УДК 373:371.134
ББК 74.48
Б 77

Рекомендовано вченою радою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (протокол № 8 від 24 червня 2019 р.)

Бекірова А. Р.

Б 77 Методологія, теорія та методика формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів: монографія. – Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019. – 410 с.

ISBN

У монографії дається розв'язання широкого спектра методологічних, теоретичних і методичних проблем, які стосуються формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти до педагогічної діяльності, а її формування у закладах вищої педагогічної освіти обґрунтовується з позицій системного, аксіологічного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного та компетентнісного підходів.

Обґрунтовується професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів у контексті формування їхньої професійної суб'єктності, визначаються концептуальні, психолого-педагогічні, методичні та емпіричні основи, концепція та комплексна методика її формування, конкретизуються цілі, завдання, принципи, зміст і етапи.

Монографія призначається для наукових і науково-педагогічних працівників, які досліджують проблему суб'єктності й професійної суб'єктності вчителів початкових класів та інших категорій педагогів, для аспірантів і студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Рецензенти: **Коломієць А. М**., доктор педагогічних наук, професор;
Крамаренко А. М., доктор педагогічних наук, професор;
Пріма Р. М., доктор педагогічних наук, професор;
Базиль Л. О., доктор педагогічних наук, доцент.

Науковий редактор: **В. В. Ягупов**, доктор педагогічних наук, професор

ISBN 978-966-047-5

© А. Р. Бекірова, 2019
© О. О. Євенок, видання, 2019

ВСТУП

Гуманізація та гуманітаризація системи освіти, приєднання України до європейського освітнього простору, демократизація шкільної освіти суттєво впливають на систему педагогічної освіти. Ці тенденції освіти безпосередньо відображені в Законах України «Про освіту» (2017) [430] та «Про вищу освіту» (2014) [427], Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті [366], Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [276]. У цих документах також передбачено модернізацію системи педагогічної освіти з урахуванням сучасних тенденцій розвитку українського суспільства, основним інтегрованим результатом успішного функціонування якої має бути формування професійно компетентного вчителя як творчого суб'єкта педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим потребує також кардинального перегляду ієрархія цілей та уточнення інтегрований результат професійно-педагогічної підготовленості вчителів початкових класів у системі педагогічної освіти. Провідною їхньою громадянською та професійно-педагогічною місією стає формування учня як соціального та навчального суб'єкта, творчої постаті інформаційного суспільства з гуманістичним світоглядом, активного, самостійного, відповідального та автономного в навчальній діяльності. У зв'язку з цим сформованість професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів має стати обов'язковим інтегрованим результатом їхньої професійно-педагогічної підготовки. Він має водночас бути і фасилітатором, і тьютором, і модератором, і коучом, і старшим товаришем і помічником, суб'єктом соціального та педагогічного буття, тобто Громадянином України та Особистістю з великої літери, педагогом і справжнім Учителем – професіоналом педагогічної справи.

Найцікавішим є те, що ці якості абсолютно не нові для вчителя в історії педагогіки та вітчизняної школи. Так, видатний вітчизняний учений-педагог і просвітитель *О. В. Духнович* визначав педагога майстром і безпосередньо відповідальним перед суспільством, а серед професійно важливих якостей «творчо досконалого вчителя» виокремлював високий інтелект, знання свого предмета, широку загальну та педагогічну освіту, а також оптимістичний характер, ввічливість, лагідність, поважність, любов до дітей [331, с. 135], тобто вважав вкрай необхідними йому для успішної педагогічної діяльності суб'єктні якості.

Засновник вітчизняної педагогічної теорії *К. Д. Ушинський* вважав, що професійна підготовка вчителя має включати і спеціальне виховання, результатом якого мають стати особистість педагога, сформовані професійно важливі та особистісні якості, а також здатність до творчості та самовдосконалення [520, с. 63-64]. Найбільш важливими якостями педагога є, на думку *П. Ф. Каптєрева*, любов до дітей, «яку треба відрізняти від любові до вчительської професії», а також сумлінність, витриманість, наполегливість,

воля і характер [245, с. 606].

Таким чином, класики педагогіки вкрай необхідними професійно важливими якостями вчителя вважали його суб'єктні якості – витриманість, наполегливість, волю і характер як педагога, які безпосередньо сприяють творчій педагогічній діяльності.

Особливої актуальності проблема постаті вчителя та формування його професійної суб'єктності набула в умовах становлення вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів. Учитель, на думку творця «педагогіки Добра» *І. А. Зязюна*, має володіти високорозвиненою здатністю «володіти собою», тобто проявляти емоційну стійкість: витримку, вміння «тримати себе в руках» [367, с. 56], тобто бути суб'єктом педагогічної діяльності.

«Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло» [494, с. 174], – слушно наголошував *В. О. Сухомлинський* про суб'єкт-суб'єктні взаємини вчителя та учнів.

Отже, проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів потребує подальшого дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти в XXI столітті одним з пріоритетних напрямів визнається «формування особистості і професіонала-патріота України…, виховання людини демократичного світогляду і культури, формування трудової і моральної життєвої мотивації, активної громадянської і професійної позиції; навчання основних принципів побудови професійної кар'єри і навички поведінки в сім'ї, колективі й суспільстві, системі соціальних відносин; підготовка людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку» [365, с. 4].

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року наголошується, що «Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму» [368, с. 17].

У цій Концепції особлива увага звертається на «автономію школи і вчителя… Як урівноважити широкі права, що їх в рамках реформи здобудуть освітяни, з відповідальністю за результат?» [368, с. 2-3], тобто актуальними для професійно-педагогічної діяльності вчителів є їхні суб'єктні якості та прояви як суб'єктів педагогічного буття в сучасній загальноосвітній школі.

У ній наголошується, що Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства», що передбачає реалізацію таких принципів:

– поваги до особистості;

– доброзичливості й позитивного ставлення;

– довіри у відносинах і стосунках;

– діалогу – взаємодії – взаємоповаги;

– розподіленого лідерства – активність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків;

– соціального партнерства: правила рівності сторін, добровільності

прийняття зобов'язань, обов'язковості виконання домовленостей [370], тобто основними професійно важливими якостями вчителя є, насамперед, суб'єктні якості – активність, суб'єктність – рівність учителів і учнів, обов'язковість, відповідальність за прийняті рішення, результати своєї педагогічної діяльності та вчинки.

У наказі МОН України від 15.01.2018 р. № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» визначено профіль учителя початкової школи, яка відповідає Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. У цьому документі одним з головних складових базових його компетентностей визначено такі компетентності:

«1) професійно-педагогічну компетентність, одним з показників якої є здатність до продуктивної професійної діяльності на основі ***розвиненої педагогічної рефлексії*** (виділ. наше) відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи;

2) психолого-фасилітативну компетентність, основними складовими якої є такі:

– ***усвідомлення ціннісної значущості*** фізичного, психічного і морального здоров'я ***дитини*** (виділ. наше);

– здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній ***індивідуалізації*** (виділ. наше)» [429], тобто формування їх як суб'єктів соціального та навчального буття.

Аналіз та узагальнення наукових джерел показує, що наявні наукові дослідження, результати яких демонструють різні аспекти проблеми професійного розвитку особи як фахівця і суб'єкта різних видів діяльності, а також проявів суб'єктності представників різних професій, у т.ч. і безпосередньо педагогів (Г. І. Аксенова [17], Н. О. Арістова [26], В. А. Ведіняпіна [118], О. М. Волкова [132], Л. Г. Діка [185; 186], В.В. Желанова [207], Ю. В. Журат [211], Є. Ф. Зеєр [220], Є. О. Климов [252], Г. С. Коритова [283], В. Г. Кущов [312], Б. Ф. Ломов [329], А. К. Маркова [341], О. Г. Максименко [337], Л. М. Мітіна [352], В. І. Осьодло [388], С. М. Пелипчук [396], В. А. Петровський [402], Ю. П. Поваренков [415], О. Я. Савченко [461], І. В. Сиромятников [501], В. В. Ягупов [592] та ін.), недостатньо відображають проблему формування та розвитку суб'єктності вчителів початкових класів.

Водночас найбільш змістовні, у т.ч. й фундаментальні наукові педагогічні дослідження проблеми суб'єктності студентів як майбутніх педагогів відбулися на сучасному етапі, зокрема такі:

– Аксьонова Г. І. обґрунтувала проблему формування суб'єктної позиції вчителів [17];

– Волкова О. М. – проблему формування суб'єктності педагогів [131];

– Ольхова Т. О. – проблему становлення суб'єктності студента університету [380]

– Арістова Н. О. – теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів [26];

– Мухаметзянова Ф. Г. – теоретичні та методичні аспекти суб'єктності студента вищого педагогічного навчального закладу [362]

– Гогоберідзе О. Г. обґрунтував теоретичні основи розвитку суб'єктної позиції студента в закладі вищої педагогічної освіти [163] та ін.

З'ясовано, що в педагогічних наукових пошуках суб'єктність досліджується у таких аспектах:

– людина як суб'єкт – Я (В. С. Агапов [13; 12], В. А. Веденяпіна [118] та ін.);

– суб'єктність як властивість педагогів та учнів (К. О. Абульханова-Славська [8], О. Г. Асмолов [29], Н. Я. Большунова [95], А. В. Брушлинський [106], О. М. Волкова [132], В. В. Давидов [173], Ю. В. Журат [211], О. С. Лапкова [314], О. К. Осницький [384], В. А. Петровський [401], В. О. Сластьонін [481], В. І. Слободчиков [173], І. А. Серьогіна [475], І. В. Швецова [562], Г. А. Цукерман [173] та ін.);

– методи і засоби формування суб'єктності, у т.ч. і педагогів – учителів початкових класів (Г. І. Аксьонова [17], А. Ф. Березин [74], В. В. Горшкова [168], Ю. В. Журат [211] та ін.);

– розвиток суб'єктності, у т.ч. і педагогів (О. М. Волкова [132], Н. Ю. Волянюк [141], Б. О. Зельцерман [222], В. А. Петровський [404], Л. А. Стахнева [487] та ін.);

– структура педагогічної суб'єктності (О. М. Волкова [132], Ю. В. Журат [211], І. С. Серьогіна [475] та ін.).

Узагальнення і систематизація результатів наукових досліджень цих та інших дослідників показує, по-перше, різну палітру проявів суб'єктності як взагалі будь-якого фахівця, так і конкретно педагогів, у т.ч. і вчителів початкових класів, та дає можливість з'ясувати такі основні наукові аспекти, що необхідні для характеристики професійної суб'єктності вчителів початкових класів:

– їхню інтегративну професійно важливу якість;

– важливий інтегрований показник їхньої професійної підготовленості й готовності до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

– ознаку автономності в педагогічній системі початкової школи;

- інтегрований прояв професійного самовизначення вчителя початкових класів як педагога в педагогічній професії;

– основи суб'єктної поведінки та діяльності у процесі реалізації посадових компетенцій як педагога початкових класів [58];

по-друге, професійна суб'єктність учителів початкових класів виявилася недостатньо дослідженою в педагогічній науці, однак узагальнення результатів наявних досліджень проблеми суб'єктності та специфіки її проявів у педагогів (Н. О. Арістова [23], О. М. Волкова [132], В. В. Давидов [173], В.В. Желанова [207], Ю. М. Журат [211], О. Я. Савченко [461], В. І. Слободчиков [173; 483] та ін.) уможливлює зробити висновок про наявність різних методологічних підходів до визначення змісту психолого-педагогічного феномену –

професійної суб'єктності вчителів. У зв'язку з цим існує необхідність уточнення сучасного її методологічного розуміння, оскільки вчитель початкових класів являється суб'єктом поліпредметної педагогічної діяльності, багатоаспектної та різнофункціональної в початковій школі;

по-третє, існують істотні протиріччя серед науковців у розумінні змісту й специфіки професійної суб'єктності вчителів початкових класів та її формування в процесі набуття професійно-педагогічної освіти. Вони слушно наголошують, що «можемо констатувати наявність існуючих суперечностей на трьох рівнях; концептуалізації професійної суб'єктності особистості: між рівнем теоретичного обґрунтування суті, змістового розуміння, структури цього інтегративного феномена, що вивчається на рівні філософії, соціології, психології й педагогіки, та відсутністю узагальненого його трактування і сприйняття» [26, с. 8-9].

Водночас у процесі аналізу їхньої педагогічної діяльності в початкових класах, з'ясування її специфіки та врахування результатів можна з'ясувати наявність у ній суттєвих суперечностей, зокрема таких:

1) між основними – соціальними, педагогічними, психічними, психологічними, особистісними, етичними і професійно-фаховими – характеристиками педагогічної діяльності вчителів початкових класів, що в початковій школі має багатоаспектний і різноманітний характер, і недостатньою їхньою здатністю до автономних, відповідальних, творчих та ініціативних дій і вчинків у процесі реалізації посадових функцій у педагогічній діяльності в початковій школі;

2) між об'єктивною зверненістю суспільної свідомості до вчителів початкових класів як до ключової постаті в системі шкільної освіти у формуванні навчальної компетентності учнів молодших класів і недостатньою їхньою професійною, насамперед, психолого-педагогічною підготовленістю в системі вищої педагогічної освіти, слабкою сформованістю суб'єктної готовності до реалізації такої провідної функції в початковій школі як формування навчальної компетентності молодших школярів;

3) між творчим, унікальним, невтомним, а іноді й суперечливим характером педагогічної діяльності вчителів початкових класів та орієнтацією системи вищої педагогічної освіти на алгоритмізацію, стандартизацію та схематизацію їхньої професійно-педагогічної підготовки в процесі набуття педагогічної освіти.

Вони, практично, є «джерелом» існування наступної ***групи суперечностей***, що мають місце ***у процесі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів*** у закладах вищої педагогічної освіти. Зокрема таких:

– між потребою студентів як майбутніх учителів початкових класів у автономії, самодетермінації, саморегуляції та самооцінюванні результативності своєї навчальної діяльності в процесі набуття педагогічної освіти та їхньою нездатністю самовизначитися як у житті, так і в педагогічній професії, слабкою сформованістю соціальної та навчальної суб'єктності як

громадянина та студента;

– між індивідуальним стилем учіння та навчальної діяльності кожного майбутнього вчителя початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти та зрівняльними нормами їхньої авторитарної професійно-педагогічної підготовки як майбутніх суб'єктів педагогічного буття в системі початкової освіти;

– між слабким рівнем сформованості комунікативної компетентності студентів – майбутніх учителів початкових класів – і необхідністю адаптуватися в діалогічні процеси суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогами та іншими студентами в процесі набуття педагогічної освіти;

– між «соціальним інфантилізмом» (відчуженість, втрата суб'єктних проявів) молоді, у т.ч. і певної частини студентів – майбутніх учителів початкових класів – і необхідністю цілеспрямованого формування й розвитку основних видів соціальної, навчальної, професійно-педагогічної та фахової суб'єктності в майбутніх суб'єктів педагогічного буття.

Їх розв'язання в монографії міститься в 6 розділах – аналітико-узагальнювальному, методологічному, теоретичному, методичному та емпіричному.

У першому розділі – «*Формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти як психолого-педагогічна проблема*» – проаналізовано проблему суб'єкта та суб'єктності фахівців і їх формування у психолого-педагогічній теорії, показано досвід розв'язання проблеми суб'єкта і суб'єктності педагогів у психологічних і педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема, більш системно представлено польський досвід розв'язання проблеми суб'єктності вчителів та учнів, а також розкрито учителя початкових класів як суб'єкта специфічної педагогічної діяльності в початковій школі.

З'ясовано, що формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів являє собою цілеспрямований, різноаспектний, змістовний і водночас достатньо суперечливий безперервний процес становлення студентів учителями початкових класів, що відбувається на етапі набуття ними педагогічної освіти, свідомої активної навчальної діяльності, професійно-педагогічної соціалізації, цілеспрямованого опанування педагогічним досвідом і цінностями педагогічного буття, виховання та самовиховання самостійності, рефлексивності, відповідальності й автономності як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Другий розділ – «*Методологічні засади формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти*» – присвячений методологічному обґрунтуванню змісту і структури їхньої професійної суб'єктності. Для цього обрано інтеграцію основних ідей і принципів компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, системного та контекстного підходів до формування їхньої професійної суб'єктності в закладі вищої педагогічної освіти. Охарактеризовано суб'єктогенез учителя початкових класів, дано цьому процесу методологічне обґрунтування.

Суттєву увагу приділено методологічним основам формування у вчителів початкових класів здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями та методологічному обґрунтуванню інтегрального результату їхньої професійної підготовки в системі вищої педагогічної освіти.

Доведено та обґрунтовано, що концептуальними складовими професійної суб'єктності вчителів початкових класів є такі філософські категорії: суб'єкт, самосвідомість, свідома діяльність, позиція, активність, досвід, самодетермінація, саморегуляція, саморозвиток, самооцінювання та ін., котрі актуалізуються в педагогічній діяльності під впливом конкретної (-их) педагогічної (-их) ситуації (-й), потенційної професійної суб'єктності, суб'єктної позиції, суб'єктної активності та суб'єктного регуляторного педагогічного досвіду кожного конкретного вчителя.

Обґрунтовано, що професійна суб'єктність учителя початкових класів представляє його інтегративну професійно важливу якість, яка формується й розвивається на етапі набуття педагогічної освіти, ґрунтується на позитивному ставленні до педагогічної діяльності в початковій школі, до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності, а також до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності, що передбачає визнання ним наявності своїх творчих цілеспрямованих діяльних та активно-перетворювальних професійно-педагогічних здатностей для самоактуалізації в педагогічній професії, що в сукупності визначає його метаздатність до творчої педагогічної діяльності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв оцінювання її ефективності.

Результатом розв'язання проблеми вищевикладених методологічних засад є обґрунтована концепція формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти.

Третій розділ – «*Суб'єктогенез професійної суб'єктності вчителів початкових класів і концепція її формування у системі вищої педагогічної освіти*» – містить обґрунтування методологічних засад суб'єктогенезу вчителів початкових класів, навчальної суб'єктності студентів – майбутніх учителів початкових класів як важливого етапу їхнього суб'єктогенезу, а також методологічні основи формування у них здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Представлено методологічне обґрунтування інтегрального результату їхньої професійної підготовки в системі вищої педагогічної освіти – сформованість професійної суб'єктності.

Четвертий розділ – «*Теоретичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти*» – присвячений обґрунтуванню теоретичних основ формування їхньої професійної суб'єктності. Обґрунтовано, що проектувальна діяльність педагогів щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки складається із таких стадій:

– концептуальної;

– моделювальної;

– конструювальної;

– технологічної підготовки проекту.

Здійснено педагогічне проектування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як провідний напрям діяльності педагогів вищої педагогічної школи, результатом якого є дві педагогічні моделі:

– модель професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

– модель формування їхньої професійної суб'єктності у процесі набуття педагогічної освіти.

Педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів являє собою спрощений ідеальний образ процесу формування їхньої професійної суб'єктності в процесі набуття професійно-педагогічної освіти, що передбачає визначення передумов її формування, з'ясування його теоретичних і методичних основ, виокремлення та обґрунтування інтегрованого результату набуття педагогічної освіти.

Дано теоретичне обґрунтування професійній суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як інтегративного результату сформованості їхньої професійної компетентності в системі вищої педагогічної освіти.

У п'ятому розділі – «*Методичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти*» – представлено методологічне обґрунтування методичних основ формування їхньої професійної суб'єктності. Для цього розроблено комплексну методику формування професійної суб'єктності у закладах вищої педагогічної освіти, що має сприяти успішній актуалізації потенційної професійної суб'єктності, формуванню професійно-педагогічної суб'єктної позиції студентів як учителів початкових класів, стимулюванню їхньої суб'єктної активності в навчальній діяльності.

Потенційна професійна суб'єктність учителів початкових класів являє собою неповторну інтегровану сукупність їхніх ціннісно-мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуально-когнітивних, операційно-процесуальних і рефлексивно-оцінних проявів як суб'єктів навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, які самоактуалізуються за наявності сприятливих організаційно-педагогічних умов і обставин, спочатку в навчальній, а згодом і в майбутній педагогічній діяльності в початковій школі.

Професійно-педагогічна суб'єктна позиція вчителів початкових класів є квінтесенцію прояву професійної суб'єктності, як стійку систему їхніх ставлень до педагогічної професії та до інших педагогів, до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності і, найголовніше, – до учнів як до суб'єктів навчання і навчальної діяльності, у взаємодії з якими відбувається його самоактуалізація як педагога, саморозвиток як професіонала, відтворення себе як автора, тобто суб'єкта власного професійного буття в педагогічному середовищі.

Суб'єктна активність учителів початкових класів – це їхнє психічне професійне новоутворення як самопокладання, що визначає актуальну здатність до самостійної, відповідальної, автономної та самодостатньої педагогічної діяльності в початковій школі як професіонала, формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії у професійному та навчальному середовищі, забезпечує

самоактуалізацію та самоздійснення як професіонала педагогічної справи в початковій школі.

Шостий розділ – «*Методологія експериментального формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти*» – містить методологічне обґрунтування експериментального формування їхньої професійної суб'єктності на провідних принципах і положеннях компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, системного та контекстного підходів. Експеримент проводиться у процесі реалізації комплексної методики формування їхньої професійної суб'єктності в закладах вищої педагогічної освіти.

Обґрунтовано критерії діагностування її сформованості в учителів початкових класів як інтегрованого результату їхньої професійно-педагогічної підготовленості до майбутньої педагогічної діяльності.

Сподіваємося, що обґрунтовані в монографії методологічні, теоретичні, методичні та емпіричні засади формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти на провідних принципах і положеннях компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, системного та контекстного підходів стануть у нагоді науковим і науково-педагогічним працівникам, аспірантам і студентам закладів вищої педагогічної освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта», а також усім читачам, які цікавляться проблемою формування професійної суб'єктності педагогів.

Автор висловлює щиру вдячність доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України В. О. Радкевич за всебічне сприяння та допомогу в написанні монографії доктору педагогічних наук, професору В. В. Ягупову – за наукове редагування монографії, доктору педагогічних наук, професору А. М. Коломієць, доктору педагогічних наук, професору А. М. Крамаренко, доктору педагогічних наук, професору Р. М. Прімі, доктору педагогічних наук, доценту Л. О. Базиль – за об'єктивне й водночас доброзичливе рецензування монографії.

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Проблема суб'єкта і суб'єктності фахівців у психолого-педагогічній теорії

Актуальність проблеми суб'єкта та професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів витікає з того факту, що вони для реалізації своїх посадових компетенцій як суб'єкти педагогічної діяльності мають бути, з одного боку, справжніми особистостями з великої літери, тобто суб'єктами – соціальними та професійними, а з іншого, інтегративною метою сучасної освіти в початковій школі є формування учня як суб'єкта навчальної діяльності та формування основних складових соціальної суб'єктності як сумлінного громадянина держави. Набуття суб'єктності, у тому числі й навчальної, соціальної та професійної, а також утвердження педагога як суб'єкта творчої діяльності поступово стає одним з методологічних принципів як сучасних досліджень, так і їхньої професійної підготовки. Для розв'язання цієї системної проблеми доцільно звернутися до порадника вчителям «Нова українська школа», в якому наголошується на «5 фактах, котрі свідчать про ***необхідність змін у системі шкільної освіти України***.

1. Наразі в рейтингу систем середньої освіти, Україна посідає лише 38 позицію з-поміж 76 країн світу. Дослідження проводила Організація економічної співпраці і розвитку, й у його результаті було визначено прямий зв'язок між освітою та економічним зростанням країн.

2. В Україні не всі діти мають рівний доступ до освіти, про що свідчать результати ЗНО – близько 2/3 сільських учнів складають тестування з історії України, української мови та математики на початковий та середній рівні, тобто від 1 до 6 балів за 12-бальною шкалою, на противагу місту, де 2/3 дітей отримують високий та достатній результат – від 7 до 12 балів.

3. Школа – одна з найменш реформованих сфер в Україні. Вона, як і 70 років тому, й досі зорієнтована на накопичення знань – hard skills. У той час, як у сучасному світі дедалі більш необхідними стають «м'які» навички – soft skills.

4. Дослідження фахівців Світового банку «Навички для сучасної України» (листопад 2015 р.) свідчить, що українські роботодавці мають потребу в додаткових когнітивних та соціально-емоційних навичках своїх працівників.

5. За даними досліджень, проведених у Гарвардському та Стенфордському університетах, тільки 15 % кар'єрного успіху забезпечує рівень професійних навичок, натомість як інші 85 % – це «м'які» навички» [370, с. 6].

Водночас результати аналізу дисертацій та інших наукових досліджень, а також узагальнення їх результатів і висновків показують, що не всі дослідники розуміють актуальність цієї проблеми, оскільки переважно продовжують

традиційно сприймати учителів і учнів у школі, педагогів і студентів – у закладах вищої педагогічної освіти як суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, недостатньо уваги звертають на формування культури їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розвиток культури педагогічної діяльності викладачів і культури навчальної діяльності студентів – майбутніх педагогів. На нашу думку, така ситуація є особливо критичною для початкових класів, які мають бути справжніми соціальними та професійними суб'єктами в соціальному та педагогічному середовищі, прикладом для соціального та педагогічного середовища, найголовніше – формувати молодших школярів навчальними та соціальними суб'єктами. Тут суб'єктність майбутнього педагога початкової школи нами розуміється згідно з провідною методологічною думкою *С. Л. Рубінштейна* щодо категорії «суб'єкт» – «...категорія суб'єкта багатомодальна: вона виявляє не тільки різні… характеристики самого суб'єкта, а і його різні ставлення до світу» [452, с. 40]: до життя, до інших осіб, до роботи взагалі та своєї професійної діяльності зокрема.

Результати аналізу й узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень з проблеми суб'єкта та суб'єктності педагогів показують, що проблема формування суб'єкта і професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття вищої педагогічної освіти не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в науці. *А. О. Деркач* слушно підкреслює, що «високого рівня розвиненості людини як суб'єкта потребують соціономічні професії…» [179, с. 10], до яких і належить професія педагога й особлива категорія серед яких – це вчителі початкових класів.

Українська дослідниця О. І. Галян визначила такі **передумови появи проблеми суб'єктності у вітчизняному педагогічному дискурсі XX століття**:

– «розвиток науково-світоглядного, філософсько-педагогічного знання, в якому поступово збагачувався смисловий контекст поняття «суб'єкт», соціокультурні процеси, що впливали на розуміння ролі людини в життєздійсненні;

– суспільно-політичний ракурс розгляду особистості;

– запит на підготовку підростаючого покоління до життя в конкретно-історичних умовах» [154, с. 4].

Проблему суб'єкта і суб'єктності людини досліджували багато видатних педагогів і психологів. Це В. В. Зеньківський, В. П. Зінченко, О. В. Запорожець, І. О. Сікорський, Г. І. Челпанов, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе, Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, В. А. Роменець, А. В. Брушлинський, а нині її досліджують К. О. Абульханова-Славська, В. О. Веденяпіна, О. І. Галян, А. О. Деркач, В. І. Осьодло, В. А. Петровський, В. О. Татенко, В. В. Ягупов та ін.

Для усвідомлення суті понять «суб'єкт», «суб'єктність», «професійна суб'єктність» щодо педагогів взагалі та вчителів початкових класів зокрема, існує, по перше, визначення ґенези уявлень про суб'єктність особистості у вітчизняній філософсько-педагогічній традиції [151]; по-друге, гостра необхідність з'ясування їхньої суті взагалі і виокремлення в них психологічного та педагогічного аспектів.

Ґенеза цих понять у науці відбувалася впродовж ХХ століття і складається з певних етапів. Варто наголосити на такому позитивному факті, що ідея і проблема суб'єктності педагога та учнів усвідомлювалася класиками педагогіки та психології й раніше [543]. Так, кожен з видатних педагогів минулого сприймав таку особистість, виділяв його необхідні професійно важливі та особистісні якості, без яких не можна стати педагогом і працювати як учитель і вихователь. Наприклад, яскравий представник педагогічної освіти А. Дістервег однією з основних умов успішної педагогічної діяльності вчителя вважав наявність сформованих його особистісних якостей. До професійно важливих якостей вчителя-майстра він відносив любов до педагогічної професії, тактовність, твердий характер, енергійність, сильну волю, прагнення до самовдосконалення та наукової роботи [187, с. 136-203; 183, с. 194-296].

Класик вітчизняної педагогічної теорії К. Д. Ушинський вважав, що професійна підготовка вчителя має обов'язково включати й цілеспрямоване виховання, результатом якого має стати постать особистості педагога з великої літери, та мають бути сформовані важливі для педагога якості, серед яких основними він вважав здатність до творчості та самовдосконалення, а також наголошував, що «тільки **особистість** (виділ. наше) може впливати на розвиток та визначення особистості, **тільки характером можна сформувати характер** (виділ. наше)» [520, с. 63-64].

Перший етап (20-30 роки ХХ ст.) виник як альтернатива безсуб'єктній парадигмі в науці, яка абсолютизувала матерію без людини, а пізнання і діяльність – без суб'єкта. Але і в цей період поступово поширюється антропологічна парадигма як основа суб'єктного підходу.

Галян О. І. про цей період наголошує, що «поняття «суб'єкт» і «суб'єктність» набули особливої актуальності в психолого-педагогічних дослідженнях, коли змінились орієнтири освіти та осмислення ролі учасників освітнього процесу в його результативності. З 20-х рр. ХХ ст. у вітчизняній філософській, психологічній та педагогічній науці як альтернатива безсуб'єктній парадигмі, де пізнання й діяльність пояснювалися без активної ролі людини, поступово обґрунтовано антропологічну парадигму, суб'єктний підхід, орієнтацію на вільний, індивідуальний, творчий розвиток, формування в неї активної життєвої позиції. Саме ці наукові конструкти стали основою формування уявлень про суб'єктність особистості в сучасному розумінні» [154, с. 111].

Другий етап (40-80 рр. ХХ ст.) пов'язаний з такими видатними психологами та педагогами:

– Д. М. Узнадзе (теорія настанови в психології);

– С. Л. Рубінштейн (концепція людини в психології);

– Б. Г. Ананьєв (людина як система індивідних, особистісних і суб'єктних властивостей та рис);

– А. С. Макаренко (суб'єктне ставлення до учнів);

– Г. Г. Ващенко (ідея культурно-духовного смислостворення людиною власного життя в контексті пріоритету її свободи та творчої діяльності).

Вони першими дали обґрунтування поняттю «суб'єкт» у вітчизняній

психології. Наприклад, категорія «суб'єкт» вперше використовується у радянській психологічній науці в наукових напрацюваннях Д. М. Узнадзе в контексті теорії настанови. Поняття «суб'єкт» для нього мало принципове значення, оскільки «…в активні відношення з дійсністю вступає безпосередньо сам суб'єкт, але не окремі акти його психічної діяльності. …Психологія як наука має виходити не з поняття окремих психічних процесів, а з поняття самого суб'єкта як цілого, який, вступаючи у взаємини з дійсністю, стає вимушеним вдатися до допомоги окремих психічних процесів» [518, с. 66].

Таким чином, однією з головних характеристик суб'єкта він виділяв цілісність, яку пов'язував з настановою. Настанова, згідно Д. М. Узнадзе, — це «стан суб'єкта, модус його існування» [517, с. 279].

Основними концептуальними аспектами щодо розуміння природи суб'єкта для Д. М. Узнадзе є те, що суб'єкт охарактеризований як цілісний, і він практично тотожний особистості.

Видатний радянський психолог С. Л. Рубінштейн методологічно обґрунтував категорію «суб'єкт», яку розумів як спосіб реалізації людиною своєї людської суті, та філософсько-психологічну концепцію людини. У його концепції особистість є безумовним суб'єктом, насамперед, своєї діяльності: «…особистість, безумовно, є суб'єктом діяльності та свідомості – тим, хто мислить, відчуває, хто ініціює дію» [452, с. 175].

Він також обґрунтував принцип самодіяльності та розумів суб'єктність як властивості особистості виробляти взаємозумовлені зміни у світі, в інших людях, у собі. А в основі всього цього лежить ставлення людини до себе як до діяча [451]. Розвиток суб'єктності, на думку С. Л. Рубінштейна, значною мірою зумовлений мотиваційною сферою та самосвідомістю особистості, а суб'єктність проявляється не просто в рефлексії свого «Я», а в усвідомленні свого способу життя, взаємин з іншими людьми і світом.

Принципово важливий вплив на обґрунтування психологічної категорії «суб'єкт» зробив Б. Г. Ананьєв. Аналіз його наукових робіт дає змогу простежити два напрями розвитку категорії «суб'єкт»:

перший пов'язаний з диференційно-психологічним розумінням суб'єкта як суб'єкта праці, пізнання, спілкування;

другий – із співвідношенням понять «суб'єкт» та «особистість».

Певні властивості індивіда та особистості, що відповідають предмету і засобам діяльності, створюють структуру людини як суб'єкта конкретної діяльності.

Отже, суб'єкт діяльності науковець розумів як певний етап розвитку людини, пов'язаний із формуванням психічних властивостей у процесі діяльності. І при цьому поняття «діяльність» є основним для Б. Г. Ананьєва, оскільки він визначає її як «форму існування суб'єкта» [20, с. 240].

Але поряд із діяльністю існують суспільні взаємини, які до неї не зводяться. Саме цим викликана, на його думку, головна відмінність суб'єкта діяльності від особистості: суб'єкт «характеризується через сукупність діяльностей і міру їх продуктивності», а особистість — «через сукупність суспільних відношень і зумовленою ними позицією в суспільстві» [20, с. 247].

Суб'єктність особистості школяра в педагогічних поглядах А. С. Макаренка та Г. Г. Ващенка представлено О. І. Галян [153, с. 12-20], яка слушно наголошує про те, що їм бути притаманні суб'єктне ставлення до учнів. Так, А. С. Макаренко підкреслював про те, «що ж, я повинен вганяти кожну індивідуальність у єдину програму, у стандарт і цього стандарту досягати? Тоді я пожертвую індивідуальною чарівністю, своєрідністю, особливою красою особистості, а якщо не пожертвувати, то яка в мене може бути програма!» [334, с. 129]. Тут він визнає автономність і самобутність кожного учня, тобто рахувався з їхньою суб'єктністю.

Він вважав, що педагог має усвідомлювати потребу в розвитку суб'єктності вихованців: «Ми не хотіли, щоби кожна окрема особистість почувалася б об'єктом виховання… Для нас вона об'єкт виховання, а для себе вона жива людина, і переконувати її, що вона… явище педагогічне, а не життєве, було би мені не вигідно. Я намагався переконати, що я… старший, який керує життям за її допомогою, за її участю» [334, с. 165], тобто він визнає вихованця суб'єктом, хоча він цю категорію не використовує.

Ващенко Г. Г. також принципо бачив і вихователя, і вихованця суб'єктами виховної співдії: «Виховання ми визначаємо як формування людської особистості. У ньому бере участь виховник, що спрямовує розвиток молодої людини до певної мети, і **вихованець** (виділ наше), що не тільки сприймає вплив, а й сам, відповідно до його вказівок, активно діє на свої психічні і фізичні властивості» [117, с. 26]. У цьому висловлюванні він висловив свою принципову позицію щодо вихованця: активний суб'єкт, який здатний до саморозвитку, саморегуляції, а також до самовиховання.

Вислів Г. Г. Ващенка «вольова, харáктерна людина» – це визнання ним людини суб'єктом багатьох процесів, які відбуваються в українському суспільстві. Він також обґрунтував діяльну природу людини та її вплив на власне буття й буття українського народу загалом, що є основним суб'єктними проявами особи як громадянина та особистості.

У творчому доробку Г. Г. Ващенка містяться ідеї суб'єктності. Наприклад, «ідеї культурно-духовного **смислостворення людиною власного життя** (виділ наше) в контексті пріоритету свободи та творчої діяльності» [189, с. 277] та «ідеї діяльнісної людини» [117, с. 279].

Галян О. І. наголошує, що «побіжно до основного предмету наукових пошуків, Г. Ващенко звертався до визначення феноменології суб'єктності особистості в проявах її атрибутивних ознак. Йдеться про ініціативність, самостійність та відповідальність» [154, с. 289]. Сучасні дослідники, у т.ч. М. В. Савчин визначає відповідальність як важливу якість особи, в якій інтегровані її духовні, соціально-психологічні та психофізичні функції, що забезпечують реалізацію у поведінці необхідного, належного та інтенційного: «Відповідальність тісно пов'язана зі свободою прийняття рішень, вибору цілей та способів, методів і стилів її досягнення. Вона пов'язана з вибором зовнішніх (у світі) і внутрішніх (у самій особистості) потенційних можливостей поведінки в конкретній ситуації. Тільки завдяки оптимальному співвідношенню свободи й відповідальності людина з багатогранних можливостей власного буття реалізує

лише одну-єдину – і тим самим зумовлює власну життєдіяльність» [463, с. 51].

Отже, потрібно підкреслити, що хоча проблема суб'єктності й не була предметом спеціального дослідження в науковому доробку Г. Г. Ващенка, його педагогічні думки та ставлення до педагога та учня наповнені роздумами про суб'єктність і суб'єктні прояви особи, про її активно-перетворювальну функцію в реалізації завдань особистісного життєздійснення та націєтворення.

Над цією проблемою обмірковували також окремі західні науковці, наприклад, *М. Хайдеггер*, який наголошував, що «сьогодні під суб'єктом звичайно розуміють Я, в той час як слово «об'єкт» залишено для позначення речей або предметів, що не наділених Я… Чи йде тут мова тільки про зміну слововживання? Ні. На кону – зовсім інше. Ніяк не менше, ніж радикальна зміна позиції людини щодо сущого» [531, с. 178].

Таким чином, по-перше, на цьому етапі були закладені методологічні основи розуміння категорії «суб'єкт» і суб'єктно-діяльнісного підходу в психології;

по-друге, основні дослідження мали методологічне спрямування, проте теоретичних і методичних досліджень, практично, не було.

Однак найголовніше – що у світовій психологічній науці був обґрунтований новий перспективний напрям – суб'єктний і суб'єктно-діяльнісний як до розуміння психіки людини, так і до пояснення її буття, поведінки й діяльності.

Третій етап. У 80-90-х роках XX ст. розпочинаються фундаментальні дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності в психології та частково в педагогіці. Найбільший вклад на цьому етапі внесли К. О. Абульханова-Славська та А. В. Брушлинський, які розвинули концепцію людини С. Л. Рубінштейна, дали обґрунтування суб'єктно-діяльнісному підходу в психології.

Так, *К. О. Абульханова-Славська* відзначає, що «психологічна категорія «суб'єкт» дає змогу знайти в різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності й різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку та реально досягнутого рівня, можливостей особистості й реальної міри її активності. Так здійснюється синтез понять «суб'єкт», «особистість», «індивідуальність…» [5, с. 49]. Тут звертаємо увагу на синтез цих понять щодо людини.

Так, у теорії суб'єктності Р. Харре (R. Harre) стрижнем є модель суб'єкта – «найбільш загальною вимогою до будь-якої істоти, щоб її можна було вважати суб'єктом, щоб вона мала певну ступень автономії. Під нею я розумію, що її поведінка (дії та акти) не повністю детерміновано умовами безпосереднього оточенням» [611, с. 246].

Відомий дослідник *А. В. Брушлинський* вніс найбільший вклад у розв'язання проблеми суб'єктності в психології, зокрема, він обґрунтував цілісний, оригінальний і сформований варіант розуміння психології суб'єкта. Він не просто розвинув суб'єктно-діяльнісний підхід С. Л. Рубінштейна, а висунув принципово нові ідеї щодо наукових основ психології суб'єкта [101, 102, 103, 104, 105, 106, 107].

Так, *А. В. Брушлинський* суб'єктом визначав людину, яка перебуває на вищому для неї рівні розвиненості, що забезпечує їй активність, цілісність і автономність: «Найважливіша якість людини – це бути суб'єктом» [107, с. 30].

Достатньо змістовні та цікаві дослідження на цьому етапі здійснили сучасні дослідники – В. А. Петровський, О. К. Осницький, В. О. Татенко, В. Д. Шадриков.

Петровський В. А. наголошує, що для того, щоб бути суб'єктом, виявити свою приховану під спудом інших спонукань якість суб'єктності як такої – бути причиною себе («causa sui»), індивід має взяти на себе відповідальність за здійснення дій з невизначеним результатом, діяти всупереч обставинам, на свій страх і ризик [398].

Він виокремлює різні істотні характеристики суб'єкта, тобто його атрибути:

1) суб'єкт є цілеспрямований індивід;

2) суб'єкт – це індивід, який рефлексує, володар образу «себе»;

3) суб'єкт – це вільний і відповідальний індивід;

4) суб'єкт - це істота, яка розвивається.

Наскрізною характеристикою суб'єктності індивіда є його активність, яка, на думку В. А. Петровського, забезпечує розширене відтворення його життя [398].

Суттєвий вклад в обґрунтування проблеми суб'єкта та суб'єктності зробив *В. О. Татенко*, який запропонував концепцію суб'єктної психології. Суб'єкт, на його думку, – це «…істота, яка самоінтегрується по «висхідній» навколо своєї суті, самостійно, вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості впродовж усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських утворень» [505, с. 185].

Згідно з В. О. Татенком, людина як суб'єкт вирішує такі завдання:

1) пізнання і перетворення зовнішнього світу;

2) пізнання і розвиток свого внутрішнього світу;

3) пізнання і розвиток себе як суб'єкта власного психічного життя і свого буття взагалі.

При цьому суб'єктна активність визнається дослідником як єдина детермінанта, а впливи середовища і біологічного чинника відносяться до розряду «умов або чинників» [505, с. 256].

Осницький О. К. підкреслює першість усвідомленості в суб'єктних проявах людини та визначає суб'єкта як свідомого та самостійного носія власної активності. Тут найголовніший прояв суб'єктності людини – свідома активність. Він виокремлює п'ять взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів суб'єктності:

– ціннісний досвід;

– досвід рефлексії;

– досвід звичної активізації;

– операційний досвід;

– досвід співробітництва [384, с. 16].

Осницький О. К. вважає категорію «суб'єкт» недостатньо

конструктивною для психологічного дослідження, оскільки ця логіко-філософська фігура означає лише полюс співвідношення «суб'єкт – об'єкт». А в категорії «суб'єктність» міститься вже безпосередня вказівка на специфічність людини у цій позиції, і навіть можливість визначити міру сформованості цієї якості в людині [386].

Суб'єктність, на його думку, – це змістовно-дієва характеристика активності, що підкреслює інтенціональність суб'єкта, а суб'єктивність – це своєрідність результатів відображення людиною зовнішніх умов і психічних процесів. Багато чого їй дано в унікальній, одній їй доступній формі [384, с. 6-9].

Олефір В. О. розуміє суб'єкт «як якість, що виникає і розвивається упродовж життя. Проте, узагальнюючи різні точки зору, можна виділити деякі універсальні атрибути суб'єкта, такі, як: активність, цілісність, інтегративність, креативність, рефлексивність, свободу вибору, автономність і незалежність, самодетермінацію, здатність до самоорганізації, ставлення до себе та до інших як до суб'єктів» [377, с. 78].

«Суб'єктність ми можемо визначити як якість особистості, що полягає в здатності протистояти зовнішнім і внутрішнім умовам, перешкоджає реалізації її інтересів (досягненню цілей, самореалізації, прояву індивідуальності) при збереженні суб'єктивності поведінки» [558, с. 177], – вважає В. Д. Шадриков.

Олефір В. О. наголошує, що «важливими, з погляду проблеми психічних ресурсів суб'єкта, є такі положення системно-суб'єктного підходу:

– саморегуляція поведінки і діяльності суб'єкта ґрунтується на індивідуально специфічній системі ресурсів, у якій різною мірою поєднуються інтелектуальні та особистісні ресурси, зокрема:

– вся своєрідність ресурсів інтегрується суб'єктом;

– відмінності в індивідуальних ресурсах суб'єкта найбільш відчутно виступають у невизначених, важких, стресових життєвих ситуаціях» [377, с. 78]. Дійсно, низка цих характеристик є вирішальними для розуміння природи суб'єкта.

У психології суб'єкта, на думку М. О. Холодної, на перший план виходять дві проблеми:

по-перше, проблема внутрішніх психічних ресурсів як основи самодіяльності суб'єкта, і в цьому зв'язку, «пошуку тих закономірностей, яким підпорядковані формування, устрій і функціонування «внутрішніх умов діяльності»;

по-друге, «проблема унікальності психічних ресурсів, оскільки поняття «суб'єкт» акцентує індивідуальний початок людської активності, пов'язаний з індивідуально-своєрідними характеристиками «внутрішніх умов» діяльності індивідуума» [535, с. 105].

Насправді, ці два положення є концептуальними, оскільки визначають природу активності людини як суб'єкта діяльності та показують, що ця діяльність має індивідуалізований характер та визначається її суб'єктністю.

Інші дослідники виокремлюють такі провідні характеристики суб'єкта:

– здатність виробляти власні способи розв'язання проблем, усвідомлення

їх складності, і здатність нести відповідальність за власний вибір [2; 226];

– здатність до активної, свідомої, цілеспрямованої, оптимальної організації свого життя, внутрішня свобода [2; 226; 458];

– єдність зі світом, «включеність у світ», багатовимірність усвідомлення світу [227; 458];

– здатність цілеспрямовано й оптимально використовувати свої психічні, особистісні та інші можливості, досвід для вирішення життєвих завдань і проблем [2; 134];

– розвиненість навичок самопізнання, саморозуміння, рефлексії [226; 402].

Системно досліджує проблему суб'єктності педагога *С. І. Дьяков* [197], який обґрунтовує теоретичні, практичні та методологічні аспекти технології планування та проведення психологічного дослідження проблеми суб'єктності педагога, розкриває техніки модифікації та адаптації стандартизованих методик у дослідженні суб'єктності, а також опрацювання оригінальних методик. Дослідником розроблена техніка застосування пакета психодіагностичних методик для дослідження суб'єктності педагога, а також техніка моделювання психологічних структур й розроблені психосемантичні моделі аналізу та оцінювання його суб'єктності за характеристиками соціально-рольової ідентифікації і мотиваційно-ціннісної орієнтації. Він розкрив семантичні властивості структурно-функціональної організації суб'єкта, типи та рівні суб'єктності педагога, які визначають його характеристики щодо самостійності та активності у професійній діяльності.

Дьяков С. І. слушно наголошує, що «…професійне становлення педагога як суб'єкта має вирішальне значення. Це відноситься, в першу чергу, до молодих педагогів і студентів як майбутніх педагогів, які лише розпочинають шлях до самостійного, у т.ч. і професійного життя» [197, с. 9].

Таким чином, по-перше, у психології щодо дослідження суб'єкта склалися два підходи, в основі яких лежать критерії його виокремлення:

– акмеологічний – який, з одного боку, сприймає суб'єкта як високий рівень розвитку особи (К. О. Абульханова, В. В. Знаков, В. А. Петровський, З. І. Рябікіна та ін.), а з іншого – не дає відповіді на запитання про те, як цей рівень досягається. Основними критеріями оцінювання суб'єкта вважаються: свобода волі, відповідальність, самодетермінація, саморозвиток, рефлексії, які також дають змогу, на їхню думку, оцінити розвиненість суб'єктності;

– еволюційний – акцентує увагу на поступовому розвитку людини як суб'єкта (Л. І. Божович, В. І. Слободчиков, О. О. Сергієнко, В. О. Татенко та ін.). Представники цього підходу наголошують, що на кожному етапі розвитку людина вже являється суб'єктом, оскільки демонструє вибірковість, цілісність, соціальність і здатність бути джерелом власної активності.

По-друге, суб'єкт розуміється провідними психологами (К. О. Абульханова, Л. І. Анциферова, Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, В. В. Знаков, Д. О. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко та ін.) як людина, яка характеризується, насамперед, активністю, цілісністю, інтегративністю, автономністю на основі самоорганізації,

самодетермінації та саморегуляції свого буття, поведінки і діяльності. А прояви суб'єкта в різних провідних сферах людського буття визначаються відповідною суб'єктністю – навчальною, соціальною та професійною.

По-третє, безумовно, у професіонала суб'єктність проявляється у професійній діяльності. Підтвердженням цьому є численні дослідження проблеми суб'єкта і суб'єктності різних фахівців, у т.ч. психологів і педагогів. Це, насамперед, дослідження Г. І. Аксьонової, Н. О. Арістової, А. М. Бойко, О. Ф. Бондаренка, М. М. Боритька, В. О. Веденяпіної, О. М. Волкової, О. І. Галян, С. М. Годника, А. О. Деркача, С. І. Дьякова, В. В. Желанової, В. В. Знакова, Д. В. Зубова, С. С. Кашлєва, С. В. Кондратьєва, С. Б. Кузикової, В. Г. Кущова, О. О. Ліннік, В. О. Олефіра, В. І. Осьодла, В. О. Сластьоніна, С. А. Шехавцова, В. В. Ягупова, які у своїх роботах підкреслюють необхідність суб'єктного та суб'єктно-діяльнісного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, у т.ч. безпосередньо і вчителя та педагога. Учитель початкових класів як суб'єкт педагогічної діяльності для її регуляції інтегрує індивідуальні внутрішні можливості, здатності та потенціали, організовуючи їх у систему, і співвідносить внутрішні можливості й зовнішні цілі педагогічної діяльності.

Такий підхід використовується і для дослідження учня (студента). Так, українська дослідниця *О. І. Галян* захистила докторську дисертацію на тему «Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття», в якій «системно обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття. Визначено особливості, закономірності та зміст ідеєґенезу суб'єктнісної проблематики в контексті суспільно-особистісного, освітньо-наукового та учнівського профілів суб'єктності. Доведено системотвірність категорії «суб'єктність особистості школяра» для педагогічних парадигм, теорій і освітніх моделей, орієнтованих на суб'єктно-розвивальну педагогічну співдію» [154, с. 2].

Суттєвим позитивом є те, що вона чітко визначила такі передумови появи проблеми суб'єктності у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття:

– «розвиток науково-світоглядного, філософсько-педагогічного знання, в якому поступово збагачувався смисловий контекст поняття «суб'єкт», соціокультурні процеси, що впливали на розуміння ролі людини в життєздійсненні;

– суспільно-політичний ракурс розгляду особистості;

– запит на підготовку підростаючого покоління до життя в конкретно-історичних умовах» [154, с. 4].

Шехавцова С. А. обґрунтовує теорію і практику суб'єктності вчителів у педагогічному аспекті. Зокрема вчена вирішила такі дослідницькі завдання:

– подала теоретичні й методичні уявлення про суб'єктність у процесі фахової підготовки;

– розкрила педагогічні підходи до аналізу уявлень про суб'єктність.

Вона також звертається до ідей системного і синергетичного підходів. Істотним доробком є визначення концептуальних ідей суб'єктно-діяльнісного

підходу щодо фахової підготовки майбутніх учителів, виокремлення основних етапів і труднощів професійно-педагогічного становлення [565].

Особливо плодотворними у дослідженні цієї проблеми є кінець XX ст. – початок XXI ст., коли відбувається захист низки фундаментальних, а також теоретико-методичних дисертацій. Це зокрема такі:

– Ф. Г. Мухаметзянова захистила інтегральну психолого-педагогічну дисертацію на тему «Суб'єктність студента вищого педагогічного навчального закладу: теорія і практика» [362];

– Т. О. Ольхова – докторську дисертацію на тему «Становлення суб'єктності студента університету» [380];

– Г. І. Аксьонова – докторську дисертацію з проблеми формування суб'єктної позиції вчителя [17];

– О. Г. Гогоберідзе обґрунтував теоретичні основи розвитку суб'єктної позиції студента в закладі вищої педагогічної освіти [163];

– В. О. Олефір – психологію саморегуляції суб'єкта діяльності [377] та ін.

Вважаємо, що без суб'єктної позиції немає і суб'єктної поведінки й, відповідно, професійної суб'єктності будь-якого педагога та саморегуляції як суб'єкта діяльності, одним із безпосередніх проявів якої у сфері «суб'єкт»-«суб'єктної» діяльності є суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя початкових класів з учнями.

Досить цікаву думку висловлює В. О. Олефір, що «можна, парафразовуючи С. Л. Рубінштейна, виокремити суб'єкта як ідеальну реальність і суб'єкта як функцію. Тоді перше, закономірно, буде суб'єктивністю, а друге — суб'єктністю» [377, с. 71].

Українська дослідниця *О. О. Лінник* обґрунтувала систему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи [322], а також написала монографію «Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співпраці з молодшими школярами» [321]. Здатність і готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії – це важливий, на нашу думку, критерій професійної суб'єктності вчителя початкових класів. При цьому важливою є ідея суб'єктності учня, здатного на суб'єкт-суб'єктну взаємодію: «Суб'єктність у вимірах сучасного освітнього процесу представлено як стрижневу характеристику особистості, котру, насамперед, пов'язуємо з позицією школяра. Визнання його як суб'єкта є пріоритетом педагогічної співдії. Задля створення оптимальної системи розвивального-освітнього середовища змоделюємо спосіб виявлення суб'єктності школяра через самодіяльність і самоактивність» [154, с. 142].

Лінник О. О. виокремлює «…такі етапи формування суб'єктної позиції майбутнього педагога:

1) автономна дія;

2) об'єкт взаємодії;

3) суб'єкт суб'єкт-об'єктної взаємодії;

4) суб'єкт суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

5) організатор суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Відповідно, провідною діяльністю на першому етапі є спілкування, на

другому – навчання, на третьому-четвертому – навчально-пізнавальна діяльність; на п’ятому – професійна діяльність» [324, с. 25], – наголошує О. О. Ліннік. Така послідовність має свою достатньо обґрунтовану логіку.

Щодо вчителів початкових класів, то цю проблему досліджують:

– Ю. В. Журат (обґрунтувала педагогічні умови формування професійної суб’єктності вчителів початкових класів) [212, с. 109-115];

– В. В. Ушмарова (суб’єктність як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями) [521, с. 361-369].

Українські науковці достатньо чітко виокремлюють основні характеристики суб’єктності вчителів початкових класів: «Суб’єктність як характеристика особистості безпосередньо виражає ставлення людини до себе як до діяча, творця своєї історії. Перш за все, це пов’язано з визнанням власної активності, усвідомленості, здатності до цілепокладання, свободи вибору і відповідальності за нього» [521, с. 362–370]. Відтак вирішальним поняттям є ставлення, яке дійсно, щонайперше, визначає суб’єктну позицію вчителя.

Суттєвим позитивним аспектом на сучасному етапі є те, що людина досліджується комплексно як суб’єкт і водночас різнобічно. Зокрема, як:

– суб’єкт провідних видів діяльності – ігрової, навчальної та трудової;

– суб’єкт спілкування та міжособистісної взаємодії;

– суб’єкт пізнання;

– суб’єкт життєвого шляху;

– колективний суб’єкт;

– професійний суб’єкт.

Це пов’язано, на нашу думку, з тим фактом, що провідним стає гуманне ставлення до будь-якої людини та до особи, що зумовлює внесення змін у смисл і результати педагогічної діяльності вчителів, суттєвої корекції їх взаємовідносин з учнями, перехід від суб’єкт-об’єктних взаємин до суб’єкт-суб’єктних, тобто вчитель має перестати «бути над учнем», суворо регламентувати й однозначно визначати його формування, розвиток і пізнання, а стати поряд з ним і співпрацювати з ним, допомагати реалізовувати індивідуальний шлях пізнання світу, формуватися та розвиватися як навчальному, соціальному та професійному суб’єктові на основі врахування його потенціалів, життєвих цінностей, настанов і перспектив.

Для цього має відбутися становлення суб’єктності й самих педагогів у закладі вищої педагогічної освіти як «…процес і результат зростання їхньої самоорганізації, самоствердження і самореалізації в соціокультурному, професійному середовищі, а навчальний процес розглядається як засіб й умова суб’єктного перетворення його учасників у єдиному просторі взаємодії» [431, с. 23].

На основі узагальнення думок і ставлень вищезазначених та інших авторів можна зауважити, що найголовніше у професійній підготовці початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти – це усвідомити, що кожен студент, тільки будучи суб’єктом навчального процесу в закладі вищої освіти, потенційно зданий змінюватися, і потім, у педагогічній діяльності,

позитивно змінювати учня як активний суб'єкт педагогічного процесу в школі. Цю провідну ідею чітко сформулювала *К. О. Абульханова-Славська*: «У психології суб'єкт є не просто суб'єктом активності, розвитку, самодіяльності, а такої міри активності, котра забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, котра забезпечує його розвиток і активність... Як методологічна категорія суб'єкт змикається з принципом детермінізму, сформульованим С. Л. Рубінштейном, через діалектику зовнішніх і внутрішніх умов: суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це зіставлення так, що забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, що здійснюється через розв'язання суперечностей зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [436, с. 9].

Таким чином, аналіз змісту цих етапів показує, що окремі проблемні питання формування суб'єктності майбутніх педагогів, у т.ч. й майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої професійної підготовки, розв'язувалися в контексті вирішення таких наукових проблем:

– розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К. О. Абульханова-Славська, А. Адлер, В. Андрєєв, А. В. Брушлинський, А. Маслоу, Н. Олександрова, В. А. Петровський та ін.);

– суб'єкта та суб'єктності особи в професійній освіті (А. Акопов, Ю. Поваренков, В. Іванов, В. Д. Шадріков, В. В. Ягупов та ін.);

– розвитку особи як суб'єкта в діяльності, учінні та пізнанні (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлинський, М. М. Обозов, О. К. Осницький, В. І. Селіванов та ін.);

– змісту суб'єктності студентів (слухачів) (Ю. В. Варданян, М. Енеєва, Ю. В. Журат, В. Г. Кущов, Ф. Г. Мухаметязнова, В. І. Осьодло, О. С. Яркіна та ін.).

На основі узагальнення наукових праць цих та інших науковців можна зробити висновок, що формування професійної суб'єктності учителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності відбувається, по-перше, під час набуття ними професійної освіти в закладі вищої педагогічної освіти; по-друге, усвідомленням та свідомим сприйняттям цілей, смислу, цінностей, методик і результатів майбутньої педагогічної діяльності. Це свідчить про те, що актуальними стають **як діяльнісний, так і суб'єктний підходи** до професійної підготовки майбутніх педагогів. Так, Г. І. Аксьонова, Н. О. Арістова, А. М. Бойко, О. Ф. Бондаренко, М. М. Боритько, В. О. Ведіняпіна, О. М. Волкова, С. М. Годник, В. І. Євдокимов, Д. В. Зубов, В. В. Желанова, Ю. В. Журат, С. С. Кашлєв, С. В. Кондратьєв, С. Б. Кузікова, О. О. Ліннік, В. О. Сластьонін, В. В. Ушмарова, В. В. Ягупов у своїх роботах підкреслюють необхідність суб'єктного підходу до професійного становлення майбутнього вчителя, у тому числі й учителів початкових класів.

Євдокимов В. І. зазначає, що провідними тенденціями в особистісно професійному розвитку майбутнього вчителя є розвиток суб'єктності та індивідуально своєрідного, творчого потенціалу кожної особистості. Нова модель професійної підготовки майбутнього вчителя спрямована, на його думку, на створення умов саморозвитку, самореалізації, формування суб'єктності студента. Принцип суб'єктності студента допомагає реалізувати

нову педагогічну ідею, інноваційний напрям підготовки, який протиставляється підходу до особистості як до об'єкта. За умови використання цього принципу професійна підготовка стає для студента суб'єктно значущою, наповненою особистісним смислом, почуттями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Саме суб'єктний досвід засвідчує унікальність, неповторність кожної особистості, він є тим простором, у якому можлива співпраця викладача і студента [201, с. 279, 283].

Суб'єктний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає:

1) з'ясування змісту поняття «суб'єктність педагога», яке науковцями розуміється, наприклад, як особистісне утворення (О. М. Волкова) [131];

2) визначення складових професійної компетентності педагога (А. К. Маркова) [340];

3) з'ясування базової характеристики для поняття «суб'єктність педагога»; при цьому існують такі варіанти:

– інтегративна властивість особистості педагога (І. О. Зимня) [224];

– інтегральна професійно важлива якість педагога (В. В. Ягупов) [469];

– властивість, яка розкриває суть людського способу буття (В. В. Ушмарова, О. В. Каданер) [521, с. 369] та ін.

Журат Ю. В. вперше визначила зміст поняття «професійна суб'єктність майбутнього педагога початкових класів» в українській педагогіці, «яка формується у процесі набуття педагогічної освіти та являє собою закономірні системні зміни його особистісних, професійно важливих і суб'єктних якостей у навчальній і навчально-професійній діяльності» [210, с. 4].

Дослідники також вважають, що професійна суб'єктність – це «…***інтегральна професійно важлива якість*** (виділ. наше) фахівця, змістовні аспекти формування, актуалізації та прояву якої визначаються типологією та специфікою професійно зумовлених завдань, характером професійної взаємодії та умовами професійного середовища; вона може бути представлена як суб'єктність, що реалізується і розвивається під впливом внутрішньо детермінованої активності у просторі професійної діяльності в інтересах вирішення службових завдань, професійного становлення, вдосконалення, розвитку та саморозвитку» [281, с. 78].

Наступна група науковців звертають особливу увагу на категорію «ставлення», котра є, на їх думку, вирішальною для характеристики суб'єктності особи та фахівця: «Професійна суб'єктність педагога – це його інтегральна професійна важлива якість, що ґрунтується на ***позитивному ставленні*** (виділ. наше) до педагогічної діяльності в системі освіти, на результатах рефлексії, саморефлексії та визнанні в собі діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей і здатностей для самоактуалізації в педагогічній сфері, визначає його інтегральну здатність до самодетермінації та саморегулювання у відповідності із зовнішніми та внутрішніми критеріями ефективності своєї діяльності як суб'єкта педагогічної діяльності» [592, с. 324].

Волкова О. М. у своїй докторській дисертації слушно наголошує, що

формування ***суб'єктного ставлення*** (виділ. наше) педагога не тільки до себе, але й до інших людей відбувається у спілкуванні з іншою людиною, яка володіє суб'єктністю [131], тобто для суб'єктної поведінки учитель сам має бути суб'єктом, і суб'єктом має сприймати учня, адже другого немає без першого, і навпаки.

На думку *В. В. Ушмарової* та *О. В. Каданер*, «суб'єктність – це ***властивість*** (виділ. наше), що розкриває суть людського способу буття, і полягає в усвідомленому й діяльному ставленні до світу і себе в ньому, здатності відтворювати взаємозумовлені зміни у світі, в інших людях, у собі. Суб'єктність людини виявляється в її діяльності» [521, с. 369].

Колодько Т. М. вважає, що «…суб'єктність майбутнього вчителя іноземної мови постає як особлива форма прояву й організації його активного ***ставлення*** (виділ. наше) до себе як суб'єкта відносин з оточенням, ставлення до студентів як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної й інноваційної, в якій відбувається його саморозвиток, реалізація й підтримка себе як автора власного буття у просторі педагогічної діяльності» [264, с. 15].

На думку *О. В. Білошицького,* українського дослідника проблеми суб'єктності, суб'єктність – це ***системна якість особистості*** (виділ. наше), яка зумовлює її сутнісну інтегральну характеристику як загальної здатності до ініціації і регулювання цілеспрямованої активності, самореалізації і безперервного самовдосконалення у взаємодії з іншими учасниками в системі соціальних взаємодій [72, с. 11].

Дослідниця *Н. О. Арістова* підкреслює, що теоретичний аналіз наукових робіт дає нам можливість стверджувати, що поняття «суб'єктність» розуміють, перш за все, як ***якість особистості, властивість, особистісну характеристику, стан розвитку особистості, позицію, здатність чи різноманітні здібності*** (виділ. наше), що виражають ступінь прояву активності й свободи у виборі і здійсненні власної життєдіяльності [26, с. 54], тобто водночас спостерігаємо різноманітність, неоднозначність, а інколи, й розмаїтість і багатослівність науковців, що, безумовно, не сприяє конкретизації наукової думки та чіткому її дефінітивному визначенню з дотриманням вимог термінологічного підходу.

Відповідно, суб'єктність – це якісна сторона позначення певних проявів суб'єкта, а в нашому дослідженні – вчителя початкових класів. Дослідники обґрунтовано виділяють критеріальні якості суб'єкта. У той же час результати узагальнення, наявних у науці поглядів з проблеми суб'єктності різних фахівців, у тому числі і педагогів, дають можливість виділити різні підходи до розкриття суті поняття «суб'єктність». Наприклад, суб'єктність – це рівень інтелектуального розвитку, самооцінка особистісних якостей, самооцінка професійної спрямованості, емоційна зрілість і формований самоконтроль [234].

Желанова В. В. слушно наголошує, що «професійна суб'єктність учителя початкових класів є вагомою професійно значущою якістю особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, яка

проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Структура зазначеного феномена містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення» [204, с. 83].

Отже, в результаті аналізу наукових напрацювань дослідників щодо понять «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність» та узагальнення його результатів можна зробити такі висновки:

по-перше, вони належать до таких категорій, які складають основу суб'єктного та діяльнісного підходів до розуміння їх смислу і змісту;

по-друге, має місце розширене застосування принципу суб'єктності в багатьох науках, у т.ч. і педагогіці, наслідком цього є нечітке виокремлення основних критеріїв оцінювання, наприклад, суб'єктності конкретного педагога;

по-третє, відбувається пошук «єдиного» суб'єкта, який би об'єднував у собі всі сфери діяльності та буття особи – повсякденну, навчальну, соціальну, професійну та фахову.

Безумовним позитивом є те, що більшість дослідників однозначно характеризують поняття «суб'єкт» такими показниками:

– самосвідомість;
– самооцінка;
– самовизначення;
– самодетермінація;
– саморегуляція;
– саморефлексія;
– Я-концепція;
– професійна Я-концепція тощо.

Ці поняття та категорії складають, на нашу думку, підвалини суб'єктної активності особи та відповідно характеризують її основні прояви, у тому числі і безпосередньо вчителя початкових класів.

Таким чином, виокремлення проблеми суб'єкта і професійної суб'єктності вчителів початкових класів у педагогічній науці та її усвідомлення і сприйняття є актуальним науковим завданням для професійної педагогіки, оскільки це уможливлює:

– розуміння важливості суб'єктного і суб'єктивного для педагога та для його педагогічної діяльності;

– усвідомлення як науковцями, які досліджують проблему професійної суб'єктності, так і студентами як майбутніми вчителями початкових класів, оскільки це буде для них дороговказом у набутті педагогічної освіти та визначенні своєї суб'єктної траєкторії як професіонала на майбутнє.

– визначення наукових напрямів дослідження проблеми професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

Усвідомлення цих процесів як викладачами, так і студентами закладів вищої педагогічної освіти дає можливість усвідомлювати актуальність проблеми суб'єктності студентів як майбутніх фахівців – учителів початкових класів, а для розвитку їхньої професійної суб'єктності доцільно

використовувати суб'єктно орієнтований навчальний матеріал, і для його опанування застосувати суб'єктно-діяльнісні педагогічні методики і технології.

Безумовно, ці аспекти необхідно враховувати при усвідомленні смислу понять «суб'єкт» і «професійна суб'єктність» щодо вчителів початкових класів.

Під поняттям «**суб'єкт педагогічної діяльності**» розуміємо вищий рівень розвиненості вчителя початкових класів як педагога, а під його **професійною суб'єктністю** – інтегративну професійно важливу якість учителя як суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах.

У понятті «професійна суб'єктність» найголовніше, на нашу думку, – це ***ставлення*** до:

– самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах;

– учнів – як до рівноправних учасників педагогічного процесу, та визнання їхнього права на індивідуальність, самобутність і автономність;

– колег – як до суб'єктів педагогічної діяльності та однодумців;

– педагогічної діяльності в початковій школі – як до джерела та місця особистісної, суб'єктної та професійної самоактуалізації як громадянина, як активного учасника соціального життя та творчого фахівця педагогічної діяльності.

Отже, ***професійна суб'єктність учителів початкових класів*** – це їхня інтегративна професійно важлива якість як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, суть якої полягає в наявності власної громадянської позиції, у ставленні до педагогічної діяльності згідно з прийнятими в українському суспільстві і педагогічному середовищі цінностями, нормами та принципами, сприйнятті педагогічної етики та самокеруванні ними у процесі реалізації своїх посадових компетенцій як педагога початкових класів.

Наступна проблема, що широко дискутується в наукових дослідженнях: як співвідносяться поняття «суб'єкт» і «професійна суб'єктність» з поняттям «особистість»? У психологічній науці ця проблема нині однозначно не вирішена. Наприклад, Є. В. Яковлєв и Н. О. Яковлєва їх ототожнюють і стверджують, що особистість є свідомим суб'єктом [594].

Брушлинський А. В. наголошував, що «...суб'єктами можуть бути тільки люди, а не тварини і не машини» [101, с. 129]; «всупереч поширеним думкам, суб'єкт – це не психіка людини, а людина, яка володіє психікою, не ті чи інші психічні властивості, види активності тощо, а самі люди – ті, що діють, спілкуються. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації...» [436, с. 43].

Арістова Н. О., яка захистила докторську дисертацію з проблеми суб'єктності філологів, підкреслює, що розуміння особистості як суб'єкта життя полягає в розкритті та дослідженні вищих структур особистості, зокрема, активності, інтегративної здібності, індивідуальності [26, с. 38].

Волкова М. М. обґрунтовано вважає, що людина не народжується суб'єктом, а стає ним у процесі діяльності, спілкування і виконання інших видів активності. Вона також стверджує, що суб'єкт є значно ширшим розумінням людини, яка відображає єдність і цілісність всіх її якостей – природних, соціальних, громадських та індивідуальних [133]. Позитивним є тут така думка: суб'єкт завжди є особистістю, а особистість не завжди є суб'єктом.

Обґрунтовану методологічну думку підкреслює *К. О. Абульханова-Славська*, яка вважає, що особистість як суб'єкт організовує і структурує своє життя, регулює його зміст [4, с. 34-51]. Отже, суб'єктом діяльності є і може бути тільки людина як представник суспільства, соціальна істота та фахівець певної галузі, який досягнув визнаних соціальним оточенням істотних результатів у професійній діяльності.

А особистість – це, на нашу думку, своєрідна оболонка суб'єкта, котра оточує сферу суб'єктного змісту конкретної людини, а в нашому випадку – майбутнього вчителя початкових класів як соціального, професійного та фахового суб'єкта в суспільстві. Головною властивістю особистості є соціальна атрибутивність: особистість є не суб'єктом, а атрибутом. Ми вважаємо, що, власне, до суб'єкта особистість є ніби зовнішньою «оболонка», яка може як транслювати, так і трансформувати істинні суб'єктні прояви педагога в залежності від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед суб'єктивних чинників провідне місце, що відіграє стратегічну роль у набутті професійної суб'єктності педагога початкових класів, посідає система ціннісно-мотиваційних ставлень, якими володіє майбутній учитель як суб'єкт поведінки, спілкування, навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, наголошуючи про суб'єкті поведінки, спілкування, навчальної та майбутньої педагогічної діяльності щодо педагога, маємо на увазі певні універсальні рисі та прояви, які є переконливими показниками професійної суб'єктності вчителя початкових класів. На основі аналізу його педагогічної діяльності вважаємо, що такими критеріями можуть бути:

– самодетермінація;

– самоорганізація;

– саморегуляція;

– самооцінювання.

Усе це разом має постійно проявлятися у його педагогічній діяльності. Результат – повна ***автономність його у цій діяльності*** – як один з основних проявів професійної суб'єктності у ній. Відтак ми звертаємося до принципу детермінізму, сформульованого С. Л. Рубінштейном [436, с. 9], оскільки самодетермінація педагогічної діяльності вчителя початкових класів здійснюється через діалектику зовнішніх і внутрішніх її умов, їх сприйняття, розуміння та свідома активна діяльність.

Отже, повноцінний аналіз проблеми суб'єкта передбачає, на думку *М. М. Волкової*, виокремлення декількох взаємопов'язаних аспектів:

– розгляд людини як суб'єкта різних видів діяльності;

– сприйняття людини як основи різних форм здійснення психічної активності;

– аналіз діяльності суб'єкта як учасника, ініціатора й організатора системи міжособистісних взаємин з іншими людьми;

– вивчення суб'єкта як джерела, важливої складової і перетворювача громадських та соціальних відносин [133, с. 165-166].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних джерел проблеми професійної суб'єктності фахівців й узагальнення результатів наукових

пошуків дослідників уможливлює, по-перше, аналіз, систематизацію та узагальнення вищевикладених психолого-педагогічних джерел, що дає можливість зробити такі висновки:

1) про можливість діагностування формування, розвитку, становлення суб'єктності дорослої людини; описати її типологію [2], що важливе для нашого дослідження, оскільки предметом його є дорослі – студенти педагогічного ЗВО;

2) про різну міру суб'єктності людини та конкретного фахівця на окремих етапах життєвого циклу і професійної діяльності, в різні вікові періоди, в різних психічних станах, історичних періодах і суспільних умовах [458];

3) про адаптивну активність і повноту життя суб'єкта, що можуть заміщуватися неадаптивною активністю (перевага ризику як активно-неадаптивної тенденції) у разі втрати суб'єктності [398].

По-друге, атрибутом суб'єкта є суб'єктність, а в нашому випадку щодо вчителя початкових класів – професійна суб'єктність, що виявляється у здатності бути причиною власної активності в поведінці та діяльності, що найбільш проявляється, «по-перше, у самосвідомості, самопізнанні, самоставленні, які спираються на рефлексивну позицію й оцінку своїх здібностей життєдіяльності та припускають постійний саморозвиток і примноження своїх можливостей у мінливих умовах. По-друге, суб'єктність проявляється у здатності формувати смисли, формулювати цілі, ставити і вирішувати завдання активної адаптації, вибудовувати і творчо породжувати, відповідно до цього, нові адаптивні стратегії поведінки, тобто реалізовувати авторське ставлення до життя. По-третє, суб'єктність передбачає свободу вибору і відповідальність за власний вибір» [377, с. 80].

По-третє, виокремлення основних наукових аспектів, необхідних для ***характеристики професійної суб'єктності вчителів початкових класів***. Це, на нашу думку, такі:

- інтегративний прояв професійного самовизначення учителя початкових класів як педагога в педагогічній професії;

– їхня інтегративна професійно важлива якість;

– важливий інтегративний показник їхньої професійної підготовленості й готовності до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

– ознака їхньої автономності в педагогічній системі початкової школи;

– підвалина суб'єктного ставлення, суб'єктної поведінки та діяльності у процесі реалізації посадових компетенцій як учителя початкових класів.

По-четверте, водночас варто наголосити, що у психолого-педагогічних дослідженнях проблема суб'єкта та професійної суб'єктності педагогів, насамперед учителів початкових класів, досліджується недостатньо. Хоча на суб'єктності як основній детермінанті безперервної професійної освіти особи наголошується багатьма науковцями [590].

У зв'язку з цим існує необхідність продовження дослідження проблеми суб'єкта і професійної суб'єктності в педагогічному аспекті, що викликана такими ***тенденціями в системі педагогічної освіти***:

– поступовою гуманізацією системи педагогічної освіти згідно з

європейськими та світовими освітніми стандартами й тенденціями, оскільки в центрі гуманізаційних процесів насамперед постають суб'єкти педагогічного процесу – педагоги й учні;

– зростанням ролі суб'єктного чинника в освітньому просторі, тобто суб'єктних цінностей, суб'єктної позиції та суб'єктного ставлення студентів спочатку до навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти, а потім як педагогів – до педагогічної діяльності в початковій школі, оскільки цей чинник був, є і буде надійною підвалиною їхньої успішності в педагогічній діяльності;

– соціальним дозріванням студентів як соціальних суб'єктів та професійним самовизначенням у студентському статусі як представника початкової школи;

– важливою роллю особистості вчителя початкових класів у його педагогічній діяльності та суб'єктних проявів у цій діяльності, від чого безпосередньо залежить ефективність його міжсуб'єктної взаємодії з учнями, успішність особистісного впливу на учнів і становлення як справжнього суб'єкта специфічної педагогічної діяльності; у зв'язку з цим для них характерними й обов'язковими мають бути такі професійно важливі якості, як: толерантність і гуманізм, віра у свою справу та віра в учнів, об'єктивність й індивідуальний підхід до учнів, переконливість аргументації і щирість почуттів, пильність і професійна спостережливість, любов до дітей і цілковита відданість своїй справі.

Відтак, узагальнюючи вищевикладений аналітично-дослідницький матеріал, можна наголошувати: по-перше, суб'єктивне ставлення педагога початкових класів – це те, що належить йому як суб'єктові педагогічної діяльності, оскільки його особистість є носієм суб'єктного, самобутність якого щодо педагога початкових класів проявляється в його неповторної індивідуальності, а професійна суб'єктність – в неповторному професійному «Я», в унікальності його педагогічної діяльності в початкових класах та автономності в ній, відповідно – в індивідуальному, творчому стилі педагогічної діяльності як творчого суб'єкта педагогічної діяльності та професійного буття.

По-друге, аналіз ступеня розробленості проблеми суб'єкта та суб'єктності щодо вчителя початкових класів уможливив виділити низку суперечностей між:

– теоретичною і практичною актуальністю проблеми суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі і недостатнім рівнем її дослідженості у психолого-педагогічній науці та практиці;

– високою потребою суспільства в учителях початкових класів, здатних до суб'єктної поведінки та визнання суб'єктності учнів, всупереч викликам часу, і відсутністю системних наукових досліджень проблеми формування професійної суб'єктності в учителів початкових класів як творчих суб'єктів навчальної та майбутньої педагогічної діяльності у процесі набуття професійної освіти в закладі вищої педагогічної освіти.

1.2. Проблема суб'єкта і суб'єктності педагогів у психологічних і педагогічних дослідженнях

Актуальність проблеми суб'єкта та професійної суб'єктності вчителів початкових класів витікає з того факту, що для реалізації своїх посадових компетенцій як суб'єктів педагогічної діяльності вони мають бути, з одного боку, справжніми особистостями з великої літери, тобто суб'єктами буття, а з іншого – головною метою сучасної освіти в початковій школі є формування учня як суб'єкта навчальної діяльності та соціального суб'єкта.

Набуття суб'єктності, у т.ч. і навчальної, соціальної та професійної, а також утвердження педагога як суб'єкта творчої діяльності поступово стає одним з методологічних принципів сучасних досліджень. Однак результати аналізу дисертацій показують, що дослідники переважно продовжують традиційно сприймати педагогів і студентів закладів вищої педагогічної освіти як суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, недостатньо уваги звертають на формування культури їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на розвиток культури педагогічної діяльності викладачів та культури навчальної діяльності студентів – майбутніх педагогів. На нашу думку, така ситуація є критичною для вчителів початкових класів, які мають бути справжніми соціальними та професійними суб'єктами в соціальному й педагогічному середовищі, бути прикладом для соціального та педагогічного середовища, і найголовніше – формувати молодших школярів навчальними й соціальними суб'єктами. Зокрема суб'єктність майбутнього педагога початкової школи нами розуміється згідно з провідною методологічною думкою С. Л. Рубінштейна щодо категорії «суб'єкт»: «...категорія суб'єкта багатомодальна: вона виявляє не тільки різні… характеристики самого суб'єкта, а й різне ставлення його до світу» [452, с. 40].

Результати аналізу й узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень щодо проблеми суб'єкта та суб'єктності педагогів показують, що проблема формування суб'єкта та професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття вищої педагогічної освіти не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування у вітчизняній науці. *А. О. Деркач* слушно підкреслює, що «високого рівня розвиненості людини як суб'єкта потребують соціономічні професії…» [179, с. 10], до яких і належить професія вчителя початкових класів.

Початок XXI століття характеризується численними дослідженнями проблеми суб'єкта і суб'єктності фахівців, у т.ч. і педагогів. Такі дослідження здійснили в межах докторських і кандидатських дисертацій Г. І. Аксьонова, Н. О. Арістова, А. М. Бойко, М. М. Боритько, В. О. Веділяпіна, О. М. Волкова, О. І. Галян, С. М. Годник, С. І. Дьяков, В. В. Желанова, Ю. В. Журат, Д. В. Зубов, С. С. Кашлєв, С. В. Кондратьєв, С. Б. Кузікова, В. Г. Кущов, О. О. Ліннік, В. І. Осьодло, В. О. Сластьонін, С. А. Шехавцова та ін., які у своїх роботах наголошують на необхідності суб'єктного підходу до професійного становлення майбутнього педагога, вчителя.

Наприклад, С. І. Дьяков слушно підкреслює, що «розвиток особистості як

суб'єкта життєдіяльності, розкриття його творчого потенціалу, досягнення зрілості та майстерності найбільш суттєво відбувається у професійній діяльності. Педагогічна діяльність як особливий вид вимагає спеціальних здатностей і якостей особистості, особливо тих, що пов'язані із самостійністю у вибору варіантів дій і прийняття рішень, рішучістю та наполегливістю, організаторськими та лідерськими здатностями, відкритістю розуму й активністю творчого пошуку, тобто є суб'єктними проявами…. Учитель – це Особистість з великої літери. Він веде, навчає, виховує своїм особистим прикладом, своїм власним життям, у чому максимально проявляється його суб'єктність» [197, с. 54-55].

Щодо вчителів початкових класів, то цю проблему досліджують Ю. В. Журат й В. Ушмарова.

Суттєвим позитивним аспектом наразі є те, що людина досліджується комплексно як суб'єкт і водночас різносторонньо як суб'єкт буття та життєдіяльності. Зокрема, в таких аспектах:

– суб'єкт різних видів діяльності;
– суб'єкт спілкування та міжсуб'єктної взаємодії;
– суб'єкт пізнання та навчальної діяльності;
– суб'єкт життєвого шляху;
– колективний суб'єкт та ін.

Це пов'язано, на нашу думку, з тим фактом, що провідним стає гуманістичне ставлення до особистості взагалі та учня (студента), зокрема, що зумовлює внесення змін у смисл і результати педагогічної діяльності вчителів, суттєвої корекції взаємовідносин учителів і учнів, перехід від суб'єкт-об'єктних взаємин до суб'єкт-суб'єктних, тобто вчитель має перестати «бути над учнем», перестати регламентувати й однозначно визначати його формування, розвиток і пізнання, а стати поруч з ним і співпрацювати, допомагати йому реалізувати індивідуальний шлях пізнання світу й формуватися та розвиватися як навчальному та професійному суб'єктові на основі врахування його потенціалів, життєвих цінностей, настанов і перспектив.

На основі узагальнення думок і ставлень вищезазначених авторів і результатів наших наукових пошуків можна зауважити: найголовнішим усвідомленням у професійній підготовці вчителів початкових класів є те, що кожен студент, вже будучи суб'єктом процесу навчання в педагогічному ЗВО, потенційно здатний змінювати самого себе, а вже потім, у педагогічній діяльності в початковій школі, – змінювати учня. Цю провідну ідею чітко сформулювала *К. О. Абульханова-Славська*: «У психології суб'єкт є не просто суб'єктом активності, розвитку, самодіяльності, а такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність... Як методологічна категорія суб'єкт змикається із принципом детермінізму, сформульованим С. Л. Рубінштейном, через діалектику зовнішніх і внутрішніх умов: суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це зіставлення так, що забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, що здійснюється через розв'язання суперечностей зовнішнього і внутрішнього, залежного й

незалежного від нього» [436, с. 9].

Таким чином, аналіз змісту цих етапів показує, що окремі проблемні питання формування суб'єктності майбутніх педагогів у процесі їхньої професійної підготовки розв'язувалися в контексті вирішення таких проблем і проблемних питань:

– розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К. О. Абульханова-Славська, А. Адлер, А. В. Брушлинський, А. Маслоу, В. А. Петровський та ін.);

– суб'єкта та суб'єктності особи в професійній освіті (Г. В. Акопов, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадріков, В. В. Ягупов та ін.), розвитку особи як суб'єкта в діяльності, навчальній діяльності та пізнанні (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлинський, М. М. Обозов, А. К. Осницький, В. В. Селіванов та ін.);

– змісту суб'єктності студентів, педагогів (слухачів) (Ю. В. Варданян, С. І. Дьяков, М. Ю. Енеєва, А. Жорнікс, Ю. В. Журат, Ф. Г. Мухаметязнова, В. І. Осьодло, О. С. Яркіна та ін.).

На основі узагальнення наукових праць цих та інших науковців з проблеми суб'єктності педагогів можна зробити висновок, що формування професійної суб'єктності учителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності відбувається під час набуття ними в закладі вищої педагогічної освіти професійної освіти, усвідомлення та свідомого сприйняття цілей, смислу, цінностей, методик і результатів майбутньої педагогічної діяльності. Це свідчить про те, що актуальними стають як діяльнісний, так і суб'єктний підходи до їхньої професійної підготовки. Так, Г. І. Аксьонова, В. О. Ведіняпіна, О. М. Волкова, О. І. Галян, С. М. Годнік, Д. В. Зубов, Ю. В. Журат, О. О. Ліннік, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, В. В. Ягупов у своїх роботах підкреслюють необхідність суб'єктного підходу до професійного становлення майбутнього вчителя, у т.ч. і до вчителя початкових класів.

Суб'єктний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає з'ясування змісту поняття «суб'єктність педагога», яке науковцями розуміється різнопланово. Зокрема, як:

– особистісне утворення (О. М. Волкова) [131];

– складова професійної компетентності педагога (А. К. Маркова) [340];

– інтегративна властивість особистості педагога (І. О. Зимня) [224];

– інтегральна професійно важлива якість педагога (В. В. Ягупов) [469].

Так, на думку *С. І. Дьякова*, «предметом уваги до педагога як до суб'єкта професійної діяльності, організатора та керівника навчально-виховного процесу, в якому безпосередньо проходить справжнє життя учнів, молодого покоління, яке готується до самостійного особистого життя, потребує розуміння того, наскільки самоактуалізований особисто сам педагог як суб'єкт» [197, с. 55].

Журат Ю. В. вперше з'ясувала зміст поняття «професійна суб'єктність майбутнього педагога початкових класів», «що формується в процесі набуття педагогічної освіти та являє собою закономірні системні зміни його особистісних, професійно важливих і суб'єктних якостей у навчальній і

навчально-професійній діяльності. Основними проявами професійної суб'єктності є: усвідомлення суті, вимог і специфіки педагогічної діяльності в початкових класах та їх сприйняття; формування провідних суб'єктних якостей педагога початкових класів – професійне «Я» та культура педагогічної діяльності; суб'єктна позиція педагога початкових класів на всіх етапах професіоналізації; визнання професії педагога початкових класів як основного способу самоактуалізації фахівця; аутопсихологічна компетентності» [210, с. 4]

Волкова О. М. у своїй дисертації наголошує про те, що формування суб'єктного ставлення педагога не тільки до себе, але й до інших, відбувається у спілкуванні з іншою людиною, яка володіє суб'єктністю [131], тобто в суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Отже, як показують результати аналізу наукових джерел, поняття «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність», по-перше, належать до таких категорій, які складають основу суб'єктного та діяльнісного підходів до розуміння їх смислу і змісту.

По-друге, має місце розширене застосування принципу суб'єктності в багатьох науках, у т.ч. і в педагогіці, наслідком цього є нечітке виокремлення основних критеріїв оцінювання, наприклад, суб'єктності конкретного педагога.

По-третє, відбувається пошук «єдиного» суб'єкта, який би об'єднував у собі всі сфери діяльності та буття особи – повсякденну, навчальну, соціальну, професійну та фахову.

Безумовним позитивом є те, що більшість дослідників однозначно характеризують поняття «суб'єкт» такими показниками, як: самосвідомість, самооцінка, самовизначення, самодетермінація, саморегуляція, саморефлексія, Я-концепція, професійна Я-концепція тощо, що складають підвалини його активності: «У психології суб'єкт – не просто суб'єкт активності, розвитку, самодіяльності, він наділений такою мірою активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такою мірою інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність.., суб'єкт являється інстанцією, визначаючи це співставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, що здійснюється через розв'язання протиріч зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [436, с. 9].

Відтак виокремлення проблеми суб'єкта і професійної суб'єктності вчителів початкових класів у педагогічній науці та її усвідомлення є актуальним науковим і прикладним завданням для професійної педагогіки, оскільки це дає можливість зрозуміти важливість суб'єктного та суб'єктивного для них у їхній педагогічній діяльності. «Психологічна категорія «суб'єкт» дає змогу знайти у різних особистостей різну міру їхньої активності й інтегративності, різний ступінь самовизначення, що дає змогу розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості і реальної міри її активності. Так здійснюється синтез понять «суб'єкт», «особистість», «індивідуальність»…» [5, с. 49].

Усвідомлення цих процесів як викладачами, так і студентами педагогічних ЗВО дає можливість зрозуміти актуальність проблеми суб'єктності студентів

При цьому для розвитку їхньої професійної суб'єктності доцільно використовувати суб'єктно орієнтований навчальний матеріал, а для його опанування застосувати суб'єктно-діяльнісні та контекстні педагогічні методики і технології.

Безумовно, ці аспекти необхідно враховувати при усвідомленні смислу понять «*суб'єкт*» і «*професійна суб'єктність*» щодо вчителів початкових класів.

Під поняттям «***суб'єкт педагогічної діяльності***» розуміємо вищий рівень розвиненості вчителя початкових класів, а під його ***професійною суб'єктністю*** – інтегративну професійно важливу якість педагога як суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах. У понятті «*професійна суб'єктність*» найголовніше, на нашу думку, – це ***ставлення до самого себе, до учнів і до педагогічної діяльності в початковій школі***.

Отже, **професійна суб'єктність учителів початкових класів** – це їхня *інтегративна професійно важлива якість* як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, суть якої полягає в наявності власної громадянської позиції, ставленні до педагогічної діяльності згідно з прийнятими в українському суспільстві і педагогічному середовищі цінностями, нормами та принципами, прийнятті педагогічної етики та самокеруванні ними у процесі реалізації своїх посадових компетенцій як педагога початкових класів.

Наступна проблема, яка широко дискутується в наукових дослідженнях, – як співвідносяться поняття «*суб'єкт*» і «*професійна суб'єктність*» із поняттям «*особистість*»? У психологічній науці ця проблема однозначно не вирішена. *А. В. Брушлинський* наголошував, що «...суб'єктами можуть бути тільки люди, а не тварини і не машини» [101, с. 129]; «всупереч поширеним думкам, суб'єкт – це не психіка людини, а людина, яка володіє психікою, не ті чи інші психічні властивості, види активності і т. д., а самі люди – ті, що діють, спілкуються. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації...» [107, с. 41].

Отже, суб'єктом діяльності є і може бути лише людина як представник суспільства та соціальна істота. У зв'язку з цим, особистість – це, на нашу думку, своєрідна оболонка суб'єкта, яка оточує сферу суб'єктного змісту конкретної людини, у нашому випадку – майбутнього педагога початкових класів як соціального, професійного та фахового суб'єкта в суспільстві. Головною властивістю особистості є атрибутивність: особистість є не суб'єктом, а атрибутом. Отже, власне, до суб'єкта особистість виступає як зовнішня «оболонка», яка може як транслювати, так і трансформувати істинні суб'єктні прояви педагога, залежно від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед суб'єктивних чинників провідне місце, що відіграє стратегічну роль в набутті професійної суб'єктності педагога початкових класів, посідає система мотиваційних ставлень, яку має майбутній педагог як суб'єкт поведінки, спілкування, навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, наголошуючи про суб'єкті поведінки, спілкування, навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, маємо на увазі певні універсальні риси та прояви, що є переконливими показниками професійної суб'єктності вчителів

початкових класів. На основі аналізу їхньої педагогічної діяльності, таким критерієм може бути визначена самодетермінація власної педагогічної діяльності, результатом якої є його автономність (як один з основних проявів професійної суб'єктності) в цій діяльності. Відтак звертаємося до принципу детермінізму, який сформулював *С. Л. Рубінштейн*. Самодетермінація педагогічної діяльності вчителя початкових класів здійснюється через діалектику зовнішніх і внутрішніх умов педагогічної діяльності як її суб'єкта: «суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це співставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, що здійснюється через розв'язання протиріч зовнішнього і внутрішнього, залежного і незалежного від нього» [436, с. 9].

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел й узагальнення результатів наукових пошуків дослідників дає можливість виокремити основні наукові аспекти, необхідні для ***характеристики професійної суб'єктності вчителів початкових класів***:

– це їх інтегративна професійно важлива якість;

– це важливий інтегральний показник їхньої професійної підготовленості й готовності до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

– це ознака автономності у педагогічній системі початкової школи;

- це інтегральний прояв професійного самовизначення учителя початкових класів як педагога в педагогічній професії;

– це підвалина суб'єктної поведінки та діяльності у процесі реалізації посадових компетенцій як педагога початкових класів [58].

Водночас, варто наголосити, що в педагогічних дослідженнях проблема суб'єкта та професійної суб'єктності досліджується недостатньо, хоча наразі суб'єктність наголошується як основна детермінанта безперервної професійної освіти людини [590] впродовж усього життя. У зв'язку з цим існує необхідність продовження дослідження проблеми суб'єкта і професійної суб'єктності в педагогічному аспекті, що викликана такими ***тенденціями в системі освіти***:

1) поступовою гуманізацією системи освіти згідно з європейськими та світовими освітніми стандартами, оскільки в центрі гуманізаційних процесів стоїть постать суб'єктів педагогічного процесу – педагогів і учнів;

2) зростанням ролі суб'єктного чинника, тобто суб'єктної позиції та суб'єктного ставлення спочатку студентів до навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти, а потім – як педагогів у педагогічні діяльності в початковій школі, оскільки цей чинник був, є і буде надійним фундаментом успішного здійснення ними основних функцій в навчальному закладі;

3) соціальним дозріванням студентів як соціальних суб'єктів і професійним самовизначенням у цьому віці як майбутніх учителів початкової школи;

4) вирішальною роллю особистості педагога початкових класів у його педагогічній діяльності та суб'єктних проявів у цій діяльності, від чого безпосередньо залежить ефективність міжсуб'єктної взаємодії з учнями, успішність особистісного впливу на учнів і становлення як справжнього суб'єкта специфічної педагогічної діяльності; у зв'язку з цим, характерними й обов'язковими для нього мають бути такі професійно важливі якості:

– толерантність і гуманізм;
– віра у свою справу та віра в учнів;
– об’єктивність і індивідуальний підхід до учнів;
– переконливість, аргументування і щирість почуттів;
– пильність і професійна спостережливість;
– любов до дітей і повна відданість педагогічній справі.

Отже, узагальнюючи вищевикладений матеріал, можна наголосити, що суб’єктивне вчителя початкових класів – це те, що належить йому як суб’єктові педагогічної діяльності, при цьому його особистість є носієм суб’єктного, самобутність якого щодо учителя початкових класів проявляється в його неповторній індивідуальності, а професійна суб’єктність проявляється в неповторному професійному «Я», в унікальності та неповторності педагогічної діяльності в початкових класах та автономності в ній, відповідно, в індивідуальному творчому стилі педагогічної діяльності.

1.3. Проблема суб’єктності вчителів та учнів у польській педагогічній науці

Актуальність проблеми дослідження польського досвіду полягає в тому, що більшість проблем у польській педагогічній науці та практиці притаманні й нашій українській педагогіці, а проблема суб’єктності наприкінці XX – на початку XXI ст. у Республіці Польща, як і у нас в Україні, набула особливого значення. Смисл і логіка цієї проблеми пов’язані з кардинальними змінами, що мають місце в польському суспільстві взагалі та визначенням провідної ролі особи в ньому зокрема.

Аналіз та узагальнення польських наукових джерел [25] показує, що проблема суб’єктності у польській науці має міждисциплінарний характер – філософський, аксіологічний, теологічний, психологічний і педагогічний, які шукають відповідь про суть, місце і функції особи у сучасному польському суспільстві. Ця проблема походить, на думку М. Лобоцького (M. Łobocki, 1988-2005), із методологічного положення про те, що кожна людина живе у своєму власному внутрішньому світі переживань і сприймає зовнішній світ у певний особливий індивідуальний спосіб, надаючи цьому світові значення тільки через самого себе – свої цінності та ставлення до життя, самого себе, речі, поведінку та діяльність у суспільстві. При цьому центром її внутрішнього світу є вона сама – особа, як і той світ, який є для неї є реальністю [626; 627; 628].

Для українського наукового товариства та зокрема для педагогів ця проблема особливо актуальна, оскільки відбувається поступове усвідомлення ним і, найголовніше, суспільством необхідності кардинальних змін у системі освіти, особливо в напрямі її гуманізації й олюднення. А такі зміни насамперед пов’язані із суб’єктним чинником в освіті. У зв’язку з цим досвід розв’язання проблеми суб’єктності вчителів та учнів наприкінці XX – поч. XXI ст. в Республіці Польща є для вітчизняної науки та практики особливо актуальним як в методологічному, так і теоретичному й методичному аспектах.

Проблема суб'єкта та суб'єктності учасників педагогічного процесу в різних педагогічних системах є предметом дослідження багатьох польських науковців. Зокрема, аналіз польських наукових джерел та їх узагальнення показує широку палітру досліджень проблеми суб'єктності педагога та учня (студента).

Нами в цьому аспекті виокремлено такі проблемні психолого-педагогічні аспекти педагога та учня як суб'єкта та їх суб'єктності:

– створення спеціального напряму наукових пошуків у педагогіці – педагогіки суб'єктності (M. Stasiak) [639];

– суб'єкт і педагогіка (A. Męczkowska) [630];

– категорія суб'єктності як показник змін у стилі праці сучасних педагогів (J. Bałachowicz) [601];

– суб'єктність у вихованні (E. Kubiak-Szymborska) [620];

– суб'єктність як педагогічна та едукаційна категорія, суб'єктність у педагогічній перспективі (M. Czerepaniak-Walczak) [605; 606];

– суб'єктність у вихованні учнів і молоді (A. Gurycka [608; 609], J. Sowa [638]);

– суб'єктність як постулат у вихованні (A. Gurycka) [609];

– суб'єктність учня та вчителя (J. Dyląg) [607];

– суб'єктність особи (K. Korzeniowski) [618];

– суб'єктність студентської молоді (E. Kubiak-Szymborska) [621; 620];

– суб'єктність учня (W. Puślecki) [635];

– підготовка вчителів до особистісної взаємодії з учнями (M. Łobocki) [626; 627; 628];

– роль дисципліни та самодисципліни у вихованні суб'єктності дитини (M. Pawelec) [634];

– свобода і суб'єктність людини (J. Lipiec) [625];

– інтерпретація суб'єктності дитини (S. Mieszalski) [631];

– рефлексія поняття «суб'єктність» (M. Stasiak) [640];

– суб'єктність як мета і засіб виховання (B. Zaciński) [645];

– людина як суб'єкт і людина як предмет (T. Tomaszewski) [641];

– суб'єктні аспекти в початковій школі (B. Wojciechowska-Charlak) [644];

– суб'єктна орієнтація (M. Kofta) [616];

– етичні виміри взаємин між суб'єктами у вихованні (E. Kubiak-Jurecka [619]);

– суб'єктність вихованця (T. Kukołowicz, E. Całka [622]);

– суб'єктні аспекти в шкільній едукації (J. Kida [632]);

– суб'єктність у шкільній мовній едукації (E. Kobyłecka [615]);

– суб'єктність людської особистості як предмет дослідження гуманістичних наук (O. Urban [643]);

– концепція почуття суб'єктності на тлі соціально-психологічної теорії та досліджень (R. Zieliński) [647];

– психологічні основи суб'єктності (M. Jarymowicz) [613];

– філософські контексти суб'єктності в академічній освіті (M. Czerepaniak-Walczak) [606];

– суб'єктність з точки зору педагога (S. Ruciński) [637] та ін.

Особливий інтерес представляють монографії двох науковців, це:

– Л. Гурцької (A. Gurcka), яка стосується суб'єкта і суб'єктності у вихованні [608];

– Е. Тжупека (J. Trzópek) – філософське та емпіричне сприйняття суб'єкта [642].

Українська дослідниця *О. І. Галян* у вітчизняній педагогічній думці здійснила системний аналіз щодо світоглядного стану і теоретико-методологічного аналізу поняття «суб'єктність особистості учня» на основі аналізу, систематизації та узагальнення українських, російських і польських науковців. Вона підкреслює як спільні підходи, так і відмінності в їхніх наукових пошуках. Дослідниця наголошує, що спільним для всіх цих наукових шкіл є те, що їх поєднує думка про необхідність індивідуального підходу в освіті. І в цьому аспекті їх розрізняють тільки основні напрями наукових пошуків. На думку дослідниці, у теоретико-методологічних пошуках польські науковці особливу увагу звертають на формування суб'єктності особистості учня; українські дослідники – на з'ясування суті суб'єктності особи під впливом нових педагогічних технологій; а російські науковці – на обґрунтування методологічних засад для визначення нової методології освіти [610, с. 47-58].

Аналіз й узагальнення вищенаведених та інших наукових джерел показує, що проблема суб'єкта та суб'єктності учнів і педагогів у польській педагогічній науці для українського наукового кола залишається, практично, недослідженою та невідомою.

Водночас, категорія суб'єктності є, на думку Ю. Балаховича (J. Bałachowicz [601]), Е. Дилага (J. Dyląg [607]), Я. Рейковського (J. Reykowski [636] тощо), критерієм змін у стилі праці сучасного вчителя.

Цікавим є той факт, що така думка в Польщі має свої коріння ще з 80-х років XX ст. Зокрема цієї думки дотримуються З. Бабська (Z. Babska), А. Бела (A. Biela), А. Гурицька (A. Gurycka), В. Данецькі (W. Daniecki), М. Кофта (M. Kofta), К. Коженьовський (K. Korzeniowski), М. Лобода (M. Łoboda), Ю. Рейковський (J. Reykowski), Б. Зачинський (B. Zaciński), Р. Зелінський (R. Zieliński), Г. В. Схугар (G. W. Shugar), Т. Томашевський (T. Tomaszewski) та ін.

Так, *К. Коженьовський* (K. Korzeniowski) ще в 1983 р. широко й достатньо повно дав поняття дефініції «суб'єктність»: це діяльність особи, що ініційована нею, розвивається згідно з її особистими стандартами та цінностями. Вона представляє особливий вид регуляції взаємин людини з оточенням, які вона когнітивно контролює, тобто розуміє, знає послідовність дій, співставляє з кінцевою метою та коригує» [618, с. 48-49]. Учений наголошує, що людина може бути суб'єктом, а це означає, що вона є ініціатором певних станів та автором смислу одночасно як щодо зовнішнього світу, так і до самого себе, може свідомо керувати своєю долею, ухвалювати рішення щодо себе, створювати образ своєї особи [618, с. 50-51]. У цій дефініції слушно наголошується, що суб'єктність – це «свідомо ініційована діяльність, яка розвивається особою згідно з її власними цінностями і стандартами» [618,

с. 59]. Тут достатньо чітко визначені такі основні прояви суб'єктності:

– усвідомленість дій;

– активність;

– цінності буття та діяльності.

Суб'єктна активність управляється, на думку *Я. Рейковського* (Janusz Reykowski), вибраними цілями та актуалізується самим суб'єктом, що надає людині індивідуальності [636]. Науковець виокремлює важливий аспект діяльності – наявність цілей діяльності.

Гурицька А. (Antonia Gurycka), широко відома дослідниця проблеми суб'єктності в Польщі, обґрунтовано вважає, що суб'єктність в освіті є водночас як метою виховання (формування цілей свого виховання молодою людиною; самоконтроль; конструювання свого світу цінностей), так і способом виховання у взаєминах педагог-учень (рівновага у взаєминах; взаємне ухвалення рішень; автономний вибір; взаємоповага і ввічливість; відповідальність за свої дії; учитель як спостерігач чи радник) [609, с. 14-24]. Вона чітко виокремлює основні аспекти суб'єктності в освіті – це водночас і освіта, і виховання.

За допомогою суб'єктності реалізовуються, на думку *А. Гурицької* (Antonia Gurycka, такі методи навчання:

1. Метод проектів – участь учнів та їхніх батьків у плануванні освіти.

2. Метод центрів за інтересами.

3. Дальтонський план – самостійне учіння в індивідуальному темпі [609, с. 14-24].

Таким чином, дослідниця чітко виокремлює потужний виховний аспект актуалізації суб'єктності в освіті.

Для отримання системної відповіді щодо природи та суті поняття «суб'єктність» стосовно педагога й учня у польській педагогічній думці нам необхідно проаналізувати та систематизувати відповідні польські наукові джерела; визначитися з дефініцією цього поняття, з'ясувати його суть та основні прояви щодо учнів і педагогів.

Певним парадоксом є той факт, що спочатку не всі польські науковці однозначно сприйняли термін «суб'єкт». Наприклад, *К. Коженьовський* (K. Korzeniowski) в 1983 р. писав, що «суб'єкт – це просто людина. Ці терміни взаємозамінні, а синонімами до них є – людина, суб'єкт, індивід, особа» [618, с. 10]. Доречно згадаємо, що згодом він став яскравим прихильником суб'єктного підходу в освіті.

Черепаняк-Валчак М. (M. Czerepaniak-Walczak) наголошує, що поняття «суб'єктність» розуміється як категорія філософська, ідеологічна, психологічна і педагогічна [606, с. 9]. Дослідниця представляє його змістовне наповнення як педагогічну та едукаційну категорію: суб'єктність, подібно тому, що суб'єкт має динамічний і свідомий характер активності, має також індивідуальний і груповий характер. Суб'єктність у людини має розвивальний характер, і тому вона може бути метою у процесі навчання. Можна виокремити, на її думку, прояви суб'єктності, що між собою корелюють. Зокрема, це:

– діяльнісна суб'єктність;

– суб’єктність у вибору;

– суб’єктна відповідальність [605].

Вони, практично, є основними характеристиками суб’єктності особи:

– свідомий вибір цілей і виду діяльності;

– усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності.

Проте, на думку іншого польського дослідника – *Л. Зажецького* (Leon Zarzecki) – сучасна професійна школа є установою ані демократичною, ані толерантною щодо тих, хто набуває певного фаху, а навпаки, переважно вона заперечує цінності конкретної професійної діяльності. А якщо професійна школа така, то й, очевидно, такі й педагоги, і саме їх стосуються такі звинувачення молоді:

– взаємини учитель-учень, які, незважаючи на значну кількість гуманних і демократичних декларацій у польській державі, визнаються у більшості випадків не партнерськими і, відповідно, не суб’єкт-суб’єктними, а авторитарними, коли відбувається домінування вербального й енциклопедичного навчання, не стимулюються творчі мисленнєві процеси тих, хто набуває відповідну освіту;

– незнання і, відповідно, з одного боку, неврахування педагогами різноманітних потреб тих, хто вчиться, що є причиною відірваності змісту, методів і форм навчання від життя, майбутньої професійної діяльності вихованців, а з іншого – нездатність педагогів надавати тим, хто набуває відповідну освіту, практичного життєвого (суспільного чи громадянського) та професійного досвіду;

– критичне ставлення педагогів до тих, хто набуває відповідну освіту, та суб’єктивне оцінювання ними моральних цінностей сучасної молоді;

– нездатність формувати і розвивати у тих, хто набуває певний фах, професійні цінності, позитивне ставлення до отримання конкретної професії [646, с. 50].

Такий стан практично характерний і для нашої вітчизняної системи освіти на всіх рівнях, починаючи від дитячого садка, коли мала дитина не хоче йти до нього, і закінчуючи системою післядипломної освіти, коли слухачі там нікому, практично, не потрібні.

У зв’язку з цим, актуальною є думка *М. Лобоцького* (M. Łobocki) про те, що особливо необхідна суб’єктність у вихованні й навчанні:

– схвалення дітей і молоді;

– емпатійне їх розуміння;

– автентичність педагога і, найголовніше, – вихователя [626, с. 147-152].

Отже, йдеться про розуміння педагогами реакції дітей, до певної міри, зсередини, а при здійсненні виховної діяльності – також усвідомлення того, чим, на їхнє переконання, є процес виховання й наука, яку вони вивчають. Він переконаний, що вчитель і учень – це основні ланки процесу виховання. І, відповідно, від місця, яку вони займають у цьому процесі, і ролі, які виконують, залежать значною мірою виховні ефекти всього педагогічного процесу в різних навчально-виховних установах і системах.

Зажецький Л. (L. Zarzecki) слушно наголошує, що сучасна педагогіка

формулює постулат щодо людської особи як суб'єкта буття. Відповідно, у педагогічному процесі проявляється, актуалізується та реалізується суб'єктність двох осіб – вихованця і вчителя, двох суб'єктів – вихователя та вихованця, що складає, на його думку, суть виховання [646, с. 29]. Ці постулати знаходять віддзеркалення у змісті суб'єктного виховання, суб'єктної поведінки, насамперед, самих вихователів.

Лобоцький М. (M. Łobocki) слушно визначає суб'єктність так: суб'єктне трактування учнів через вчителя, інакше – гуманістичний підхід до них, що полягає у сприйманні учня як автономної одиниці, незалежної від зовнішніх впливів, який має право на власну суб'єктність, тобто внутрішню незалежність і відповідальність за власну поведінку, отже, також має право на самостійне формування своєї долі [627, с. 237-244]. Таке трактування учня як суб'єкта, з одного боку, ґрунтується на визнанні його гідності, що передбачає у стосунках з ним пошану і сердечність, а з іншого – суб'єктне трактування вихованця, що враховує його природне прагнення до активності, автономності, що є необхідною умовою формування його індивідуальності та, врешті-решт, і навчальної суб'єктності, а в професійних навчальних закладах – професійної суб'єктності випускника.

У процесах навчання і виховання завжди є дві постаті, а виховання є, на думку *Л. Зажецького* (Leon Zarzecki), взаємодією дорослого і дитини, вчителя й учня. У даній моделі принципово змінюються місце і роль учня, який з предмета виховних впливів перетворюється ***в суб'єкт*** (виділ наше). Це є необхідною умовою виокремлення учня серед інших у класі [646, с. 50]. Відтак,підкреслена надзвичайно важлива думка – кардинальна зміна місця і ролі учня, тобто стимулювання його суб'єктної поведінки та суб'єктного буття в навчально-виховному закладі.

Водночас, на думку цього дослідника, вчителі в ситуаціях, які передбачають прояв, насамперед, толерантності, впевнені, що вони завжди мають рацію. У зв'язку з цим у польській педагогічній науці існує думка про те, «…що вчителі не відчувають потреби в знаннях про толерантність і відповідну професійну компетентність. У ситуації розв'язання конфліктів учитель займає позицію того, який все знає, маніпулює негативними оцінками учнів, і навіть карає учня за спробу мати іншу думку» [646, с. 29], тобто постулати в освіті одні, а поведінка її організаторів і педагогів інша – авторитарна, недемократична.

Виявляється також, що професія вчителя має травматичний характер. Так, *Х. Квятковська* (H. Kwiatkowska) наголошує, що педагогічна діяльність «відбувається через міжлюдський зв'язок при домінуванні негативних відчуттів, які супроводжують її виконання» [624, с. 219], тобто самого вчителя треба вчити суб'єктній поведінці та як бути справжнім суб'єктом педагогічної діяльності.

Сова Ю. (J. Sowa, 2005), розшифровуючи гасло «суб'єктність у вихованні» [638, с. 458], особливу увагу звертає на два аспекти, що складають її суть:

– можливість оцінювання вихованцями впливу виховних взаємин;

– можливість самоспостерігати за суб'єктним процесом як творцям власного життя.

Такий підхід безпосередньо корелюється з такими ідеями суб'єкта:

– «буття, яке має вплив на форму змісту та «протікання» явищ, в яких бере участь, діє згідно із власною волею й настановою щодо зміни самого себе та соціального, природничого і технічного світу» (М. Черепаняк-Вальчак (M. Czerepaniak-Walczak [605, с. 112];

– «людської особи, яка має почуття власної індивідуальності щодо інших осіб і світу, що оточує її, вона пізнає цей світ, керує власними вчинками і несе відповідальність за свої рішення і дотримання моральних та правових норм, встановлених у суспільстві» (W. Okoń) [633, с. 31];

– «особи, яка розрізняє відмінності предметів пізнання» (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz) [623, с. 135].

Наступна важлива проблема – це ***взаємини*** «***учитель-учень***», які, з одного боку, визначають наявність або відсутність у них суб'єктної поведінки, а з іншого – демонструють, хто з них по-справжньому є суб'єктом буття та відповідної діяльності. Потрібно наголосити, що в польській педагогічній літературі по-різному визначається суть суб'єктності у взаєминах «учитель-учень».

Так, суб'єктність вчителя розуміється як свобода його дій, що виражається визначенням власних цілей, прийняттям рішень, виконанням дій і перевіркою цінностей особистих досягнень, що підлягають подвійній зумовленості:

– зовнішній – залежність від суспільно-економічних умов держави і матеріальної ситуації в освіті;

– внутрішній – кваліфікації учителів, їхні особистісні чинники і здатності, ідентифікація себе з постаттю педагога (Leon Zarzecki) [646].

Водночас, як слушно наголошує *М. Ходоровська* (M. Chodorowska), суб'єктність може бути досягнута тільки у взаємодії з іншою людиною [604, с. 38].

Провідною є також думка про те, що вчитель проявляє свою суб'єктність та стверджує її, коли ***прагне до суб'єктності своїх вихованців***, створюючи для них такі ситуації, в яких вони беруть активну участь і проявляють свою суб'єктну сутність – свідому активність, насамперед, у навчальних і виховних заходах. Це може бути природна чи спеціально організована вихователем педагогічна ситуація, що має бути привабливою для учнів і педагогічно доцільною, при цьому задовольняючи потреби учнів відповідно до їхнього віку і вмінь. Педагог має відчувати свою відповідальність за ті проблемні та навчально-виховні ситуації, які він створює, а також пам'ятати і про педагогічно доцільну демонстрацію своєї суб'єктності в навчально-виховному процесі та в повсякденній поведінці.

Черепаняк-Вальчак М. (Maria Czerepaniak-Walczak) нагадує, що одна з найбільш яскравих постатей у польській психології виховання – Антоніна Гуріцька (Antonia Gurycka) – також підкреслила значення суб'єктності двох осіб – учителя й учня, оскільки використовує поняття «суб'єктне виховання».

Під суб'єктним вихованням нею розуміється таке виховання, яке «виховні ситуації, що створює людське буття, речі й події, трактує як суб'єктність двох осіб» [609, с. 110].

Суть виховання складають, на думку *А. Гуріцької* (Antonia Gurycka), взаємини між вихователем і вихованцем, комунікація та обмін інформацією між ними. Із такого розуміння виховання постає його мета – здійснювати виховання з орієнтацією на суб'єктність і почуття своєї участі вихованцем у вихованні, що має сприяти становленню вихованців як самовихованців [609, с. 113], тобто особлива увага звертається на природну актуалізацію дитячої активності та надання їм можливості відчути себе суб'єктом, а щодо конкретної ситуації – суб'єктом виховання і самовиховання.

Зажецький Л. (Leon Zarzecki) доречно вважає, що суб'єктність вихователя значно більша тоді, коли він, вибираючи вигідні педагогічні ситуації для виховання своїх учнів, має достатньо широкий простір і для власної активності. А суб'єктність вихованця визначається через його активність, об'єктивне оцінювання ситуації, а також можливість трактувати свої переживання й реакції. Він вважає, що вихованцеві потрібно надати свободу вираження своїх переживань. Істотним завданням учителя-вихователя також є створення таких умов, у яких він, проявляючи доброзичливість, викликає симпатію і довіру учнів, і тільки тоді вони матимуть бажання ділитися з ним своїми проблемами і труднощами. Необхідним вважається також створення позитивного морально-психологічного клімату в класі для розвитку зацікавленості учнів, оскільки саме так учитель створює сприятливу можливість як для спільного, так і самостійного прийняття рішень учнями, заохочує їх до активності й самостійності у виконанні поставлених завдань [646, с. 51], тобто стимулює основні прояви суб'єктності учнів та в цілому їх суб'єктну поведінку.

Польські науковці звертають також увагу на основні педагогічні методи, форми та прийоми діяльності педагогів, які найоптимальніше підходять для стимулювання та актуалізації суб'єктної поведінки учнів. Так, ефект суб'єктності учнів у навчально-виховному процесі краще досягається, за *Л. Зажецьким* (Leon Zarzecki, 2012), в умовах їхньої суб'єктної взаємодії з вихователями як під час уроку, так і при організації громадського життя класу. Найголовніше – дати можливість вихованцям переживати певні цінності, формувати відповідальність вихованця і вчителя за спільне виконання навчально-виховних, розвивальних та інших завдань. Найбільш доцільною формою реалізації цих завдань вважається, на його думку, створення учням умов для співучасті у визначенні цілей, встановленні механізмів їх досягнення, в яких вихованець самостійно реалізовує особисті цілі. Для цього учні мають усвідомлювати, що вони є співавторами спільної мети і володіють достатньою автономією в її досягненні, а також відчувають, що це є вираженням їхньої суб'єктності. Відповідно, учителю-вихователю належить створення різноманітних суб'єкт-суб'єктних виховних ситуацій, в яких учень має такі сприятливі можливості для суб'єктної поведінки:

– добровільного і безперешкодного сприйняття завдань;

– пошуку можливих способів їх рішення;

– автономного визначення оцінки виконання завдання і досягнутого результату.

Такі ситуації вчителю рекомендується створювати як на уроках, так і на позакласних заняттях – організація шкільних урочистостей, екскурсій і різноманітних видів діяльності вихованців тощо. У них вихованець набуває суб'єктного досвіду за напрямами:

– досвіду суб'єктної поведінки;

– відчуває свободу при прийнятті рішення та відповідальність за його виконання;

– контролює хід виконання прийнятого рішення;

– отримує задоволення від виконаного обов'язку.

А вчитель, організовуючи різнорідні виховні ситуації, вдосконалює свою педагогічну майстерність, певні особистісно-професійні здатності, в яких проявляється його суб'єктна орієнтація як сучасного вихователя та громадянина [646, с. 52].

Цікавою і досить слушною є думка *М. Павелець* (Marta Pawelec) щодо необхідності дисципліни та дисциплінованості в розвитку суб'єктності учня [634, с. 79-88], яка корелює з думкою українських науковців про те, що без самодисципліни і відповідальності не може бути ніякої суб'єктності та суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчально-виховному процесі між педагогами й тими, хто навчається [591].

На думку *М. Павелець* (Marta Pawelec), дисципліна та самодисципліна є вкрай необхідними атрибутами на шляху формування і розвитку справжньої суб'єктності учня. Це справді так, оскільки дисципліна і самодисципліна привчають учня до відповідальності та самоорганізації своїх дій і поведінки.

Водночас, очікування учнів пов'язані з особистісними якостями і професійною компетентністю педагогів. Учні надіються отримати від них:

– безпосередність і доброзичливість;

– терпеливість, поблажливість і розуміння;

– можливість висування запитів;

– професійне ставлення;

– добрий настрій;

– зацікавленість в учнях;

– справедливість в їх оцінюванні;

– делікатність у взаєминах.

Вони також очікують від них допомоги, уваги не тільки на уроках, а й у позаурочний час, участі в розвитку їхньої зацікавленості, ставлення до кожного з них як до особи, а не як до анонімного члена групи (M. Karkowska) [614, с. 137-139]. Отже, учні від них очікують суб'єктної поведінки та позитивного суб'єктного ставлення.

У польських педагогічних джерелах щодо суб'єкта і суб'єктності педагога наводяться й інші професійно важливі суб'єктні якості, зокрема такі:

– відкритість у контактах з молоддю;

– емпатійність;

– методичність;
– людська гідність;
– справедливість й об’єктивність в оцінюванні учнів;
– діалогічність, демократичність, дисциплінованість і вимогливість;
– педагогічний такт;
– толерантність та ін. [603].

Таким чином, по-перше, поняття «суб’єкт» і «суб’єктність» учителя та учня у польській педагогічній науковій школі є багатоаспектними.

По-друге, у польській педагогічній думці *Є. Кубяк-Шимборська* (Ewa Kubiak-Szymborska) досить вдало підсумувала основні педагогічні тенденції щодо поняття «суб’єктність», а це:
– суб’єктний характер взаємин;
– суб’єктність як мета виховання;
– суб’єктність як едукаційна (освітня) цінність;
– суб’єктність як ефект педагогічної діяльності [620].

По-третє, чимало провідних положень польської педагогічної думки щодо понять «суб’єкт» і «суб’єктність» учителя та учня є актуальними і для української педагогічної теорії та практики.

1.4. Учитель початкових класів як суб’єкт специфічної педагогічної діяльності

Основним суб’єктом початкової школи була, є і залишається постать учителя початкових класів, який знаходиться в центрі шкільного життя та безпосередньо реалізовує *основну мету* освіти в державі. Його особистість, професійна суб’єктність і відповідальне ставлення до педагогічної діяльності, безумовно, забезпечують успіх педагогічної діяльності як головного суб’єкта системи початкової освіти.

Парадокс і водночас надзвичайна важливість педагогічної діяльності вчителя початкових класів полягає в тому, що він у повному обсязі реалізовує всі такі функції початкової школи:
– виховну;
– освітню;
– розвивальну;
– культурно-масову;
– оздоровчу тощо [62].

Відомо, що «початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний і соціальний розвиток. Пріоритетними в початкових класах є загальнонавчальні, розвивальні, виховні й оздоровчі функції».

Освітніми результатами цього ступеня школи є такі повноцінні навички та вміння:
– мовленнєві;
– читацькі;

– обчислювальні;

– фізкультурно-рухові.

Саме вони складають основу ключових компетентностей випускника школи. «Окрім цього, вона формує узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, достатні розвинені мислення, уяву, пам'ять, сенсорні вміння, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісне ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання» [274].

Учитель початкових класів безпосередньо реалізовує ці функції в процесі виконання широкого кола різноманітних навчально-виховних завдань і водночас як класний керівник. Зокрема, таких:

– здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу та їхніми батьками;

– організує і проводить позаурочну та культурно-масову роботу;

– сприяє взаємодії учасників освітнього процесу у створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їхнього соціального захисту.

Для цього він виконує такі завдання:

– координує виховну роботу батьків, учителів, психолога, медичних працівників, інших учасників освітнього процесу щодо виконання завдань навчання, виховання та розвитку учнів у класному колективі;

– вносить пропозиції на розгляд батьківських зборів класу щодо матеріального забезпечення, організації та проведення позаурочних заходів, відвідує учнів (вихованців) за місцем проживання (за згодою батьків, опікунів, піклувальників), вивчає умови їхнього побуту, виховання тощо [428].

Отже, цей перелік стандартних функцій учителя початкових класів свідчить про ***багатоплановість і різноманітність змісту його педагогічної діяльності в початковій школі***, що підтверджується бібліографічним аналізом напрацювань дослідників щодо проблем їхньої професійної підготовки, на які ми спираємося в нашому дослідженні, зокрема:

1) *теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів* до:

– педагогічної діяльності (О. Б. Будник [111], С. А. Литвиненко [320]);

– організації педагогічної просвіти батьків (Т. О. Довженко [190]);

– формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів (Б. Т. Долинський [191]);

– застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі (О. М. Іонова [239]);

– організації співробітництва з молодшими школярами (О. О. Ліннік [321]);

– діагностичної діяльності (С. М. Мартиненко [343]);

– педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня (О. В. Матвієнко [347]);

– формування культури мислення молодшого школяра (О. Я. Митник [354]), проектування дидактичних електронних ресурсів (Н. В. Оліфіренко

[378]) та ін.;

2) *формування основних видів професійної компетентності:*

– професійної компетентності вчителя початкових класів (О. М. Третяк [514]);

– окремих компонентів його професійної компетентності – етичної (Л. Л. Хоружа [541]), дослідницької (Т. І. Ваколя [115]), самоосвітньої (Н. А. Воропай [145], А. С. Ратушинська [443]), медико-валеологічної (Г. Л. Воскобойнікова [147]), комунікативної (Ю. С. Вторнікова [148], Н. С. Кипиченко [248], О. Е. Кравченко-Дзондза [289], М. П. Оліяр [379]), методико-математичної (Н. А. Глузман [161]), ергономічної (Є. А. Зімниця [225]), інформатичних (В. М. Барановська [34]), В. В. Коткова [286], Л. Є. Петухова [406]), музично-естетичної (Т. В. Совік [485]), методичної (К. Г. Ткаченко [512]) та ін.;

3) *формування готовності вчителя початкових класів* до:

– педагогічного моделювання (Н. В. Бахмат [36];

– оцінювання навчальних досягнень молодших школярів (Т. В. Бережинська [73]);

– застосування інтерактивних технологій навчання (Л. Е. Бекірова [82]);

– складання та розв’язування навчально-пізнавальних завдань (Т. Ф. Бєльчева [83]);

– професійного саморозвитку (А. Н. Бистрюкова [84]);

– здоров’яформувальної діяльності (В. Г. Білик [88]);

– створення виховних ситуацій (О. П. Демченко [178]);

– навчання ігрового дизайну (В. М. Жлудько [208]);

– проведення педагогічних досліджень (Л. С. Коржова [278]);

– розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів (Ю. М. Криворучко [296]);

– проектування інформаційно-комунікаційного середовища (І. З. Лецюк [318]);

– організації дизайнерської діяльності (Ю. В. Холостенко [536]);

– особистісно орієнтованого навчання (Ю. Д. Шаповал [559]) та ін.;

4) *формування культури вчителя початкових класів*:

– організаційної (В. В. Борщенко [100]);

– естетичної (Л. В. Гарбузенко [158]);

– діалогічної (С. Ю. Довбенко [188]);

– інформаційної (А. М. Коломієць [265], О. Шиман [567]);

– професійно-педагогічної (І. О. Пальшкова [391], В. І. Паскар [392]);

– емоційно-вольової (Т. М. Роман [445], Т. В. Стас [486]);

– інтелектуальної (К. В. Тамбовська [504]);

– професійної (О. П. Цюняк [547]);

– емпатійної (О. І. Шурин [571]) та ін.;

5) *формування професійних якостей учителя початкових класів*:

– самостійності (С. П. Кампов [244]);

– толерантності (Ю. С. Котелянець [285]);

– професійної рефлексії (М. М. Марусинець [344];

– професійної креативності (Н. І. Міщенко [357]);
– професійної мобільності (Р. М. Пріма [426]);
– педагогічної майстерності (Н. В. Теличко [508]);
– педагогічного такту (Л. Г. Федорова [525]) та ін.;

6) *формування професійної педагогічної комунікації у майбутнього вчителя початкових класів* (Н. А. Антонюк [24], Т. О. Атрощенко [31], О. А. Буздуган [113], Т. Я. Грітченко [169], І. В. Кучерак [309], Н. В. Плєшкова [414], Е. А. Рамазанова [441], О. В. Шкуренко [569]) та ін.;

7) *зарубіжний досвід підготовки вчителя початкових класів* у таких країнах:

– Великій Британії (О. В. Волошина [136], В. І. Гарапко [157], Л. П. Поліщук [421]);
– Греції (Ю. М. Короткова [282]);
– Фінляндії (К. В. Котун [287]);
– Польщі (Т. П. Кучай [307], В. М. Чичук [554]);
– Японії (Т. П. Кучай [308]);
– Китайській Народній Республіці (Лу Шаньшань [330]);
– Канаді (Л. С. Нос [373]) та ін.

Таким чином, ця класифікація наукових досліджень свідчить про те, що, по-перше, проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів, а також її різноманітні аспекти постійно перебувають у полі зору широкого кола науковців, оскільки кожен з них знаходить для себе проблемне поле і свій предмет дослідження.

По-друге, вона характеризує різноманітність і різноплановість постаті вчителя початкових класів та широкий спектр його особистісних, педагогічних і фахових проявів.

По-третє, наявність достатньої кількості досліджень у сфері порівняльної педагогіки свідчить про те, що ця проблема має інтернаціональний характер. Результати досліджень показують, що в багатьох країнах світу до початкової освіти ставляться як до стартового майданчика для кожної особи, оскільки вона закладає підвалину – цінності та мотивацію набуття освіти. Наприклад, на для здобуття диплома вчителя початкової школи витрачається майже шість років, проте його заробітна плата є відносно невисокою. У Південній Кореї лише дванадцяти університетам дозволено здійснювати підготовку вчителів початкової школи, водночас учителів інших спеціальностей готують майже 350 університетів [87, с. 279].

У нашому дослідженні особливий інтерес для нас представляють результати наукових пошуків щодо проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів, зокрема результати досліджень українських науковців (Н. М. Бібік, О. А. Біда, В. І. Бондар, О. Б. Будник, Н. А. Глузман, Ю. В. Журат, А. Й. Капська, Н. В. Кічук, Я. П. Кодлюк, Л. В. Коваль, О. А. Комар, О. І. Пальшкова, Л. Є. Пєтухова, О. Я. Савченко, С. О. Скворцова, Н. Ф. Тализіна, О. П. Хижна, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа, І. М. Шапошнікова та ін.)

Так, історико-логічний аналіз становлення та розвитку професійної

підготовки вчителів початкових класів із визначенням чотирьох етапів поданий в роботі Л. О. Хомич [537], а досвід модернізації їхньої професійної підготовки в зарубіжних країнах представила Н. А. Глузман [161].

Ретроспективний аналіз соціально-педагогічних досліджень професійної підготовки вчителів початкових класів міститься в монографії Л. Є.Петухової [407], підготовка майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі – у монографії О. А. Біди [86], концепції і досвід їх підготовки у вищій школі України на сучасному етапі – у монографії О. А. Комар [266].

Аналіз та узагальнення основних етапів розвитку професійної підготовки в контексті реформування початкової освіти здійснено Л. В. Коваль, яка визначила чотири таких етапи [256, с. 46].

Проблема формування суб'єктності початкової школи вперше в Україні була розв'язана в дисертації *Ю. В. Журат*, в якій вона з'ясувала зміст поняття «професійна суб'єктність майбутнього педагога початкових класів», і основними проявами цієї суб'єктності, на її думку, є такі:

– усвідомлення суті, вимог і специфіки педагогічної діяльності в початкових класах та їх сприйняття;

– формування провідних суб'єктних якостей педагога початкових класів: професійне «Я» та культура педагогічної діяльності;

– суб'єктна позиція педагога початкових класів на всіх етапах професіоналізації;

– визнання професії педагога початкових класів як основного способу самоактуалізації фахівця;

– аутопсихологічна компетентність» [210, с. 4].

Низку проблемних питань щодо формування суб'єктності педагогів безпосередньо та опосередковано розглянуто в докторських дисертаціях низки науковців. Так, *Н. О. Арістова* обґрунтувала теоретичні та методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Зокрема, вона вперше у вітчизняній науці на основі міждисциплінарного підходу здійснила системний аналіз проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, що уможливило обґрунтування суті професійної суб'єктності майбутніх філологів як професійно інтегративної якості особистості та визначення її структури відповідно до специфіки професійної діяльності, теоретичних і методологічних засад формування професійної суб'єктності майбутніх філологів [26, с. 16].

Шехавцова С. О. у своїй монографії подала теоретичні й методичні уявлення про суб'єктність у процесі фахової підготовки, розкрила педагогічні підходи до аналізу уявлень про суб'єктність, визначила концептуальні ідеї суб'єктно-діяльнісного підходу щодо фахової підготовки майбутніх учителів, виокремила основні етапи та труднощі їхнього професійно-педагогічного становлення як суб'єктів педагогічної діяльності [565].

Учена пропонує теоретико-методичне розв'язання проблеми формування суб'єктності у процесі фахової підготовки, «яке буде ефективним й успішним за умов, якщо:

1) теоретичним і методичним підґрунтям суб'єктності у процесі фахової підготовки як інструменту формування будуть слугувати положення системного, ціннісно-синергетичного та суб'єктно-діяльнісного підходів;

2) формування суб'єктності буде відбуватися з опорою на ідеї складно організованої системи набуття суб'єктного досвіду в процесі вирішення проблем професійно-педагогічної характеру й послідовного переходу від одного етапу фахової підготовки до наступного;

3) фахова підготовка буде спиратися на організацію рефлексивної діяльності учасників суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі формування суб'єктності на основі науково-медичного супроводу;

4) формування суб'єктності у процесі фахової підготовки забезпечуватиметься такими педагогічними умовами:

– створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність у процесі фахової підготовки;

– оптимізація іншомовної підготовки у процесі фахової підготовки на основі інформаційно-комунікативних технологій;

– спеціальна інтерактивна підготовка на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості до саморозвитку;

– набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики» [565, с. 6-7];

Ліннік О. О. розробила систему підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, що складається із цілепрогностичного, проектувального, конструктивного, комунікативного, організаційного та оцінювально-коригувального компонентів [322].

Желанова В. В. обґрунтувала теорію і технологію контекстного навчання вчителів початкових класів. Для цього вона визначила теоретико-методологічні засади їхнього контекстного навчання та розробила його концепцію, що ґрунтується на рефлексивній парадигмі як поліпарадигмальній та поліпідхідній цілісності когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти й положень системного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, суб'єктного та контекстного методологічних підходів [207].

Галян О. І. обґрунтувала чинники суб'єктності учня: «самодетермінація особистості, освітнє середовище, професійна позиція та професійна суб'єктність педагога» [154, с. 3]. Тут важливим для нашого дослідження є «професійна позиція та професійна суб'єктність педагога».

Учитель початкових класів і його педагогічна діяльність також є об'єктом зацікавленості російських науковців, бо спостерігається зростання їхнього інтересу до професійної підготовки. Так, у докторських дисертаціях В. В. Арнаутова [28], В. О. Беловолова [71], Ю. П. Вавилова [114], В. М. Коновальчук [271], Г. М. Коджаспирової [258], М. В. Шептуховського [563] та ін. обґрунтовано методичну систему підготовки майбутніх педагогів початкових класів, педагогічні умови і засоби оптимізації їхньої професійної підготовки та низка інших проблемних питань щодо їхньої професійної підготовки. Водночас, проблема суб'єкта та суб'єктності вчителя початкових класів у педагогічних дисертаціях наразі зустрічається вкрай мало.

Так, психологічні аспекти проблеми формування суб'єкта і суб'єктності педагога у процесі професійної підготовці розглянуті в дисертаціях Н. Я. Большунової [96], О. М. Волкової [131], І. А. Серьогіної [475] та ін. У цих та інших дослідженнях акцентується увага на багатопредметному характері педагогічної діяльності вчителів початкових класів, а також наявні дисертації, які стосуються проблеми їхнього суб'єктного розвитку (Л. М. Сільнова [478]).

Отже, проаналізовані дисертації переконують нас у тому, що тематика досліджень щодо вчителів початкових класів постійно розширюється. Однак водночас можна констатувати, що проблема формування їхньої професійної суб'єктності та становлення суб'єктом педагогічної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти практично не досліджена. Зокрема педагогічною наукою не осмислений феномен професійної суб'єктності педагогів і суб'єкта педагогічної діяльності взагалі, оскільки проблема її формування і розвитку щодо них не була, практично, предметом спеціального педагогічного дослідження у вітчизняній педагогічній науці. Необхідно з'ясувати педагогічний аспект феномена суб'єктності вчителів початкових класів та їхнього становлення суб'єктами педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки і педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність учителя, зокрема вчителя початкових класів, – це різновид професійної діяльності фахівця, зміст якої складає пізнавальна, комунікативна, навчальна, виховна, розвивальна, організаційно-методична та діагностична робота, що передбачає цілковите заглиблення у цю діяльність та повну самовіддачу в ній.

Це творчий процес, що включає усвідомлену, цілепокладальну, само-детерміновану, саморегульовану та самокорегувальну педагогічну діяльність, спрямовану на аналітичне виокремлення та розв'язання різноманітних педагогічних завдань у навчально-виховному процесі початкової школи. Для їх вирішення він має бути справжнім суб'єктом, тобто таким, який знаходиться на вищому для нього рівні активності, цілісності та автономності в педагогічній діяльності. «Найважливіша з усіх якостей людини – бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, свого життєвого шляху. Це означає ініціювати і здійснювати насамперед практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності…, досягати необхідних результатів» [107, с. 30], – слушно наголошував *А. В. Брушлинський*.

Під **суб'єктом** ми розуміємо *стрижневий, інтегральний прояв особистості вчителя початкових класів, оскільки в сучасній педагогіці і психології суб'єкт розглядається як автор та ініціатор власного буття, своєї життєдіяльності та професійної діяльності, як свідомий вибір, здатність до рефлексії й саморефлексії, самодетермінації та саморегулювання своєї педагогічної діяльності, переживання й усвідомлення як власного «Я», так й іншої особи*.

Основним проявом вчителя початкових класів як суб'єкта діяльності є його суб'єктна активність – інтегративний прояв його особистості як вчителя, що є стрижнем професійної суб'єктності. Це, з одного боку, творча активність,

а з іншого – вона забезпечує вчителеві як суб'єктові відносну незалежність як від суперечливих соціальних вимог, так і від шаблонних вимог до педагогічної діяльності з боку керівництва, що проявляється в таких важливих для педагогічної діяльності його суб'єктних проявах:

– у свідомості й самосвідомості;

– у рефлексивності й саморефлексії;

– в активності й ініціативності;

– в саморегуляції й самодетермінації;

– у достатній творчій автономності педагогічної діяльності;

– у самовихованні й самоосвіті;

– у саморозвитку, самовдосконаленні та самоактуалізації в педагогічній діяльності.

Водночас варто мати на увазі, що суб'єкт педагогічної діяльності – це вчитель, який володіє психікою, не ті чи інші психічні окремі його властивості та види психічної активності, а сам педагог в інтегративному прояві, в педагогічній діяльності як суб'єкт буття, суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії та творчої педагогічної діяльності.

Суб'єкт педагогічної діяльності – це *інтегративно визначений спосіб самодетермінації, самоорганізації та саморегулювання вчителем початкових класів власної педагогічно доцільної суб'єктної поведінки, спілкування та, найголовніше, – професійної діяльності*. Все це пов'язано з цілями, призначенням та особливостями педагогічної діяльності в початковій школі, що являє собою особливий вид професійної – педагогічної – діяльності, якісна своєрідність якої проявляється у специфіці таких компонентів:

– гуманістичні та особистісно орієнтовані цілі;

– принципи, форми, методи і засоби педагогічної діяльності;

– особлива значущість результатів педагогічної діяльності для всебічного становлення молодших школярів як соціальних і навчальних суб'єктів, формування в них культури навчальної діяльності.

Таким чином, суб'єктом педагогічної діяльності в початковій школі є кожен вчитель, який, маючи професійну свідомість і самосвідомість, рефлексію й саморефлексію, самодетермінацію та саморегуляцію своєї педагогічної діяльності, шляхом актуалізації своїх духовних, інтелектуальних, особистісних, професійних і спеціальних здатностей та потенційних здібностей у творчій педагогічній діяльності формує молодшого школяра як соціального та навчального суб'єкта.

На основі аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури, а також власного педагогічного досвіду можна визначити істотні характеристики вчителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності. Це такі:

– активність;

– продуктивність;

– цілісність у педагогічній діяльності;

– усвідомлення та сприйняття не тільки своєї соціальної та професійної суб'єктності, а, насамперед, суб'єктності іншої особи – учня;

– інтегральність і системність проявів суб'єктних властивостей і якостей

вчителів початкових класів.

Усі ці характеристики проявляються в їхній педагогічній діяльності.

Маркова А. К. виокремлює три складові в педагогічній діяльності вчителів:

– мотиваційно-орієнтовну;

– виконавську;

– контрольно-оцінну [340].

Ми вважаємо, що такий підхід щодо учителів початкових класів потребує уточнення і поглиблення. Так, наприклад, для майбутнього вчителя іноземної мови «у структурі професійної суб'єктності… ми виділяємо ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, комунікативний» [264, с. 14] аспекти його діяльності.

Для того, щоб дати аргументовану відповідь щодо складових педагогічної діяльності вчителів початкових класів, необхідно в комплексі проаналізувати та усвідомити їхню педагогічну діяльність як специфічну сферу професійної діяльності сучасного фахівця соціономічного спрямування. Сферою професійної – педагогічної – діяльності вчителів початкових класів є, безумовно, початкова школа, яка складає основний базис освіти в суспільстві, а об'єктом – навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах першого ступеня, основними суб'єктами якого є вчителі та учні.

Предметом їхньої педагогічної діяльності є різнопланові навчально-виховні заходи, специфіка яких відображається у змісті їхньої педагогічної діяльності та в навчальній діяльності учнів. Зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів, як показує аналіз педагогічного досвіду та сучасної наукової літератури, охоплює такі різноманітні психолого-педагогічні ситуації:

– знайомство з кожним учнем та його батьками, організацію з ними партнерських стосунків та співробітництво;

– діагностування навчальних навичок і вмінь, особистісної та психологічної готовності до навчальної діяльності кожного учня;

– проектування навчальних перспектив кожного учня та моделювання його навчальної діяльності й навчальної траєкторії;

– формування і розвиток в учнів інтересу, цінностей і мотивації до навчальної діяльності та становлення її суб'єктом;

– формування в учнів культури міжособистісної взаємодії як між самими учнями, так і зі старшими – учителями, вихователями, психологами тощо;

– навчати учнів учитися – формування навчальної компетентності тощо.

Зміст цих ситуацій та їх прояв пов'язаний зі специфікою педагогічної діяльності вчителів початкових класів, яка, в свою чергу, зумовлена, з одного боку, призначенням та особливостями функціонування початкової школи: вона є чотирирічною, до неї вступають діти, яким до 1 вересня виповнилося 6 років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань для систематичного шкільного навчання, а з іншого – у молодших школярів, як правило, один учитель, який відіграє головну роль в організації їхньої життєдіяльності в школі, в опануванні основами навчальної діяльності та поступовому набутті ними статусу її суб'єкта.

Ми вважаємо, що основна специфіка їхньої педагогічної діяльності пов'язана, з одного боку, з дітьми, які за віком знаходяться в безпосередній залежності від дорослих (у школі – від учителів, вдома – від батьків), а з іншого – із функціями вчителів початкових класів у сучасній системі освіти.

Нині, згідно з гуманістичною філософією освіти, змінюються і функції вчителів і, відповідно, «…успішність педагогічної діяльності сучасного вчителя можна розглядати як функцію його суб'єктності, що вимагає від нього внутрішньої впорядкованості та структурованості смислів, цінностей, здатності до саморегуляції власних дій, ставить особливі вимоги до його професійної позиції і, власне, виявляється через цю позицію … Все вищезазначене дає змогу розглядати розвиток суб'єктної суті особистості вчителя як одну з найважливіших складових його професійної позиції» [351, с. 70], оскільки педагогічна діяльність учителів початкових класів спрямовується на створення умов для формування, розвитку та саморозвитку учнів як суб'єктів учіння, формування культури навчальної діяльності молодших школярів.

Основним результатом їхньої діяльності є, на наше переконання, становлення учня суб'єктом навчальної діяльності (тобто навчальна суб'єктність), вихованість як громадянина (тобто соціальна суб'єктність).

Головне завдання вчителів початкових класів у педагогічній діяльності – це спрямувати природну активність учнів на цілеспрямоване формування їхньої навчальної суб'єктності шляхом опанування основ культури навчальної діяльності.

Суб'єктність учня в навчальній діяльності формується шляхом різноманітних психічних перетворень, які впливають на різні структури його життєвого та навчального досвіду. Це дає йому змогу поступово набути самостійності, опанувати провідні види діяльності в цьому віці – гру та учіння, важливою складовою яких є навчальна діяльність, на досягнення цілей яких він починає свідомо спрямувати свої зусилля.

Завдання вчителів у цій ситуації – допомогти учням пережити новий зовнішній життєвий і навчальний досвід у школі та поза школою, навчити їх аналізувати та сприймати, усвідомлювати його вплив на ставлення як соціального та навчального суб'єкта.

Для цього учитель початкових класів має навчити учня свідомо й цілеспрямовано керувати і регулювати свою навчальну діяльність, тобто завдання вчителя – поступово спрямовувати молодшого школяра на шлях свідомого регулювання своєї навчальної діяльності, а згодом допомогти йому стати її суб'єктом. У зв'язку з цим, у сучасній початковій школі учитель, згідно з гуманістичною філософією освіти, має навчити учня не тільки читати, писати та рахувати, що було основними цілями знаннєвої парадигми початкової освіти, але насамперед формувати в нього позитивне ставлення до навчальної діяльності та допомогти усвідомити її цінності, формувати й розвивати навчальну мотивацію та основні навчальні дії, які складають основу його навчальної компетентності, тобто ***вміння вчитися*** як у школі, так і впродовж усього життя, згідно із сучасною європейською освітньою традицією. Наприклад, у зміст «уміння вчитися» *В. О. Сухомлинський* включав п'ять таких

умінь:

– спостерігати явища навколишнього світу;

– читати;

– писати;

– думати;

– висловлювати думку про те, що учень бачить, робить, думає, спостерігає.

«Звичайно, такий поділ умовний, – наголошував він. – Уміння думати тісно пов'язане з умінням спостерігати; уміння висловлювати думку починається з уміння спостерігати й уміння думати. Але все-таки це окремі вміння, які відображають специфічні риси розумової діяльності» [497, с. 408] учнів початкових класів.

Відповідно, його «основна роль у сучасній початковій школі полягає в координації інтересів учня в початкових класах, тобто він стає для нього тьютором, експертом, помічником, старшим товаришем, керівником формування універсальних навчальних дій, умінь і здатностей чи набуття основ ключових компетентностей. Так відбувається зміна його ролі: з інформатора та ретранслятора загальноосвітніх знань він перетворюється в організатора, консультанта та помічника навчальної діяльності молодших школярів» [211, с. 81-82], – слушно наголошує *Ю. В. Журат* про місію сучасного вчителя початкових класів.

Він має відійти від шаблонного розуміння смислу чи функцій своєї педагогічної діяльності в початковій школі, оскільки, з одного боку, «провідною метою освіти сьогодення є збереження психічного й фізичного здоров'я дитини, розвиток пізнавальної мотивації, формування міцних знань у вигляді гнучких систем, придатних для застосування в різних навчальних та життєвих ситуаціях» [355, с. 12], а з іншого – він має всебічно сприяти перетворенню молодшого школяра в суб'єкта навчальної діяльності, що вкрай необхідно для продовження навчання у середній і вищій школи. Це свідчить про те, що кількісно та якісно його **функції як вчителя початкових класів у сучасних умовах** суттєво розширилися і змістовно збагатилися.

Насамперед, він має реалізувати ***виховну*** функцію, що передбачає реалізацію таких інтегральних завдань:

– формування соціальної суб'єктності учня;

– формування і розвиток мотивації навчальної діяльності;

– сприяння розумінню, усвідомленню і сприйняттю учнями цілей навчальної діяльності в початковій школі.

А успішна реалізація цієї функції є передумовою та надійною основою реалізації всіх інших ***функцій***:

– *освітньої* (навчати учня вчитися та формувати основу культури навчальної діяльності);

– *організаційної* (організація як власної навчально-виховної діяльності та координація зусиль інших педагогів у класі, так і організація та управління навчальною діяльністю й учінням учнів);

– *комунікативної* (він є активним суб'єктом міжособистісної взаємодії та

спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами тощо);

– *дослідницької* (активна участь у науковій роботі і постійне проведення різноманітних «мінінаукових» досліджень та педагогічних експериментів щодо організації і проведення освітнього процесу в класі);

– *культурно-масової* та *соціально-педагогічної* (активна взаємодія з батьками учнів, пропагування їм основ педагогіки початкової школи, надання допомоги з проблем вікової, педагогічної та загальної психології тощо).

Цей перелік функцій свідчить, що специфіка педагогічної діяльності вчителів початкових класів значно розширює їхні функції, вони стають набагато змістовнішими, ніж функції вчителів-предметників, оскільки саме вони насамперед реалізовують функції класного керівника, адаптують молодшого школяра в освітньо-виховне середовище, формують цінності й мотивацію навчальної діяльності учнів та їхню культуру, позитивне ставлення до школи й навчальної діяльності, викладають різнопрофільні навчальні дисципліни та ін.

Отже, учитель початкових класів – це особливий талант, покликання, найгуманніша, творча і вкрай необхідна для суспільства та системи освіти професія, оскільки він формує особистість кожного учня та культуру його навчальної діяльності, ставлення до життя, навчальної, а іноді й до майбутньої професійної діяльності. Напевно, з тим пов’язано те, що кожен з нас пам’ятає, як правило, свого першого вчителя як вихователя, наставника, психолога, музиканта і просто старшого друга й помічника в одній особі, а вчителів-предметників часом – ні. Це й справді та особа, та постать, яка першою зустрічає першокласника у школі, допомагає йому адаптуватися в новому для нього соціальному – освітньо-виховному – середовищі та знайти адекватне своє місце в ньому, сприяє стати суб’єктом як соціальних взаємин, так і навчальної діяльності в ідеалі.

Вищевикладені функції водночас відображають структуру педагогічної діяльності вчителя початкових класів, яка має виховну, навчальну, організаторську, комунікативну, наукову, культурно-масову та соціально-педагогічну складові. Вони дають можливість саморозкритися та самореалізуватися вчителеві як справжньому суб’єктові педагогічної діяльності. Водночас потрібно наголосити, що ця структура у кожній початковій школі та в кожного вчителя початкових класів має бути динамічною, цілісною, системною, комплексною, універсальною, і водночас гуманною та унікальною, відображати конкретну навчально-виховну ситуацію в певному класі та в конкретного вчителя, оскільки немає двох однакових класів і двох однакових учителів, і, відповідно, двох однакових методик.

Для реалізації цих функцій він повинен мати відповідні ***здатності***:

– успішно використовувати сучасні методи, методики, технології, засоби та форми навчання, виховання і розвитку учнів, що притаманні початковій школі та сучасним концептуальним підходам до початкової освіти;

– планувати й методично опрацювати навчальний матеріал усіх загальноосвітніх предметів, які він викладає учням у класі;

– доступно викладати молодшим школярам загальноосвітні навчальні

предмети;

– забезпечувати реалізацію навчальної програми;

– брати участь у методичній роботі в школі;

– аналізувати та узагальнювати успішність учнів у навчальній діяльності, своєчасно вносити потрібні та доцільні корективи;

– забезпечувати дотримання навчальної дисципліни учнями;

– стимулювати навчальну діяльність учнів, формувати в них навчальну мотивацію, самостійність і творчість у навчальній діяльності;

– формувати навички та вміння самостійної навчальної діяльності;

– проводити з учнями додаткові факультативні заняття;

– керувати предметними гуртками;

– оформляти аудиторію навчального класу;

– проводити індивідуально-виховну роботу з учнями;

– проводити роботу з батьками учнів і надавати їм відповідні консультації та інші здатності.

Основу реалізації цих завдань і функцій складають такі ***педагогічні вміння вчителя початкових класів***:

– проектування та моделювання своєї педагогічної діяльності на основі її рефлексії та саморефлексії, цілепокладання та діагностування як свої педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності учнів;

– використання та застосування особистісно зорієнтованих і розвивальних методів, методик, технологій навчання, виховання та розвитку, що специфічні для вчителів початкових класів, зокрема для формування ключових компетентностей в учнів і набуття основ культури їхньої навчальної діяльності;

– організація навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи учнів у відповідності з їхніми віковими та індивідуально-психічними особливостями, здібностями і потенційними можливостями;

– організація індивідуально-виховної роботи з учнями, роботи з батьками учнів і надання їм відповідних консультацій і педагогічної допомоги;

– координація роботи різних структур і посадових осіб початкової школи з класним колективом тощо.

Основу цих здатностей і вмінь складають такі ***системні знання***:

– методологічні, теоретичні і методичні основи загальної педагогіки та педагогіки початкової школи;

– вікові особливості молодшого школяра та психологічні закономірності його формування як соціального суб’єкта і суб’єкта навчальної діяльності;

– особливості вікового анатомо-фізіологічного розвитку молодших школярів;

– теорія і практика моніторингу готовності дитини до навчання в початковій школі;

– структура і зміст стандартів початкової освіти, навчальних програм, підручників і навчальних дисциплін;

– теорія і методика навчання загальноосвітніх дисциплін;

– теорія і методика виховання в початкових класах тощо.

Умови його праці достатньо складні, суперечливі, оскільки педагогічна діяльність відбувається в умовах великого нервово-психічного та комунікативного навантаження, а міжособистісна взаємодія та спілкування мають інтенсивний характер. Це пов'язано з тим, що сфера його педагогічної діяльності та її специфіка висувають підвищені вимоги до провідних професійно важливих якостей як фахівця у сфері «людина-людина» (за класифікацією Є. О. Климова). Така сфера діяльності передбачає розвинені професійно важливі якості, властиві педагогам. Однак він повинен мати і ті *якості, що вкрай необхідні вчителям початкових класів*. Зокрема, такі:

– наявність спрямованості до педагогічної роботи власне з молодшими школярами;

– схильність викладати навчальний матеріал у доступній для молодших школярів формі;

– яскраве образне та водночас практичне педагогічне мислення як педагога, вихователя, організатора, старшого товариша;

– толерантність, емпатійність і педагогічна тактовність;

– педагогічна інтуїція та спостережливість;

– педагогічно доцільна безпосередність і емоційність;

– особлива теплота і доброта, материнська ласка у ставленні до учнів та ін.

Вищевикладене щодо змісту та специфіки педагогічної діяльності вчителів початкових класів свідчить про те, що для її аналізу потрібно дотримуватися теорії системогенезу професійної діяльності (В. Д. Шадриков) [557]. Адаптуючи цю структуру до педагогічної діяльності педагогів початкових класів, доцільно визначити такі її **складові**:

– ціннісно-мотиваційну;

– програмну;

– змістовну;

– операційно-діяльнісну;

– комунікативну;

– діагностичну;

– суб'єктну.

Суб'єктом цієї діяльності є вчитель початкових класів, який характеризується такими аспектами:

– це свідома соціальна істота, чия практична і пізнавальна активність спрямована на учнів та їхнє перетворення, згідно з гуманістичною філософією освіти та навчальними програмами;

– це фахівець у сфері педагогічної діяльності, який має свідомість, самосвідомість, рефлексію, саморефлексію, здатний діяти свідомо й цілеспрямовано, творчо й ініціативно;

– це представник педагогічного співтовариства;

– це джерело активності вчителя, що спрямована на об'єкт діяльності – молодших школярів;

– це носій свідомої предметно-практичної – педагогічної – діяльності, пізнання, спілкування та активної міжособистісної взаємодії в початковій школі.

Отже, педагогічна діяльність учителів початкових класів характеризується як стереотипністю та шаблонністю, так, водночас, і нестандартністю та креативністю. Для вирішення її різнопланових завдань необхідно бути справжнім суб'єктом цієї діяльності, при цьому головним чинником і важливою передумовою її ефективності є його постать і професійна суб'єктність. Системостворювальною якістю педагога початкових класів як суб'єкта педагогічної діяльності є здатність усвідомлювати і свідомо брати на себе відповідальність за результати своєї педагогічної діяльності та за формування ключових компетентностей молодших школярів.

Таким чином, з'ясування педагогічного аспекту проблеми формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів у педагогічному закладі вищої освіти [46] є актуальною як у методологічному, так і в теоретичному та методичному аспектах.

Висновки до 1 розділу

1. З'ясовано ґенезу проблеми суб'єктності у психологічній і педагогічній науках, що відбувалася упродовж XX та на початку XXI століття, і складається із трьох етапів:

– перший етап (20-30 роки XX ст.) виник як альтернатива безсуб'єктній парадигмі в науці, яка абсолютизувала матерію без людини, а пізнання і діяльність пояснювала без суб'єкта; у цей період поступово поширюється антропологічна парадигма – основа суб'єктного підходу в педагогіці та психології;

– другий (40-80 рр. XX ст.) пов'язаний з такими методологічними підходами: теорія настанови у психології (Д. М. Узнадзе); концепція людини у психології (С. Л. Рубінштейн); людина як система індивідних, особистісних і суб'єктних властивостей та рис (Б. Г. Ананьєв); суб'єктне ставлення до учнів (А. С. Макаренко); ідея культурно-духовного смислостворення людиною власного життя у контексті пріоритету її свободи та творчої діяльності (Г. Г. Ващенко) – ці наукові школи дали обґрунтування поняттю «суб'єкт» у вітчизняній психології;

– третій – сучасний: у 80-90-х роках XX ст. розпочинаються фундаментальні дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності в психології та частково в педагогіці; найбільший вклад на цьому етапі внесли К. О. Абульханова-Славська та А. В. Брушлинський, які розвинули концепцію людини С. Л. Рубінштейна, дали обґрунтування суб'єктно-діяльнісному підходу в психології. Визначено, що людина досліджується комплексно як суб'єкт і водночас різнобічно, зокрема, як суб'єкт провідних видів діяльності – ігрової, навчальної та трудової; об'єкт спілкування та міжособистісної взаємодії; суб'єкт пізнання; суб'єкт життєвого шляху; колективний суб'єкт; професійний суб'єкт.

2. Доведено, що окремі проблемні питання формування суб'єктності майбутніх педагогів, у тому числі і вчителів початкових класів у процесі їхньої професійної підготовки розв'язувалися в контексті вирішення таких наукових

проблем:

– розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку і творчості;

– суб'єкта та суб'єктності особи в професійній освіті;

– розвитку особи як суб'єкта в діяльності, учінні та пізнанні;

– змісту суб'єктності студентів (слухачів).

3. Обґрунтовано, що суб'єктний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає вирішення таких дослідницьких завдань:

1) з'ясування змісту поняття «суб'єктність педагога»;

2) визначення складових професійної компетентності педагога;

3) з'ясування базової характеристики для поняття «суб'єктність педагога».

Узагальнено результати наукових напрацювань дослідників щодо понять «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність»:

– вони належать до таких категорій, які складають основу суб'єктного та діяльнісного підходів до розуміння їх смислу і змісту;

– має місце розширене застосування принципу суб'єктності в багатьох науках, у тому числі і в педагогіці, наслідком якого є нечітке виокремлення основних критеріїв оцінювання, наприклад, суб'єктності конкретного педагога;

– відбувається пошук «єдиного» суб'єкта, який би об'єднував у собі всі сфери діяльності та буття особи – повсякденну, навчальну, соціальну, професійну та фахову.

4. З'ясовано, що актуальність проблеми дослідження польського досвіду полягає в тому, що більшість проблем у польській педагогічній науці та практиці притаманні й нашій українській педагогіці, а проблема суб'єктності наприкінці XX – на поч. XXI ст. у Республіці Польща, як і в Україні, набула особливого значення. Смисл і логіка цієї проблеми пов'язані з кардинальними змінами, що мають місце у польському суспільстві взагалі та визначенням провідної ролі особи в ньому зокрема.

Аналіз та узагальнення польських наукових джерел свідчить, що проблема суб'єктності має міждисциплінарний характер – філософський, аксіологічний, теологічний, психологічний і педагогічний. Визначено, що спільною для всіх наукових шкіл є те, що їх поєднує думка про те, що необхідним є індивідуальний підхід в освіті, а в теоретико-методологічних пошуках польські науковці особливу увагу звертають на формування суб'єктності особистості учня.

5. Обґрунтовано, що професійна суб'єктність учителів початкових класів – це їх інтегративна професійно важлива якість як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, сутність якої полягає в наявності власної громадянської позиції, ставленні до педагогічної діяльності згідно з прийнятими в українському суспільстві і педагогічному середовищі цінностями, нормами та принципами, прийнятті педагогічної етики та самокеруванні ними у процесі реалізації своїх посадових компетенцій як педагога початкових класів.

Доведено, що в цьому понятті найголовніше – це такі ставлення:

– до самого себе як до суб’єкта педагогічної діяльності в початкових класах;

– до учнів як до рівноправних учасників педагогічного процесу та визнання їхнього права на індивідуальність, самобутність і автономність;

– до колег як до суб’єктів педагогічної діяльності та однодумців;

– до педагогічної діяльності в початковій школі як до джерела та місця особистісної, суб’єктної та професійної самоактуалізації.

6. З’ясовано основні наукові аспекти, що необхідні для характеристики професійної суб’єктності вчителів початкових класів. Зокрема, такі:

– це їхня інтегративна професійно важлива якість;

– це важливий інтегральний показник їхньої професійної підготовленості та готовності до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

– це ознака автономності у педагогічній системі початкової школи;

- це інтегрований прояв професійного самовизначення вчителя початкових класів як педагога в педагогічній професії;

– це підвалина суб’єктної поведінки та діяльності у процесі реалізації посадових компетенцій як педагога початкових класів.

7. З’ясовано, що тематика досліджень щодо вчителів початкових класів постійно розширюється. Однак проблема формування їхньої професійної суб’єктності та становлення суб’єктом педагогічної діяльності в закладах вищої педагогічної освіти, практично, не досліджена.

Доведено, що педагогічною наукою не осмислений феномен професійної суб’єктності педагогів і суб’єкта педагогічної діяльності взагалі, оскільки проблема їх формування і розвитку щодо них не була, практично, предметом спеціального педагогічного дослідження у вітчизняній педагогічній науці. Відтак необхідно з’ясувати педагогічний аспект феномена суб’єктності вчителів початкових класів та їх становлення суб’єктами педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки та педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологічні засади дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти

Суттєве підвищення вимог до якості педагогічних досліджень в умовах модернізації системи освіти особливого значення набуває проблема обґрунтування основоположних наукових орієнтирів, що визначають науково-дослідницьку діяльність педагогів у процесі вивчення, пізнання і перетворення педагогічної дійсності. Це пов'язано з тим, що ***методологія*** як система провідних принципів, ідей і положень пізнання й перетворення навколишньої дійсності, у т.ч. безпосередньо й педагогічної, ***вирішує такі завдання***:

– визначає основні принципи та ідеї педагогічних досліджень;

– забезпечує їх концептуальну спрямованість, структурну і функціональну цілісність,

– забезпечує наукову і методичну послідовність дослідницької діяльності дослідника.

Водночас необхідно підкреслити, що «в останні роки різко зріс обсяг науково-дослідних робіт у сфері освіти. Учителі, вихователі, викладачі і керівники освітніх установ усіх рівнів отримали, нарешті, певну свободу педагогічної творчості і, природно, стали проявляти інтерес до наукової, науково-експериментальної роботи... У той же час стрімке зростання кількості дослідників має й негативні сторони. Зокрема, в педагогіці став також стрімко наростати дефіцит дослідницької культури, в першу чергу, ***методологічної культури науковців*** (виділ. наше). Занадто швидке «входження в науку», швидка підготовка й захист кандидатських і докторських дисертацій не сприяє розвитку дослідницької культури наукових, науково-педагогічних кадрів. При цьому багато дослідників, не маючи достатнього рівня культури наукової роботи, самі починають керувати початківцями-дослідниками. Так поширюється ***масова методологічна безграмотність*** (виділ. наше) у педагогічній науці, та й не тільки в ній... Дослідники нерідко виявляють дивовижно погану інформованість або зовсім невинну необізнаність про науку взагалі і про методологію зокрема» [372, с. 9-10], – слушно наголошував *О. М. Новиков*.

У ***філософському аспекті методологію розуміють*** досить у різних, іноді й суперечливих аспектах. Наприклад, у таких:

– як систему «принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему; систему найбільш загальних принципів» [350; 419, с. 55];

– як систему принципів наукового дослідження, сукупність методів дослідження та опрацювання даних; вчення про принципи, форми і способи

науково-дослідницької діяльності [528, с. 365].

Має місце також і примітивне її визначення, яке зводиться тільки до способів діяльності: «Методологія – вчення про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини» [350].

Загвязинський В. І. обґрунтовано підкреслював ще в 1982 році, що «в філософській літературі немає загальноприйнятого визначення методології» [214, с. 7]. Але ситуація і нині істотно не змінилася в кращу сторону, наслідком якої є така ж суперечлива ситуація в розумінні проблеми методології педагогіки та педагогічного дослідження, оскільки вона не має серед вчених однозначного розуміння. Так, у наукових працях і навчальних посібниках *С. У. Гончаренка* [167], *В. І. Загвязинського* [214], *В. В. Краєвського* [290; 291], *О. М. Новикова* [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] підкреслюється, що поняття «методологія» тлумачать по-різному в силу різних суб'єктивних і об'єктивних обставин.

Цю думку *В. В. Краєвський* ще в 2001 році висловив так: «У колі понять, з якими доводиться мати справу педагогу, «методологія» виступає як одне з найбільш невизначених, багатозначних і часом суперечливих... Це – непорозуміння, витоки якого лежать поза межами педагогіки. Залежно від рівня розгляду, методологію розуміють по-різному. У широкому сенсі її трактують як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. Згідно з іншим, теж широким визначенням – це вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу. У сучасній літературі йдеться, перш за все, про методологію наукового пізнання, яку розуміють як вчення про принципи побудови, форми і способи науково-дослідницької діяльності. Нечіткість уявлень про методологію породжується прямим перенесенням то одного, то іншого з цих визначень на педагогічну дійсність без урахування особливостей педагогічної науки» [290, с. 8].

Цю ж думку продовжує *С. У. Гончаренко*, який підкреслює, що «...серед наукових понять, з якими має справу педагог, поняття «методологія» – одне з найбільш невизначених, багатозначних і навіть суперечливих. У зв'язку з цим не випадково в педагогічних роботах воно дуже часто тлумачиться зовсім по-різному, часто не зовсім коректно» [166, с. 498].

Так *О. М. Новиков* наводить приклад такого невдалого використання поняття «методологія» в педагогіці: «... донині часто багато авторів відносять до методології те, що до неї не належить. Так, наприклад, нещодавно видана вельми цікава фундаментальна праця Н. В. Бордовської «Диалектика педагогического исследования» [99]. ... Хоча сама автор відносить свою роботу до методології педагогіки, насправді ж вона виконана, очевидно, зовсім в іншому ключі, в руслі іншого розділу гносеології – логіки науки, зокрема, логіки педагогіки за допомогою застосування методу аналізу систем знань» [372, с. 12].

Гончаренко С. У. та *В. В. Краєвський* причину такого стану бачать у тому, що нерідко поняття «методологія» виводиться не стільки з аналізу загальних потреб і тенденцій розвитку освіти і науки, яка методологію досліджує, скільки із загальних філософських основ, які не дають однозначного її розуміння. Це

поняття асоціюється, на їхню думку, у свідомості багатьох педагогів чимось надто абстрактним, далеким від життя, що зводитися до цитат філософських текстів, ідеологічних та адміністративних документів, які слабо пов'язані з педагогікою взагалі й поточними потребами педагогічної теорії і практики зокрема [166, с. 498; 290, с. 163].

Характерною тенденцією в розумінні дослідниками методології є те, що більшість із них її розуміють як вчення про принципи побудови наукового пізнання та основні закономірності його функціонування, розвитку і вдосконалення, а також про його форми і методи, яка «...попри все, саме за останні десятиліття... отримала значного розвитку. Перш за все, посилилася її спрямованість на допомогу дослідникові, на формування у нього спеціальних умінь в області дослідницької роботи. Таким чином, методологія набуває, як прийнято говорити, нормативну спрямованість, і її важливим завданням стає методологічне забезпечення дослідної роботи» [291, с. 9], – вважав *В. В. Краєвський*.

Загвязинський В. І. методологію зводить до теоретичних знань: «...це система теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу» [214, с. 7]. Звичайно, так не можна, оскільки теоретичні знання становлять теоретичну основу досліджуваного педагогічного явища, а не методологічну.

Новиков О. М. у цьому вбачає джерело недостатньої сформованості методологічної культури педагогів: «Недостатній інтерес як дослідника, так і практичного працівника до питань методології пояснюється також тією обставиною, що в самій методології залишається багато неясного в питаннях про її предмет, статус, функції тощо, а також у питаннях співвідношення методологічних і теоретичних проблем педагогіки. Ці неясності мають свої історичні причини...» [372, с. 10].

Загвязинський В. І. методології педагогіки дає таке визначення: «Це вчення про педагогічне знання і процес його добування, тобто про педагогічне пізнання. Вона включає:

1. Вчення про структуру і функції педагогічного знання, у т.ч. про педагогічну проблематику.
2. Вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові та педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс.
3. Вчення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому сенсі слова)» [214, с. 7].

Цю думку *О. М. Новиков* піддає досить гострій критиці: «У цій цитаті, з позицій сучасного розуміння методології:

– пункт перший до методології педагогіки не відноситься, це предмет самої педагогіки, зокрема теоретичної педагогіки;

– пункт другий. Так, дійсно, теорія грає роль методу в пізнанні... Але в тому сенсі, що попередні теорії є методом для подальших досліджень, у т.ч. і

для побудови подальших теорій. Але якщо тут теорії розглядаються в цьому сенсі, в сенсі методу, то пункт другий цілком поглинається пунктом третім;

– пункт третій відноситься тільки до методів педагогічного пізнання.

Але, як вже наголошувалося, структура діяльності педагога-дослідника значно ширша, аніж тільки методи» [372, с. 14].

«Методологія – це вчення про організацію діяльності. Таке визначення однозначно детермінує і предмет методології – організація діяльності» [372, с. 19], – коротко, стисло та об'ємно визначив методологію педагогіки *О. М. Новиков*. На це визначення ми будемо в основному орієнтуватися в нашому дослідженні.

Таким чином, більшість дослідників методологію в педагогіці розуміють у широкому і вузькому сенсі слова. Зокрема, в широкому сенсі слова вони її визначають як «систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності в педагогіці, а також як вчення про цю систему» [419, с. 498], тобто як вихідну філософську позицію наукового пізнання, яка загальна для всіх наукових дисциплін, а у вузькому – як теорію наукового пізнання в конкретній науковій дисципліні, наприклад, у педагогіці. Так *В. В. Краєвський* виокремив чотири рівні методології педагогіки: «філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, рівень методів і техніки дослідження» [349, с. 6], а в якості «...методологічних основ сучасної педагогіки, що виділені в роботах В. В. Краєвського, слід підкреслити гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, діяльнісний і компетентнісний підходи» [349, с. 15].

Відомі в методології науки *І. В. Блауберг* і *Е. Г. Юдін* обґрунтовано щодо конкретно-наукового рівня й рівня методів і техніки дослідження підкреслювали, що методологія науки дає можливість методологічно обґрунтовано визначати основні компоненти наукового дослідження та їх охарактеризувати, об'єктивно визначити його науковий апарат, необхідний для вирішення наукових завдань, а також змоделювати ідеальну узагальнену послідовність дій дослідника в процесі наукового пошуку. Вони обґрунтували методологічний підхід як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення» [89, с. 74].

Іполітова Н. В. обґрунтовано підкреслює, що «Кожен методологічний підхід може бути поєднаний з певним рівнем методології педагогічної науки. Методологічні підходи, відповідні філософському рівню методології педагогіки, пов'язані з розробленням світоглядної проблеми, з виконанням функцій філософської критики форм і принципів науково-педагогічного пізнання, вони виступають в якості загальної філософської методологічної основи педагогічних досліджень...

Методологічні підходи загальнонаукового і конкретно-наукового рівня методології педагогіки визначають стратегію педагогічного дослідження. Найбільш поширеними підходами загальнонаукового рівня, які застосовуються в педагогічних дослідженнях..., є системний підхід. На конкретно-науковому рівні методології педагогіки для визначення стратегії педагогічного дослідження можуть використовуватися аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, інтегративно-діяльнісний та інші підходи.

Методологічні підходи, що належать до рівня методики і техніки дослідження, визначають практико-орієнтовану основу здійснення педагогічного дослідження, оскільки забезпечують отримання однакового й достовірного емпіричного матеріалу і його первинне оброблення та сприяють вибору адекватної поставленим цілям технологічного інструментарію педагогічної діяльності. Як практико-орієнтована основа педагогічного дослідження можуть використовуватися диференційований, технологічний, задачний, полісуб'єктний та інші підходи» [236, с. 60].

Таку класифікацію рівнів методології в педагогічних дослідженнях вважаємо досить обґрунтованою. Саме вибір методології дослідження в педагогіці зумовлює концептуальні підвалини та методологічну його спрямованість, а також приналежність вченого до конкретної наукової школи, оскільки кожна наукова школа орієнтується на свої фундаментальні ідеї, положення і принципи, які забезпечують, на їхню думку, об'єктивність і достовірність отриманого наукового знання. Прикладом такого підходу в сучасних педагогічних дослідженнях можна назвати, наприклад, контекстний підхід, обґрунтований А. О. Вербицьким [123] і представниками його наукової школи. «Теорія контекстного навчання розробляється в науково-педагогічній школі А. О. Вербицького майже 30 років. Тільки під його науковим керівництвом за цей період захищено понад 30 кандидатських і 7 докторських дисертацій з педагогіки і психології, в основному, з проблем вищої та додаткової професійної освіти)» [124, с. 19; 125].

Як показує аналіз основних дефініцій поняття «методологія», вибір конкретної методології педагогічного дослідження знаходиться в тісному взаємозв'язку з поняттями «метод» і «методика», оскільки за допомогою авторської методики дослідження перевіряються, експериментуються, підтверджуються або спростовуються гіпотези, наприклад, щодо формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів [64]. Ключовим моментом є такий факт: вибір авторської методики дослідження безпосередньо залежить від його методологічних орієнтирів. Це дає підставу стверджувати, що кожен дослідник, як правило, обґрунтовує свою методику дослідження як конкретне втілення провідних ідей і принципів обраних ним методологічних підходів.

У зв'язку з цим, поняття «методологія», «методика» і «метод» нерозривно пов'язані між собою, і конкретна методологія визначає вибір сукупності методів, способів і засобів педагогічного дослідження, а їх універсальне поєднання в конкретній методиці дає право назвати її авторською. Таким чином, вибір сукупності методологічних підходів визначають теоретичні аспекти, методичні основи та експериментальну складову, наприклад, формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів. Відповідно, вибір експериментальної вибірки, досягнення поставленої мети шляхом дотримання конкретних принципів, застосування певних процедур, прийомів, методів і засобів на основних етапах її формування, тобто безпосередньо в педагогічній експериментальній реальності відбувається взаємозв'язок понять «методологія», «методика» і «метод».

Методичним інструментом формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є авторська методика як конкретна реалізація ідей і принципів обраних методологічних підходів [57]. Так, болгарський дослідник *Н. Стефанов* методологічний підхід обґрунтовано характеризує як «сукупність (систему) принципів, які визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності» [488, с. 27], а *І. В. Блауберг* і *Е. Г. Юдін* – як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення» [89, с. 74].

Таким чином, під ***методологічним підходом у нашому дослідженні*** розуміємо *сукупність провідних ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію дослідника, вихідний принцип, його ключову наукову позицію і фундаментальні переконання, які складають основу його методологічної компетентності та дослідницької культури, визначають стратегію дослідницької діяльності в педагогічній науці взагалі та щодо професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів зокрема, а також головні аспекти її формування згідно з вимогами сучасних методологічних підходів.* Саме такими методологічними підходами нами вибрано – аксіологічний, системний, компетентнісний, контекстний і суб'єктно-діяльнісний.

У своєму обґрунтуванні ми орієнтувалися, по-перше, на наукові напрацювання І. В. Блауберга і Е. Г. Юдіна, які визначили методологічний підхід як принципову методологічну орієнтацію науковця в дослідженні [89];

по-друге, на наукові переконання Н. Стефанова [488] і Е. Г. Юдіна [89] – це стратегічний принцип або сукупність його вимог у педагогічному дослідженні.

Інтеграція обох позицій дає підстави розглядати методологічний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як методологічну орієнтацію дослідника, що представлена сукупністю принципів, і визначає вихідну позицію та основні напрями дослідження для досягнення поставленої його головної мети.

Аналіз поняття «методологічний підхід» у взаємозв'язку з родовим поняттям «методологія» та з урахуванням рівнів методології педагогічного дослідження дає нам можливість наголошувати про доцільність виділення рівнів його тлумачення, що зумовлено його багатоаспектністю і досить широким методологічним змістом.

У ***структурі методологічного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів***, згідно з методологією педагогічного дослідження *І. В. Блауберга* і *Е. Г. Юдіна*, виокремлюємо, *по-перше*, такі ***чотири рівні***:

– *концептуальний рівень*, який включає базові вихідні концептуальні ідеї, положення і принципи, що являються методологічною основою дослідницької діяльності відносно її формування у процесі професійної підготовки в системі педагогічної освіти;

– *теоретичний* – включає базові, вихідні теоретичні знання, що складають гносеологічну основу її формування;

– *праксеологічний* – забезпечує методичне обґрунтування і застосування в процесі її формування таких методів, технологій, методик, засобів і організаційних форм їхньої професійної підготовки, які забезпечують успішне її формування в системі педагогічної освіти;

– *експериментальний* – сприяє експериментальному її формуванню адекватно концептуальним, теоретичним і праксеологічним настановам, а також експериментальним розробкам, методам, методикам, технології і засобам формування.

Такий підхід ми вважаємо досить обґрунтованим, оскільки у філософії методологія, в основному, трактується як система принципів і способів організації та здійснення теоретичної і практичної діяльності, тобто виділяється її теоретична і практична спрямованість. Таке розуміння методологічного підходу в нашому дослідженні дає можливість визначити дане міждисциплінарне поняття як систему провідних ідей, котра визначає загальну наукову світоглядну позицію дослідника, сукупність принципів, що становить основу стратегії дослідницької діяльності, для здійснення якої необхідно обґрунтовувати і використовувати певні методи, способи, прийоми, засоби і процедури, що характерні для конкретних методологічних підходів і забезпечують реалізацію обраної досліджуваної стратегії в конкретній методиці наукового дослідження.

По-друге, можна ***виділити функції методологічних підходів у педагогічних дослідженнях***.

Першою з них є *дослідницько-методологічна* функція, оскільки методологічні підходи визначають вихідну світоглядну позицію дослідника та його принципи наукової діяльності, які, з одного боку, формують основу дослідницької діяльності в педагогіці, що дає змогу визначити його методологічну культуру в педагогічному дослідженні, а з іншого – дають можливість чи створюють методологічну підвалину розроблення авторської концепції проведення конкретного педагогічного дослідження, наприклад, концепції формування професійної суб’єктності майбутніх учителів початкових класів.

Друга функція – *пізнавально-прогностична*, що спрямована на організацію системного вивчення предмета педагогічного дослідження з метою отримання нових фундаментальних і прикладних знань про предмет дослідження, висунення гіпотез і визначення можливих напрямів, способів, методів і засобів їх верифікації.

Третя функція – *праксеологічна* – припускає обґрунтування, моделювання, проектування і застосування принципів, методів, способів, прийомів і засобів організації емпіричного, теоретичного та експериментального дослідження і статистичного підтвердження експериментальних результатів досліджуваної проблеми, наприклад, формування професійної суб’єктності вчителів початкових класів у концептуальному [68], теоретичному [61], методичному [57; 64] та експериментальному [41] аспектах.

З урахуванням виділених функцій можна визначити ***основну місію*** методологічних підходів в організації та проведенні наукового дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів – створення цілісної методологічної основи її педагогічного дослідження, обґрунтування та формування, що забезпечує вибір методологічно обґрунтованої позиції дослідника при здійсненні пізнання і перетворення об'єкта педагогічної дійсності – проблему формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів. Ця проблема, з одного боку, системна та комплексна, а з іншого – міжпредметна та наскрізна, тобто формується упродовж усього процесу їхньої професійної підготовки.

Нині існує достатньо методологічних підходів, що визначають різні напрями досліджень і відображають специфіку конкретного педагогічного дослідження. У зв'язку з цим, методологічною дослідницькою проблемою є вибір таких підходів, які складають методологічну основу конкретного дослідження. Але «в той же час, на сьогодні, на тлі лавиноподібного збільшення кількості дисертаційних досліджень з педагогіки, проблеми методології незаслужено опинилися поза системного наукового інтересу вчених-педагогів. І цю ситуацію не змінює велика кількість науково-педагогічних робіт, присвячених різним методологічним підходам, що застосовуються в освіті, таким, як: особистісний, компетентнісний, системно-діяльнісний та ін., оскільки ці роботи носять, головним чином, теоретичний і науково-практичний характер» [348, с. 5-6], – слушно наголошують науковці.

Однак ця ***проблема може бути досить успішно вирішена***, на нашу думку, ***при дотриманні таких методологічних умов***:

– вибрані методологічні підходи мають бути *адекватними* предмету педагогічного дослідження, наприклад, формуванню професійної суб'єктності учителів початкових класів, і *його специфіці*, *цілям* та *завданням*;

– для отримання об'єктивного й одночасно системного результату щодо досліджуваного педагогічного явища, наприклад, формування їхньої професійної суб'єктності, *необхідно використовувати не один, а кілька підходів*, що відповідають рівням методології педагогічного дослідження, але вони не мають «суперечити» один одному, а навпаки – взаємодоповнюватись;

– ці підходи до формування, наприклад, професійної суб'єктності вчителів початкових класів, мають сприяти *комплексному дослідженню* предмета вивчення у різних – методологічному, теоретичному, методичному та експериментальному – аспектах всебічно та в усіх взаємозв'язках.

Відтак ***орієнтуємося на вимоги і принципи декількох методологічних – аксіологічного, системного, контекстного, суб'єктно-діяльнісного та компетентнісного – підходів***. Це ми робимо свідомо, оскільки педагогічна діяльність у початковій школі передбачає, *по-перше*, професійну діяльність учителя в системі «людина-людина», яка завжди має ціннісний характер, тобто сприйняття учителем кожного молодшого учня як найвищої цінності [59];

по-друге, формування їхньої професійної суб'єктності відбувається системно на всіх етапах професійно-педагогічної підготовки, у процесі теоретичного і практичного навчання, а її сформованість є інтегрованим

результатом і показником їхньої професійно-педагогічної підготовленості, а також достатньої здатності й готовності до педагогічної діяльності в початковій школі, тобто випускник реалізацію свого професійного потенціалу вбачає тільки в педагогічній діяльності в початковій школі;

по-третє, їхня професійна суб'єктність має конкретний контекст – педагогічна діяльність у початковій школі [70]; відповідно, їхня підготовка має відбуватися у безпосередньому взаємозв'язку з майбутньою педагогічною діяльністю, і зміст навчальної діяльності має бути пов'язаний з майбутніми компетенціями в початковій школі на тлі квазіпрофесійного характеру, особливо на старших курсах;

по-четверте, для успішного виконання посадових обов'язків вони мають бути компетентними в педагогічній діяльності у початковій школі; відповідно, для цього вони мають цілеспрямовано формувати професійно-педагогічну компетентність, у т.ч. безпосередньо і суб'єктну як суб'єкта специфічної педагогічної діяльності [41];

по-п'яте, студент у процесі отримання професійно-педагогічної освіти має стати суб'єктом творчої педагогічної діяльності в початковій школі; успішному досягненню цієї мети безпосередньо сприяє виконання вимог суб'єктно-діяльнісного підходу в їхній підготовці [68].

Таким чином, необхідно підкреслити, що, з одного боку, кожен методологічний підхід сприяє досягненню ієрархії цілей формування студентів як творчих суб'єктів педагогічної діяльності в системі вищої педагогічної освіти, а з іншого – вони в комплексі дають системний інтегрований результат – суб'єкта педагогічної діяльності, що є головним критерієм їхньої підготовленості, здатності і готовності до успішного виконання посадових обов'язків у початковій школі. Відповідно, різні методологічні підходи мають оцінюватися з позицій їх адекватності та відповідності досліджуваній проблемі. У зв'язку з цим, як правило, жоден окремо взятий методологічний підхід не дає можливості розкрити складну і суперечливу природу кожного окремого педагогічного дослідження, у т.ч. і проблему формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів. Складність, багатогранність і суперечливість цієї педагогічної проблеми, її взаємозв'язок і взаємозалежність від багатьох об'єктивних і суб'єктивних умов, обставин і чинників їхньої професійно-педагогічної підготовки зумовлюють необхідність застосування системи методологічних підходів до її вивчення, обґрунтування та розв'язання, які взаємно доповнюють один одного і таким чином забезпечують її комплексне дослідження та отримання досить системної, об'єктивної й достовірної наукової інформації, що дає змогу створити цілісну картину формування їхньої професійної суб'єктності.

Висновки. 1. З'ясовано, що методологічні основи дослідження проблеми формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів у системі педагогічної освіти є актуальною методологічною проблемою професійної педагогіки.

2. Доведено, що методологічний підхід у педагогічному дослідженні – це сукупність його провідних ідей, що визначає загальну наукову світоглядну

позицію, головні вихідні принципи, ключову наукову позицію і фундаментальні переконання дослідника, що складають основу його методологічної компетентності та дослідницької культури, визначають стратегію дослідницької діяльності в педагогічній науці взагалі і щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів та головні аспекти її формування згідно з вимогами сучасних методологічних підходів, зокрема.

3. Сформульовано основні функції методологічних підходів у педагогічних дослідженнях – дослідницько-методологічну, пізнавально-прогностичну і праксеологічну.

4. Визначено, що формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти доцільно здійснити згідно з вимогами сучасних методологічних підходів – аксіологічного, системного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного – до проведення педагогічних досліджень.

2.2. Методологічне обґрунтування змісту та структури професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів

Актуальність методологічного обґрунтування проблеми змісту та структури професійної суб'єктності вчителів початкових класів визначається тим, що розвиток системи професійного освіти в сучасних умовах характеризується активними та одночасно нестандартними методологічними, теоретичними і практичними пошуками гуманної освітньої парадигми. Водночас, система освіти була і залишається провідним чинником, по-перше, формування, розвитку і вдосконалення особистості і фахівця; по-друге, – розвитку суспільства в усіх сферах. У цьому аспекті суттєва роль належить педагогічній освіті, яка має смислостворювальний характер у системі суспільного розвитку.

Принагідно зазначимо, що проблема суб'єктності людини та її філософсько-психологічний і педагогічний аналіз міститься в науковому доробку видатних вітчизняних психологів і педагогів – В. В. Зіньківського, І. А. Сікорського, Г. І. Челпанова, Д. М. Узнадзе. Своє методологічне обґрунтування вона має і в науковому доробку С. Л. Рубінштейна та Б. Г. Ананьєва й була істотно доповнена П. П. Зінченком, О. В. Запорожцем, Г. С. Костюком, В. А. Роменцем.

Ідея суб'єктності особистості міститься в працях прихильників демократичних змін в освіті на початку XX ст. (К. Вентцель, Т. Г. Лубенець, О. Ф. Музиченко, С. Ф. Русова, Я. Ф. Чепіга, С. Т. Шацький та ін.), педологів (М. Басов, П. П. Блонський, О. С. Залужний, Г. С. Костюк, І. П. Соколянський та ін.).

Провідні методологічні положення класиків психології та педагогіки знайшли свій розвиток у науковому доробку українських науковців. Окремої уваги заслуговують наукові роботи О. І. Галян, в яких наголошується на вагомому «доробку культурно-освітніх діячів та педагогів західноукраїнських

земель, де формувалася своєрідна, наповнена проблемами національної ідентичності, ідея суб'єктності особистості школяра. У численних працях (А. Волошин, І. Герасимович, М. Кордуба, Д. Лук'янович, О. Попович, І. Ющишин, Я. Ярема та ін.) висвітлено мотивацію до становлення самостійної, вільної особистості, здатної творити історію власного народу» [154, с. 26], тобто суб'єкта соціального буття.

Наприкінці XX ст. – на початку XXI ст. методологічні аспекти суб'єктності особи істотно були розвинені представниками суб'єктно-діяльнісного підходу – К. О. Абульхановою-Славською та А. В. Брушлинським.

В Україні проблема суб'єктності особи системно була обґрунтована В. О. Татенком.

Зокрема, К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Селіванов, В. О. Татенко та ін. показали, що важливими особливостями людської суб'єктності є багаторівнева природа і множинність конкретних проявів як суб'єкта пізнання, суб'єкта спілкування, суб'єкта діяльності, суб'єкта суб'єкт-суб'єктних відносин і, в цілому, як суб'єкта життєдіяльності та соціального буття.

Одну із перших педагогічних публікацій з проблеми суб'єктності здійснив В. В. Ягупов, який обґрунтував провідний методологічний принцип – суб'єктність як основна детермінанта безперервної професійної освіти людини [590].

На основі аналізу наукових праць вищеназваних й інших науковців, педагогічної практики та з урахуванням призначення початкової школи в сучасному суспільстві необхідно підкреслити, що формування професійної суб'єктності як основа особистісного і професійного розвитку вчителів початкових класів ще не була предметом самостійного дослідження в педагогіці як з точки зору її істотних характеристик, так і особливостей її формування в системі педагогічної освіти, розкриття етапів «перетворення» особистості студента в суб'єкта педагогічної діяльності, включаючи вибір професії педагога, оволодіння цією професією, самоактуалізації в ній як педагога.

Відповідно, розуміння суб'єктами педагогічної освіти такої її місії в суспільстві, усвідомлення і визнання унікально неповторної природи, цінності й призначення кожної людини як учня, студента, суб'єкта і професіонала, сприйняття їх ролі в розвитку культурного, наукового і виробничого потенціалу суспільства, посилення відповідальності кожного соціального і професійного суб'єкта за побудову своєї життєвої, навчальної та професійної траєкторії мають стати, на нашу думку, основою нової парадигми вищої педагогічної освіти.

У зв'язку з цим, усвідомлення і сприйняття її ролі для майбутніх учителів початкових класів дає змогу розглядати формування їхньої професійної суб'єктності як провідного чинника якісного поліпшення системи початкової освіти. В той же час, необхідно враховувати жорсткі вимоги сучасного ринку праці до них, що докорінно змінює вимоги до їхньої суб'єктної включеності в систему освіти, актуалізує проблему формування їхньої професійної

суб'єктності в процесі отримання педагогічної освіти як «особливої інтегрованої професійно важливої якості, яка визначає їхні життєві і професійні перспективи як суб'єктів педагогічної діяльності» [70, с. 326].

Відтак, основною місією вищої педагогічної освіти щодо майбутніх учителів початкових класів є створення оптимальних умов набуття ними особистісних, суб'єктних і професійних цінностей свого буття як творчих суб'єктів педагогічної діяльності. Справжнім результатом її функціонування стає не просто формування їхньої педагогічної компетентності як учителя, а вироблення уміння бути суб'єктом педагогічної діяльності саме в початковій школі, розвиток їхньої здатності відчувати і сприймати образ інформаційного суспільства і себе як суб'єкта педагогічного буття, готовності до творчої педагогічної діяльності та здатності формувати соціальну і навчальну суб'єктність учнів.

Водночас розвиток системи освіти в провідних країнах світу на початку XXI століття характеризується активними методологічними, теоретичними і практичними пошуками сучасної освітньої парадигми, яка відповідала б ціннісним імперативам сучасної освіти та гуманістичному сприйняттю людського буття. Варто наголосити, що в сучасних умовах система освіти у всіх країнах світу була і залишається провідним чинником формування і розвитку як особистості – соціального суб'єкта, так і фахівця – професійного суб'єкта. Усвідомлення і визнання унікальної, неповторної природи, цінності і призначення кожної особи як учня, громадянина, особистості, суб'єкта і професіонала, його провідної ролі в розвитку кожної професійної сфери і в цілому суспільства, посилення відповідальності особистості як соціального і професійного суб'єкта за побудову своєї життєвої, навчальної і професійної траєкторії мають стати, на нашу думку, смислостворювальними орієнтирами сучасної педагогічної освіти [70].

З огляду на це, усвідомлення і сприйняття важливості педагогічної освіти для вчителів початкових класів стимулює пошуки покращення їхньої професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, а також дає змогу розглядати розвиток їхнього суб'єктного потенціалу у вигляді професійної суб'єктності, в якості провідного чинника істотного покращання системи початкової освіти в Україні. Водночас сучасна ринкова ситуація висуває жорсткі вимоги до вчителів початкових класів, суттєво змінює характеристики їхньої суб'єктної включеності в систему освіти, актуалізує проблему формування їхньої професійної суб'єктності в процесі здобуття педагогічної освіти – особливої, інтегративної професійно важливої якості, що визначає їхні життєві і професійні перспективи як суб'єктів педагогічного буття.

Відповідно, основне призначення вищої педагогічної освіти щодо вчителів початкових класів полягає, на нашу думку, у створенні оптимальних супутніх умов надбання особистісних, суб'єктних і професійних сенсів, цінностей, цілей, змісту, способів і засобів свого буття як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі. Реальним результатом вищої педагогічної освіти в сучасних умовах є не просто формування їхньої педагогічної компетентності, а вироблення здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності й суб'єктом

педагогічної діяльності, розвиток їхньої здатності як учителів відчувати образ світу, що змінюється, і себе як частини цього світу, готовність до творчої педагогічної діяльності і здатність формувати соціальну й навчальну суб'єктність учнів, а найголовніше –усвідомлювати і транслювати її у своїй педагогічній діяльності.

Для практичної реалізації цих вимог у підготовці майбутніх учителів початкових класів необхідно з'ясувати проблему суб'єктності, у т.ч. і професійної, що безпосередньо пов'язана з тим фактом, що у психології людина розглядається як суб'єкт діяльності (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко та ін.). Особливо актуальним є дослідження суб'єктності педагога, від якого багато в чому залежать можливості формування й розвитку дитини як соціального і навчального суб'єкта.

Принагідно зазначимо, що суб'єктний підхід почав продуктивно розроблятися у психології лише наприкінці XX ст. К. О. Абульхановою-Славською, О. Г. Асмоловим, І. Т. Антиповою, А. Ф. Березіним, А. В. Брушлинським, А. О. Деркачем, В. А. Петровським, В. І. Слободчиковим, В. О. Татенком та ін., в наукових роботах яких представлено розгорнуте розуміння суб'єкта діяльності, розкриті механізми реалізації творчого особистісного потенціалу, принципи саморегуляції та самоорганізації, властиві суб'єктові.

А розвиток фахівця в рамках суб'єктного підходу розглядається як досягнення оптимальності, конструктивності, самовираження і самореалізації, використання психічних ресурсів для реалізації своїх цілей діяльності, приведення психічних і особистісних властивостей, якостей і здібностей у відповідність до вимог діяльності, здібностей і намагань самої особистості як суб'єкта діяльності.

Аналіз наукової літератури показує, що суб'єктність учителя початкових класів виявилася недостатньо дослідженою. Хоча вивчення його особливостей як суб'єкта педагогічної діяльності припускає розкриття взаємозв'язків якісних змін в особистості як самого вчителя, так і в особистостях його вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. В. Дубровіна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, А. Б. Орлов, К. Роджерс). Аналіз досліджень проблеми суб'єктності та її специфіки у педагогів (Л. І. Анциферова, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлинський, В. В. Давидов, О. К. Осницький, В. А. Петровський, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, Г. А. Цукерман) уможливлює зробити висновок про різні підходи до визначення змісту цього психолого-педагогічного феномена. Зокрема, на основі узагальнення результатів дослідження цих та інших дослідників щодо проблеми суб'єктності різних категорій педагогів, у т.ч. й безпосередньо вчителів початкових класів, та з урахуванням призначення початкової школи в сучасному суспільстві необхідно акцентувати увагу на такому науковому факті, як формування їхньої професійної суб'єктності на етапі отримання вищої педагогічної освіти. На жаль, ця проблема ще не була предметом самостійного дослідження в педагогіці як з точки зору вивчення її істотних характеристик та їх обґрунтування, так і визначення особливостей її

формування у процесі отримання педагогічної освіти, методологічного обґрунтування етапів поступового «перетворення» особистості студента в суб'єкта спочатку навчальної, а поступово – педагогічної діяльності в початковій школі, включно з вибором професії педагога, оволодіння професією вчителя початкових класів та його самоактуалізації в ній як творчого педагога-професіонала.

Необхідно уточнити, на нашу думку, сучасне розуміння феномена професійної суб'єктності вчителів початкових класів у контексті їхньої професійної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, оскільки одним з ***інтегрованих критеріїв її оцінювання є їхня суб'єктність у сфері педагогічного буття***.

Це, по-перше, пов'язано з *принципово важливою роллю молодшого шкільного віку у формуванні учня як особистості*. Відповідно, в сучасних умовах мають змінюватися і функції початкової школи в контексті формування ключових компетентностей учнів. Це зумовлено тим, що в початковій школі виникає проблема зустрічі з першою соціально-нормованою діяльністю – навчальною, яка в цьому віці стає провідною. Відповідно, виняткова роль у процесі формування молодшого школяра як соціального і навчального суб'єкта належить учителю, який керує, направляє, коригує та оцінює цю діяльність.

По-друге, треба дещо *уточнити сучасне розуміння феномена професійної суб'єктності вчителя початкових класів*, що безпосередньо зумовлено його особливостями як особистості та суб'єкта педагогічної діяльності, оскільки він виняткового значимий для молодшого школяра як «мама», «тато», «старший друг і товариш», «незаперечний авторитет», «помічник», «захисник» і т.д.

Відтак він стає суб'єктом поліпредметної педагогічної діяльності, вводить молодшого школяра в різні сфери діяльності, перш за все, в соціальну і навчальну. Все це актуалізує дослідження проблеми їхньої професійної суб'єктності та її формування.

Наразі суттєвим позитивним аспектом є, з одного боку, той факт, що суб'єктність набула статусу методологічного принципу в психології та педагогіці, а з іншого – суб'єктність є предметом дослідження як феномен (В. А. Петровський), суб'єктного досвіду і його компонентів (О. К. Осницький), механізмів суб'єктності (В. О. Татенко), внутрішніх передумов і зовнішніх проявів суб'єктності педагога (О. М. Волкова), закономірностей розвитку суб'єктного начала людини в онтогенезі (В. І. Слободчиков, Д. І. Фельдштейн, Г. А. Цукерман та ін.).

Отже, в науковому середовищі, по-перше, усвідомлюється необхідність системного вивчення психолого-педагогічного феномена суб'єктності педагогів, учнів і, відповідно, суб'єктний підхід до дослідження психолого-педагогічних явищ стає пріоритетним.

По-друге, поняття «суб'єкт», «суб'єктність» та «професійна суб'єктність», на думку вчених, безпосередньо пов'язані й зумовлені, між собою. Так, дослідники використовують поняття «суб'єктність», коли говорять про деяку властивість суб'єкта, але тільки про істотну його властивість, що принципово відрізняє його від об'єктів і навіть від інших суб'єктів, а наявність її робить

суб'єкта тим, ким він є – унікальним. Така властивість традиційно називається якістю. Відповідно, суб'єктність – це якісна сторона позначення проявів суб'єкта, в нашому дослідженні – вчителів початкових класів. Відповідно, необхідно вести мову про суб'єктність суб'єкта – учителя початкових класів, тобто без суб'єкта педагогічної діяльності немає і його професійної суб'єктності [292].

По-третє, в результаті узагальнення наявних у філософії, психології та педагогіці наукових поглядів щодо проблеми суб'єктності різних фахівців можна *виділити такі методологічні підходи до розкриття суті поняття «суб'єктність»*:

– це властивість особистості (Г. М. Анохіна, О. М. Волкова, С. Д. Дерябо й ін.);

– це вища форма регуляції поведінки людини як соціальної істоти, активний прояв її здатностей і діяльного ставлення до навколишньої дійсності (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлинський, В. А. Петровський, О. К. Осницький та ін.);

– це центральне психічне утворення (як психологічний термін) людини (В. І. Гинецинський, Є. І. Ісаєв, В. І. Слободчиков);

– це спосіб і важлива передумова особистісно-професійного розвитку людини, високий рівень розвиненості якого поєднується з позитивною «Я-концепцією особистості», професійною зрілістю, відповідальним ставленням до діяльності та до її результатів, активністю самореалізації у професії (Г. І. Аксьонова, О. О. Бодальов, В. Г. Дєєв, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. І. Осьодло, І. В. Сиромятников, В. В. Ягупов та ін.);

– це інтегративна особистісна якість, яка розвивається й реалізується у професійній діяльності (А. О. Деркач, В. М. Ченгаєв та ін.) [292].

У процесі обґрунтування поняття «професійна суб'єктність учителя початкових класів» ми будемо використовувати інтегративний підхід з метою врахування позитивних аспектів кожного з цих методологічних підходів .

По-четверте, виділяються та аналізуються *провідні характеристики суб'єктності фахівця* «на основі аналізу праць класиків психології щодо поняття «суб'єктність» відносно особистості як суб'єкта поведінки, спілкування і діяльності. На цій основі можна виділити такі провідні характеристики суб'єктності: 1) ціннісна вмотивованість дій, вчинків, поведінки і, в цілому, діяльності...; 2) активність, що відображає здатність особистості як суб'єкта діяльності до усвідомлених, цілеспрямованих дій для досягнення поставлених цілей діяльності; 3) здатність до рефлексії і, найголовніше, – до саморефлексії..., що сприяє самооцінювання, самоконтролю, самодетермінації і саморегуляції вчинків, дій і, в цілому, діяльності; 4) усвідомлена модальність...; 5) варіативність...

Із названих компонентів активність, ціннісно-мотиваційна зумовленість діяльності і здатність до рефлексії та саморефлексії представляють варіативну частину структури суб'єктності..., оскільки є динамічними, мають властивість до формування, зміни, розвитку і вдосконалення. Ці характеристики

притаманні також професійній суб'єктності будь-якого фахівця...» [281, с. 77-78].

По-п'яте, в педагогічних дослідженнях *суб'єктність вивчається у таких аспектах*:

– властивість педагогів і учнів (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлинський, О. М. Волкова, В. В. Давидов, Ю. В. Журат, В. А. Петровський, В. І. Слободчиков, І. А. Серьогіна, Г. А. Цукерман та ін.);

– методи і засоби її формування, у т.ч. і в педагогів (Г. І. Аксьонова, В. В. Горшкова, М. Г. Єрмолаєва, Ю. В. Журат, М. К. Сергєєв і ін.) та учнів (Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко);

– формування і розвиток суб'єктності, в тому числі. і педагогів (Н. О. Арістова, О. М. Волкова, В. В. Желанова, Б. О. Зельцерман, Ф. Г. Мухаметзянова, В. А. Петровський, В. В. Ягупов та ін.);

– структура педагогічної суб'єктності (А. Ф. Березін, О. М. Волкова, Ю. В. Журат, І. Ю. Рижухіна, І. А. Серьогіна та ін.).

Однак результати аналізу та узагальнення філософських, психологічних і педагогічних джерел показують, що наявні дослідження проблеми суб'єктності ще не в повній мірі відповідають вимогам педагогічної науки і практики. У цілому, стан її дослідженості щодо вчителів початкових класів не можна назвати задовільним. Зокрема, практично відсутні контекстний, компетентнісний і суб'єктно-діяльнісний підходи до вирішення проблеми її формування й системного розуміння та сприйняття цього психолого-педагогічного феномена – професійної суб'єктності учителів початкових класів у науковому і педагогічному середовищі.

У зв'язку з цим існує гостра необхідність уточнення сучасного розуміння феномена професійної суб'єктності вчителя початкових класів у контексті його професійної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти, оскільки одним з інтегральних критеріїв її оцінювання є, за нашим переконанням, його ***суб'єктність у сфері особистісного та педагогічного буття***.

Це, по-перше, пов'язано з *уявленням про принципово важливу роль молодшого шкільного віку у формуванні людини як особистості* (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Н. О. Менчинська, А. В. Петровський, Д. Б. Ельконін та ін.). Відповідно, мають змінюватися і функції початкової школи щодо загального, емоційного, інтелектуального та діяльнісного розвитку молодших школярів, оскільки початковій школі перед ними виникає проблема зустрічі з першою соціально-нормованою діяльністю – навчальною, яка в цьому віці починає ставати ведучою. Саме тому виняткова роль у процесі формування молодшого школяра як соціального і навчального суб'єкта належить учителеві, який управляє, направляє і корелює цю діяльність. Водночас слід пам'ятати про основне призначення початкової освіти: «Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень/учениця, які вміють учитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей,

усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України» [370, с. 12].

По-друге, необхідне *уточнення сучасного розуміння феномена професійної суб'єктності учителя початкових класів, зу*мовлене особливостями його особистості професіонала педагогічної справи та суб'єкта педагогічної діяльності, бо саме він особливо значимий для молодшого школяра. Таким чином, учитель початкових класів являється *суб'єктом поліпредметної педагогічної діяльності*, він вводить молодшого школяра у різні сфери буття – соціальну, навчальну і, відповідно, його професійна суб'єктність багатоаспектна, оскільки для молодших школярів він виконує різні ролі.

Ці та інші тенденції, ідеї й думки містяться у дисертаціях сучасних дослідників історії української освіти, безсумнівно, торкаючись також і суб'єктного аспекту педагогів та учнів. Зокрема, це дисертації про:

– самоврядування учнів у педагогіці кінця XIX – першої третини XX ст. (Т. О. Прибора) [425];

– учнівське самоуправління в гімназіях Галичини у першій третині XX ст. (О. Д. Ворощук) [146];

– самоосвіта школярів в історії вітчизняної педагогіки кінця XIX – початку XX ст. (Л. М. Шапошнікова) [560].

Ці дисертації безпосередньо базуються на ідеї суб'єктності учнів.

Наступний напрям, який безпосередньо торкається проблеми суб'єктності – це дослідження таких педагогічних проблем:

– дитина в українській педології 20–30-х років XX ст. (І. В. Болотникова) [93];

– теорія вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX ст. (А. М. Растригіна) [442];

– вплив ідей «нового виховання» на розвиток вітчизняної педагогіки (Г. М. Кемінь) [247] та ін.

У цих дисертаціях безпосередньо та опосередковано аналізується й обґрунтовується суб'єктність учня та педагога, оскільки досліджувані науковцями освітні та інші педагогічні явища передбачають суб'єктність учасників педагогічного процесу в усіх освітньо-виховних системах, адже без їхньої суб'єктності, суб'єктної поведінки та суб'єктного ставлення до своєї діяльності нововведення в освіті практично неможливі.

Освітні реформи XX ст. (Л. Д. Березівська) [75], реформування змісту загальної середньої освіти в середині 1960-х – початку 1980-х років (Л. В. Пироженко) [413], розвиток інноваційних процесів у загальноосвітніх закладах України в XX ст. (О. В. Попова) [424] були б неможливими без педагогів-новаторів – справжніх суб'єктів педагогічного буття в освітянському просторі України.

На початку XXI ст. цю проблему досить активно почали досліджувати як вітчизняні, так і зарубіжні, насамперед, російські науковці. У їх науковому доробку містяться методологічні ідеї, думки і положення, що розкривають суб'єктність як педагогів, так і учнів (студентів). Зокрема, це низка докторських дисертацій українських науковців з проблеми суб'єктності в психологічному та

педагогічному вимірах. Наявні також теоретичні та прикладні наукові дослідження, присвячені теоретичному і методичному розв'язанню проблеми професійної суб'єктності педагогів та учнів (студентів).

Наприклад, українська дослідниця *Н. Ю. Волянюк* одна з перших в Україні досліджувала проблему суб'єктності педагога – тренера-викладача. у своїй докторській дисертації вона вперше:

– обґрунтувала принципово новий концептуальний підхід до аналізу процесу професіоналізації тренера-викладача з позиції становлення його суб'єктності;·

– розробила функціональну модель суб'єкта професійної діяльності та операціоналізувала показники суб'єктності тренера-викладача;

– апробувала науково-обґрунтовані прийоми моніторингу становлення суб'єктності фахівця на репрезентативній вибірці;

– здійснила психологічний аналіз етапів професійного становлення тренера-викладача;

– осмислила теоретичні й емпіричні дані, що дають підстави аналізувати механізми розвитку суб'єктності тренера-викладача [141, с. 5].

Учена звертає особливу увагу на проблему – професіоналізація суб'єкта діяльності, що «є процесом динамічним, відбувається упродовж усього професійного життя та не обмежується тільки одним періодом» [140, с. 44], тобто тут міститься важлива методологічна думка – можливість постійного розвитку професійної суб'єктності педагогів.

Як відомо, одним з головних психічних механізмів суб'єктності педагога є рефлексивність. «Специфічність властивості рефлексивності і своєрідність її впливу на діяльність полягає, на думку Н. Ю. Волянюк, не тільки в тому, що вона впливає на ступінь суб'єктних якостей, але в тому, що ступінь цього впливу наскільки великий, що може блокувати прояв будь-якої якості» [328, с. 399].

Принагідно зазначимо, що багато теоретичних напрацювань *Н. Ю. Волянюк* є актуальними і для нашого дослідження, оскільки вони стосуються педагогів, а низка методологічних думок є актуальними і для вчителів початкових класів.

Сучасна українська дослідниця *О. О. Ліннік* обґрунтувала систему підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи. Вона наголошує, що «потреба в подоланні… суперечностей зумовила необхідність проведення дослідження, спрямованого на розв'язання проблеми – обґрунтування теоретико-методичних засад особистісно-смислового наповнення професійної підготовки майбутнього вчителя як необхідної умови організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, що передбачає побудову відповідної системи на ***різнорівневому методологічному підґрунті*** (виділ. наше), а також розробку технології її реалізації у професійно зорієнтованому освітньому середовищі ВНЗ» [322, с. 8]. І єдине, з чим не можна погоджуватися, то це з «різнорівневим методологічним підґрунтям», оскільки основні методологічні підходи мають гуманістичну спрямованість, визнаючи особу як суб'єкта творчої діяльності.

Інакше і не може бути.

Учена також обґрунтувала методологічні та теоретико-методичні засади системи підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, побудованої в контексті професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти та трансльованої через культурологічний, аксіологічний, системний, синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, середовищний, компетентнісний і герменевтичний підходи. Основні з них є актуальними і для нашого дослідження.

Арістова Н. О. розробила, теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила авторську педагогічну систему цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, що відображає зовнішні та внутрішні чинники, котрі визначають необхідність змін у професійній підготовці фахівців [26].

Вона виявила також структурні компоненти педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх філологів – актуалізаційно-ціннісний, конструктивно-змістовий, суб'єктно-діяльнісний, результативно-компетентнісний і рефлексійний [26]. Однак такий підхід до виокремлення елементів системи, практично, не відповідає провідним ідеям і принципам системного підходу, оскільки присутні не всі основні елементи будь-якої системи, різновидом якої є педагогічна.

Галян О. І. у своїй дисертації теоретично узагальнила засадничі проблемні питання розвитку ідеї суб'єктності особистості в освітньому процесі, що розкривають такі аспекти:

– методологічне підґрунтя осмислення емпіричних ознак суб'єктних проявів школярів, їх ідентифікації в ідеєгенезі вітчизняного педагогічного дискурсу ХХ ст.;

– динаміку наповнення ідеї суб'єктності новим онтологічним, феноменологічним, гносеологічним та аксіологічним змістом.

Дослідницею створено структурно-змістову модель суб'єктності школяра з такими компонентами, як чинники, атрибути та практико-спрямовані конструкти, що, взаємодіючи, забезпечують її системну цілісність. Розглянуто спричиненість прояву суб'єктності школяра самодетермінацією особистості, впливом оптимально організованого освітнього середовища, ***професійною позицією та професійною суб'єктністю педагога*** (виділ наше). Типові атрибути представлено якісними ознаками, що специфікують суб'єктність з-поміж інших феноменів. Самостійність, ініціативність, креативність, свобода та відповідальність є універсальними маркерами, що вказують на можливість школяра бути включеним у педагогічний процес із власної потреби в самоутвердженні та самоздійсненні» [154, с. 412-413]. І найголовніша думка, яку обстоює вчена, – суб'єктність учня актуалізується зі соціальною та професійною суб'єктністю вчителя, педагога, громадянина.

Одна з перших дослідниць проблеми суб'єктності в Україні *Ю. В. Журат* визначила такі основні прояви професійної суб'єктності вчителя початкових класів:

– «усвідомлення суті, вимог і специфіки педагогічної діяльності в

початкових класах та їх сприйняття;

– формування провідних суб'єктних якостей педагога початкових класів: професійне «Я» та культура педагогічної діяльності;

– суб'єктна позиція педагога початкових класів на всіх етапах професіоналізації;

– визнання професії педагога початкових класів як основного способу самоактуалізації як фахівця; аутопсихологічна компетентності» [211, с. 15].

Ці прояви є актуальними і нині не лише для вчителів початкових класів, а й для всіх фахівців, які працюють у сфері «людина-людина».

Дослідниця слушно наголошує на «суб'єктному потенціалі» методики вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що дає змогу, на її думку, «студентам не тільки здобувати професійні знання, навички і вміння, а, найголовніше, – усвідомлювати свої позитивні якості й недоліки, формувати професійне «Я» та культуру майбутньої педагогічної діяльності; стимулювати навчальну діяльність, формувати практичне мислення, сприяти актуалізації та розвитку провідних суб'єктних якостей тощо» [211, с. 22].

Осьодло В. І. досліджує психологічні аспекти суб'єктності офіцерів, та обґрунтував концепцію суб'єктного підходу до вивчення процесу їхнього професійного становлення, що започатковує новий напрям досліджень, спрямований на виявлення суб'єктної активності у військово-професійної діяльності.

Зокрема, наукова новизна його дослідження полягає в тому, що він обґрунтував «структурно-функціональну модель професійної діяльності суб'єкта, провідною ідеєю якої є погляд на суб'єктність як результат успішної реалізації механізмів сутнісного самопокладання, професійної самореалізації та професійного самовизначення, які, в цілому, зумовлюють високий рівень суб'єктної активності офіцера у професійній діяльності» [388, с. 5].

Він також виявив типологію суб'єктності офіцерів та умови, які сприяють її продуктивному розвитку. Ним «показано:

– зумовленість специфіки прояву суб'єктності офіцерів залежно від тривалості військової служби;

– виявлено динаміку розвитку суб'єктності у процесі професійного становлення, що характеризується зміною структурних зв'язків між елементами суб'єктності, розширенням самостійно виконуваних видів діяльності, посиленням варіативності у способах діяльності, зростанням ролі внутрішньо-детермінованої професійної активності;

– обґрунтовано психологічні умови та організаційно-методичне забезпечення реалізації суб'єктного підходу в психологічному супроводженні професійного становлення офіцера в межах організаційно-управлінських рівнів ЗС України та структури процесу формування суб'єктності офіцера у ВВНЗ» [388, с. 5];

Кущов В. Г. і *В. В. Ягупов* досліджують суб'єктність офіцерів оперативно-тактичної ланки управління, яким, на їхню думку, без професійної суб'єктності, практично, не можна самоактуалізуватись як військовим менеджерам. Зокрема, ними обґрунтовані концептуальні основи розвитку професійної суб'єктності в

майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти [313].

Пелипчук С. М. одна з перших в Україні захистила кандидатську дисертацію з педагогічних наук щодо суб'єктності майбутніх юристів, в якій обґрунтувала педагогічні умови формування в них суб'єктності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Вона вважає, що «Методологічною основою обґрунтування і практичного впровадження суб'єктної парадигми вищої освіти у підготовку майбутніх юристів являється ***суб'єктно-діяльнісний підхід*** (виділ. наше) до організації навчального процесу» [396, с. 12-11].

Білошицький О. В. слушно наголошує, що поняття «професійна суб'єктність» стосується кожного педагога: «Як показують результати аналізу наукових досліджень, науковці використовують поняття «суб'єктність», коли говорять про деякі властивості суб'єкта. Але тільки наголошують про його сутнісну властивість, яка принципово відрізняє його від об'єктів і навіть від інших суб'єктів, – властивість, наявність якої і робить суб'єкта тим, ким він є. Така властивість традиційно називається якістю, у нашому дослідженні – інтегральною професійно важливою якістю. Так суб'єктом є особистість, яка здатна на самоствердження, самореалізацію та ефективну самоорганізацію своєї цілеспрямованої активності, а його сутнісною характеристикою є активність. Вона проявляється тоді, коли особистість є причиною, а не наслідком, діє за логікою мети, а не за обставинами» [72, с. 20]. Він визначає професійну суб'єктність як інтегральну чи інтегративну професійно важливу якість.

Проблему суб'єктності досліджують *О. В. Величко* та *С. А. Мінюрова*, які вважають, що професійна суб'єктність є, по-перше, чинником і ресурсом розвитку професійної компетентності; по-друге, – такою силою, яка інтегрує професійні здібності майбутніх фахівців і створює можливість виконання професійної діяльності на високому рівні [120].

Позитивним аспектом тут є дві ідеї:

– перша – без професійної суб'єктності немає «повноцінної» професійної компетентності будь-якого фахівця;

– друга – вона створює професійний потенціал для виконання професійної діяльності на високому рівні.

Досить активні наукові пошуки щодо проблеми суб'єкта та суб'єктності різних фахівців ведуть російські науковці, досліджуючи такі проблемні питання:

– механізми і закономірності розвитку людини як суб'єкта діяльності, спілкування, пізнання, взаємозв'язків і співвідношення особистісних і суб'єктних характеристик (К. О. Абульханова-Славська, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Д. М. Завалишина, В. І. Слободчиков, Д. І. Фельдштейн та ін.);

– суб'єктний досвід (О. К. Осницький);

– закономірності особистості як суб'єкта розуміння (В. В. Знаков);

– феномен суб'єктивності особистості (В. А. Петровський);

– механізми і чинники суб'єктної регуляції пізнавальної діяльності й розумової активності (М. І. Воловикова, Т. В. Корнилова, О. М. Матюшкін,

В. В. Селиванов та ін.);

– суб'єктне трактування функціонування і розвитку здібностей (В. Д. Шадриков, В. М. Дружинін);

– взаємодія різних рівнів відображення, форм свідомості у формуванні суб'єктності (О. В. Улибіна [519]);

– закономірності функціонування групового суб'єкта в сучасних умовах (А. Л. Журавльов);

– особистість як суб'єкт інтерпретації (О. М. Славська [479]);

– андрагогічна суб'єктність (С. А. Пілюгіна [412]);

– становлення суб'єктності в нормативних вікових і освітніх кризах (О. В. Леонова) [316] та ін.

Суттєвий інтерес представляє остання дисертація, в якій *О. В. Леонова* висловлює думку про те, що суб'єктність є істотною характеристикою особистості, що виявляється у здатності до актуалізації і розвитку можливостей у досягненні поставлених цілей. До основних атрибутів суб'єктності в цьому віці вона відносить такі показники:

– сформованість «Я-концепції»;

– прагнення до саморозвитку й самоактуалізації;

– мотивацію досягнення успіху;

– усвідомлення проблем і активне використання власних ресурсів для їх розв'язання;

– свідому самоорганізацію;

– ініціативність і відповідальність у досягненні поставлених цілей [316].

Є наукові дослідження, присвячені теоретичному розв'язанню проблеми професійної суб'єктності педагогів. Це дисертаційна робота *О. М. Волкової* [32]. Так, на її думку, людина як суб'єкт у процесі активно-перетворювальної діяльності вирішує такі завдання:

– відкриває об'єктно світ і відчуває власну суб'єктність;

– реалізовує здатність «виходити за свої межі» і тривати в часі та в просторі відносин;

– може виступати одночасно суб'єктом і об'єктом перетворень щодо себе [32].

Певний інтерес представляють наукові напрацювання *С. О. Пілюгіної*. Зокрема її монографія і докторська дисертація, де досліджений феномен андрагогічної суб'єктності щодо педагога, який формується в системі післядипломної освіти. Вона наголошує про те, що суб'єкт у будь-якому віці «самодостатній і проявляє себе в соціальній практиці. Однією з таких практик є освіта, оскільки суб'єктність людини пов'язана із самоперетворенням і самозміною, освіта для цих процесів створює широкий спектр можливостей. Упродовж усього життя людина знаходиться у просторі освіти…, в силу чого виникають певні види суб'єктності: педагогічна, андрагогічна, геронтологічна… Будь-який вид суб'єктності спирається на систему наявних у людини (й актуальних) у будь-якому віковому ступені особистісних властивостей, задатків, здатностей, мотивацій, цінностей тощо» [410, с. 54]. Водночас, авторові необхідно, по-перше, чітко виокремити якості особи та якості суб'єкта, оскільки вона їх ототожнює; по-друге, якщо йдеться про

педагога, який набуває освіту в системі післядипломної освіти, то не можна наголошувати на формуванні суб'єктності, а тільки на розвитку, у т.ч. й андрагогічному.

Пілюгіна С. О. вважає, що функції андрагогічної суб'єктності логічно виводити з її суті й визначення: «Андрагогічна суб'єктність учителя є властивістю його особистості ставитися до себе як до діяча в системі постдипломної педагогічної освіти, що дає йому змогу самостійно управляти своєю навчальною діяльністю, підпорядкуватися своєму управлінню…. Андрагогічна суб'єктність учителя виконує певні функції, тобто зовнішніми проявами властивостей, певним способом взаємодії об'єкта з оточуючим середовищем. Нами виокремлено такі функції – реалізація самостійності вчителя в навчальній діяльності, реалізація самості вчителя, реалізація ставлення вчителя до себе як до діяча в навчальній діяльності» [410, с. 54]. Однак в автора відсутня термінологічна культура, оскільки «андрагогічну суб'єктність учителя» вона називає «властивістю його особистості», що є методологічною помилкою, бо коли говоримо про особистість, то маємо на увазі соціальну суб'єктність, а коли про будь-якого педагога – то про професійну суб'єктність як фахівця і професіонала своєї справи.

У своїй монографії *С. О. Пілюгіна* виділяє такі основні прояви навчальної поведінки вчителя як суб'єкта андрагогічного процесу:

– самостійність і автономність – здатність до незалежних дій, рішень, проявів власної ініціативи та вибору способів їх досягнення;

– готовність і здатність здійснювати які-небудь дії власними силами [412].

І знову варто зауважити щодо методологічної культури дослідниці, якщо вона виокремила лише окремі риси суб'єктності, а не всі.

У своїй статті дослідниця плутає методологію – системний підхід – із дослідницькими методами – системним аналізом і синтезом: «Ведучим методологічним забезпечення нашого дослідження став системний підхід у сукупності зі системним аналізом і синтезом, що дозволило здійснити перехід від аналітичного дослідження вчителя як суб'єкта до синтетичного пізнання становлення вчителя як суб'єкта, становлення суб'єктності вчителя в контрольованих умовах андрагогічного забезпечення постдипломної педагогічної освіти» [409, с. 126]. У тексті знову повторюється відсутність методологічної культури. По-перше, «методологічного забезпечення» немає як такого, методологія – або вона є, або її немає. По-друге, «становлення суб'єктності вчителя в контрольованих умовах андрагогічного забезпечення постдипломної педагогічної освіти» ні в якому разі не відповідає смислу та духу суб'єктного підходу, а є яскравим прикладом догматичного й авторитарного підходу до педагогів навіть у системі післядипломної освіти.

Наступний методологічний підхід, який *С. О. Пілюгіна* використовує разом із співавторами – О. М. Яригіним та А. П. Ситник – це синергетичний підхід, який є, на їхню думку, необхідним: «З точки зору синергетики формування андрагогічної суб'єктності вчителя в системі постдипломної педагогічної освіти, нами розглядається у двох напрямах:

1) формування андрагогічної суб'єктності вчителя як процес його прирощення;

2) формування андрагогічної суб'єктності вчителя як процес її перетворення.

У нашому дослідженні про формування андрагогічної суб'єктності вчителя ми будемо виходити з того, що її формування здійснюється на основі прирощення та перетворення» [598, с. 54]. Тут знову спостерігаємо нерозуміння смислу методологічного підходу – синергетичного.

Ця плутанина має місце у згаданих науковців і подальших їхніх розмірковуваннях: «Спочатку визначимо сутність андрагогічної суб'єктності вчителя як властивості особистості, що дає йому змогу бути активним у навчальній діяльності і включає в себе такі структурні компоненти: розуміння та реалізація учителем себе, який реалізує своє життя в різних видах діяльності, у т.ч. й навчальній…» [598, с. 53].

Отже, окремим дослідникам проблеми суб'єктності необхідно, по-перше, опанувати науковими підходами до розв'язання проблеми суб'єктності фахівців, що дасть змогу побачити наявність різних підходів до розкриття суті понять «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність», які бажано враховувати, обґрунтовуючи *професійну суб'єктність учителів початкових класів*. Зокрема, на основі узагальнення вищевикладеного дослідницького матеріалу, можна зауважити, що суб'єктність розуміється як властивість особистості, як вища форма регуляції поведінки людини як соціальної істоти, центральне утворення людської суб'єктивності як спосіб і важлива передумова особистісно-професійного розвитку людини, інтегративна особистісна, як інтегративна й інтегральна професійно важлива якість фахівця.

Враховуючи вищевикладені думки та ставлення до розуміння суб'єктності, потрібно мати на увазі основні суб'єктні прояви будь-якого педагога, тобто **основні методологічні принципи**, які визначають суб'єктність учасників педагогічного процесу в освітній системі взагалі та в початковій школі зокрема. У процесі обґрунтування суб'єктності педагогів та учнів слід орієнтуватися на методологічні аспекти суб'єктності особистості та фахівця, що представлені в роботах С. Л. Рубінштейна, К. О. Абульханової-Славської, Б. С. Братуся, А. В. Брушлинського, О. А. Конопкіна, В. А. Петровського, В. О. Татенка, В. І. Слободчикова та ін. Вони в якості основних характеристик суб'єкта виокремлюють такі його прояви:

– творча активність;

– рефлексивність і самодетермінація;

– самостійність і відповідальність.

Усі вони інтегрально проявляються в автономності життєдіяльності людини та професійній діяльності фахівця зокрема.

Методологічна думка С. Л. Рубінштейна про те, що особистість стає суб'єктом, коли являється центром самоорганізації, саморегуляції та самоактуалізації, що дає їй змогу співвідноситися з дійсністю цілісним, а не парціальним способом [9], для нас є принциповою. До цих проявів ми додаємо ще самодетермінацію людини як суб'єкта свого буття, поведінки та всіх видів

діяльності.

Водночас має місце нечітке визначення професійної суб'єктності взагалі, не тільки до педагогів і вчителів. Такий варіант поданий дослідницею *І. В. Зайцевою*, яка недостатньо чітко визначає професійну суб'єктність як якість окремої людини чи групи, що відображає їхню здатність бути індивідуальним чи груповим суб'єктом, і яка проявляється в активності й свободі вибору та здійсненні діяльності [217].

Так, *Н. О. Арістова* під ***професійною суб'єктністю*** *розуміє інтегративну* ***якість особистості*** (виділ. наше), яка виявляється у сформованості переконання щодо власної готовності і здатності активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організовувати і вирішувати професійні завдання, творчо вирішувати в нестандартних ситуаціях, передбачати позитивні результати й негативні наслідки відповідно до прийнятого рішення для отримання нового досвіду продукування важливого функціонального результату, необхідного для успішного виконання виробничої діяльності [26, с. 76].

У визначенні *Н. О. Арістової* необхідно уточнити, на нашу думку, такий аспект: професійна суб'єктність як «інтегративна якість» стосується не просто особистості, а особистості конкретного фахівця, тому що поняття «особистість» відображає соціальну суть людини, і для її характеристики використовується поняття «соціальна суб'єктність» [53]; а професійна суб'єктність фахівця є таким інтегративним психічним утворенням у вигляді інтегративної професійно важливої якості, яке має свою структуру й зумовлюється змістом, специфікою і засобами професійної діяльності кожного фахівця, а також суб'єктним ставленням, суб'єктною позицією й активністю як суб'єкта діяльності [586], а в нашому випадку – вчителя початкових класів.

Отже, існує актуальна необхідність чіткого визначення педагогічного аспекту суб'єкта та суб'єктності педагога взагалі й учителя початкових класів зокрема. Така необхідність безпосередньо пов'язана з проблемою людини в педагогіці, яка не може бути розв'язана поза формуванням і розвитком різних видів її суб'єктності – навчальної, соціальної та професійної.

Водночас, як показують результати аналізу та систематизації проблеми професійного суб'єкта та професійної суб'єктності, це один з найважливіших напрямів, що має підлягати, на нашу думку, комплексному дослідженню у професійній педагогіці та психології, оскільки це проблема міждисциплінарна, яку окремо як психологам, так і педагогам не розв'язати. Відповідно, поняття «професійна суб'єктність» і його прояви є фундаментальними у сучасній професійній педагогіці та психології для розуміння системи підготовки вчителя початкових класів.

Нам імпонує визначення професійної суб'єктності педагога, дане *В. В. Ягуповим*: «Професійна суб'єктність педагога – це його інтегральна професійно важлива якість, що ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності й до учнів, позитивному самоставленні до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в системі освіти, формується й розвивається на результатах рефлексії, саморефлексії і визнання у себе

діяльних, активно-перетворювальних цілеспрямованих можливостей та здатностей для самоактуалізації у педагогічній сфері, визначає його інтегральну здатність до самодетермінації і саморегулювання в педагогічній діяльності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв ефективності своєї діяльності як суб'єкта педагогічної діяльності» [592, с. 325].

Під ***професійною суб'єктністю вчителя початкових класів*** розуміємо його *інтегративну професійно важливу якість як педагога, що ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності в початковій школі й до учнів, до самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності, а також на результатах рефлексії, саморефлексії і визнання у себе діяльних, активно-перетворювальних цілеспрямованих можливостей і здатностей для творчої та всебічної самоактуалізації у педагогічній сфері, що визначає його інтегральну здатність до самодетермінації, саморегулювання і самооцінювання у педагогічній діяльності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв її ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі* [70, с. 30].

Виділяємо такі ***методологічні положення щодо розуміння суті та змісту професійної суб'єктності вчителів початкових класів***:

– безпосередньо зумовлена специфікою педагогічної професії і особливостями педагогічної діяльності з молодшими школярами;

– викликана духовними ціннісними орієнтаціями, мотивами і ставленнями, які визначають їхню суб'єктну позицію і суб'єктне ставлення до педагогічної діяльності в початковій школі;

– являє важливу передумову їхньої успішної професійної адаптації в початковій школі, а також є умовою і водночас своєрідним інтегрованим показником професійної самоактуалізації в педагогічній діяльності;

– зміст і специфіка її актуалізації визначають особливості формування, розвитку й удосконалення.

На основі цієї дефініції можна чітко виокремити *провідні характеристики професійної суб'єктності вчителя початкових класів*:

– ціннісну вмотивованість дій, вчинків, поведінки і, в цілому, його педагогічної діяльності в початковій школі;

– здатність до рефлексії і, найголовніше, – до саморефлексії як педагога та громадянина;

– усвідомлену модальність;

– варіативність педагогічної діяльності та поведінки.

Суть їхньої професійної суб'єктності полягає, з одного боку, в позитивному ставленні до учнів як суб'єктів навчальної діяльності, а з іншого – в позитивному самоставленні як до суб'єктів педагогічної діяльності, а також її самодетермінації, самоорганізації і саморегуляції відповідно до посадових інструкцій, внутрішніх переконань, педагогічних цінностей і суб'єктної позиції як педагога, вчителя, вихователя і громадянина.

Вона конкретизується у таких методологічних аспектах:

1) її формування означає духовно-мотиваційну, емоційно-вольову, інтелектуальну, діяльнісну та рефлексивну здатність і готовність учителів початкових класів до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

2) це головний критерій оцінювання їхньої відносної внутрішньої незалежності в системі початкової школи у процесі реалізації своїх педагогічних функцій як учителя, що безпосередньо забезпечує суб'єктну поведінку в освітньому середовищі;

3) це інтегрований результат їхнього професійного самовизначення як педагога і суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

4) це їхня суб'єктна поведінка та автономна діяльність у процесі реалізації своїх педагогічних функцій як учителя початкових класів.

Відтак *головна специфіка професійної суб'єктності вчителя початкових класів* полягає в тому, що він позитивно ставиться не тільки до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності, а й до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності. Зміна змісту хоча би в одному із цих компонентів не дає змогу говорити про суб'єктність учителя як педагога, бо, в такому разі, він може бути суб'єктом будь-якої діяльності, але не педагогічної.

Його професійна суб'єктність має, на нашу думку, свою структуру. Так, у структуру суб'єктності педагога *О. М. Волкова* включає: активність, здатність до рефлексії, свободу вибору і відповідальність за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння і сприйняття іншої особистості, саморозвиток. Цю структуру вона обґрунтувала на основі головних положень своєї концепції суб'єктності педагога:

– суб'єктність – це особистісна властивість людини;

– ставлення людини до себе як до діяча передбачає визнання і сприйняття не тільки у себе, а й у іншої людини, активності, свідомості, свободи вибору і відповідальності за нього, унікальності, саморозвитку як способу існування;

– інший, тобто учень, являється необхідною умовою розвитку суб'єктності педагога, а ми додаємо: визнання суб'єктності, підтверджуючи буття іншого;

– суб'єктність є інтегратором професійних здатностей педагога і забезпечує можливість виконання ним професійних вимог на високому рівні якості [132].

Таким чином, у результаті осмислення, узагальнення та систематизації вищевикладених провідних ідей, думок і ставлень науковців та практиків можна виокремити істотний позитивний аспект: суб'єктність, з одного боку, однозначно набула статусу методологічного принципу в психології і педагогіці, а з іншого – суб'єктність є предметом дослідження у таких аспектах:

– як феномен (В. А. Петровський);

– як суб'єктний досвід і його компоненти (О. К. Осницький);

– як механізм суб'єктності (В. О. Татенко);

– як внутрішні передумови і зовнішні прояви суб'єктності педагога (О. М. Волкова);

– як закономірності розвитку суб'єктного початку людини в онтогенезі (А. В. Захарова, В. І. Слободчиков, Д. І. Фельдштейн, Г. А. Цукерман).

Таким чином, у науковому середовищі, по-перше, усвідомлюється

необхідність системного дослідження психолого-педагогічного феномена суб'єктності педагогів та учнів і, відповідно, суб'єктний підхід до дослідження психолого-педагогічної реальності стає пріоритетним у науці.

По-друге, поняття «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність» безпосередньо взаємопов'язані й зумовлені між собою. Так, дослідники використовують поняття «суб'єктність», коли ведуть мову про деяку властивість його як суб'єкта, але тільки про істотну його властивість, яка принципово відрізняє його від об'єктів, а також від інших суб'єктів, – властивості, наявність якої і робить суб'єкта тим, ким є він. Така властивість традиційно називається якістю.

Отже, ***суб'єктність*** – це якісна сторона позначення проявів суб'єкта, в нашому випадку, вчителя. Стосовно вчителя початкових класів необхідно наголошувати про таку **методологічну думку** – про **суб'єктність суб'єкта,** тобто без суб'єкта немає педагогічної діяльності і відповідно немає і професійної суб'єктності учителів початкових класів. Зокрема, про те, що він є суб'єктом педагогічної діяльності в початковій школі, свідчать такі їх **суб'єктні прояви:**

– свідома активність й усвідомлення ним цінностей, цілей, смислу і результатів своєї педагогічної діяльності в початковій школі;

– системність й інтегративність проявів суб'єктності вчителя початкових класів у цілеспрямованій творчій педагогічній діяльності;

– тісний взаємозв'язок між особистістю педагога та з його професійною суб'єктністю у педагогічній діяльності;

– самодостатність у педагогічній діяльності і здатність до її творчої саморегуляції у процесі реалізації педагогічних функцій;

– саморегулювання психічних процесів, властивостей, утворень і станів у процесі педагогічної діяльності;

– застосування індивідуальних стратегій, стилів життя і педагогічної діяльності, насамперед, – гуманних, у т.ч. особистісно та суб'єктно орієнтованих;

– посилення своїм соціальним і професійним буттям буття іншої людини – учня як суб'єкта навчальної діяльності;

– ставлення до учня як суб'єкта навчальної діяльності та соціального суб'єкта, гуманне сприйняття й розуміння його;

– автономність учителя початкових класів у педагогічній діяльності як інтегрального результату наявності та актуалізації вищесказаних його суб'єктних проявів.

У своїй суб'єктній поведінці та діяльності вчитель початкових класів може орієнтуватися на думку *В. А. Петровського*, який визначає суб'єктність як базисну основу нової парадигми освіти та наводить такі основні характеристики суб'єктно-розвивальної освіти:

– культивування унікального досвіду дитини (людини);

– визнання цінності обопільного досвіду;

– ставка на універсальність досвіду [403].

Ці характеристики суттєво доповнюють проаналізовані нами суб'єктні

прояви вчителя початкових класів та наповнюють їх життєвим і професійним досвідом.

По-третє, в результаті узагальнення наявних у філософії, психології і педагогіці поглядів на проблему суб'єктності фахівців можна виділити різні підходи до розкриття суті поняття «суб'єктність». Наприклад, *С. А. Пілюгіна* обґрунтувала андрагогічну суб'єктність учителя в системі постдипломної педагогічної освіти. Вона наголошує, що андрагогічна суб'єктність є властивістю особистості та включає в себе такі структурні компоненти:

– «розуміння й реалізація вчителем себе як діяча (тобто джерелом власної активності);

– розуміння та реалізація вчителем себе як керівника власної навчальної діяльності;

– розуміння та здійснення вчителем себе як «реалізатора» свого життя у різних видах діяльності, у т.ч. і в начальній, у системі постдипломної педагогічної освіти» [411, с. 16]. Звичайно, для характеристики суб'єктності вчителя понять «розуміння», «реалізація» і «здійснення» недостатньо, оскільки це лише окремі прояви будь-якої суб'єктності.

Доцільно, на нашу думку, враховувати в процесі обґрунтування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів такі наукові здобутки в психологічній і педагогічній науках:

– суб'єктність – це властивість особистості, що проявляється у ставленні людини до себе як до діяча, джерела продуктивної активності (Г. М. Анохіна, О. М. Волкова, С. Д. Дерябо та ін.), тобто маємо на увазі головну характеристику соціального суб'єкта – особистості;

– суб'єктність як вища форма регуляції поведінки людини як соціальної істоти, активний прояв її здібностей і діяльнісного ставлення до навколишньої дійсності (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлинський, В. А. Петровський, О. К. Осницький та ін.);

– суб'єктність як центральне утворення (психологічний термін) людської суб'єктивності, як привнесення до процесу пізнання і діяльності конкретної людини суб'єктивного (Є. І. Ісаєв, В. І. Слободчиков, В. І. Гинецинський);

– суб'єктність як спосіб і важлива передумова особистісно-професійного розвитку людини, високий рівень якого поєднується з позитивною Я-концепцією особистості, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до діяльності та її результатів, активністю в самореалізації у професії (Г. І. Аксьонова, О. О. Бодальов, В. Г. Дєєв, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. І. Осьодло, В. О. Пономаренко, І. В. Сиромятников, В. В. Ягупов та ін.);

– суб'єктність як інтеграційна особистісна якість, що розвивається і реалізується у професійній діяльності (А. О. Деркач, Г. А. Миронов, В. М. Ченгаєв та ін.).

Ці підходи, на нашу думку, принципово не суперечать один одному, а тільки доповнюють, уточнюють і вдосконалюють суть та зміст поняття «суб'єктність». У зв'язку з цим, у процесі обґрунтування поняття «професійна суб'єктність учителя початкових класів» використовуватимемо інтеграційний

підхід, щоб випадково не відкинути позитивні аспекти кожного з них.

По-четверте, виділяються та аналізуються провідні характеристики суб'єктності особистості і фахівця: «На основі аналізу праць класиків психології щодо поняття «суб'єктність» стосовно особистості як суб'єкта поведінки, спілкування і діяльності можна виділити такі провідні характеристики суб'єктності:

1) ціннісна вмотивованість дій, вчинків, поведінки і, в цілому, діяльності, що демонструє причинну зумовленість діяльності особистості як її суб'єкта;

2) активність, що відображає здатність особистості як суб'єкта діяльності до усвідомлених цілеспрямованих дій для досягнення поставлених цілей діяльності;

3) здатність до рефлексії і, найголовніше, до саморефлексії, які дають змогу зрозуміти як свої мотиви, поведінку і дії, так й інших людей, що сприяє самооцінюванню, самоконтролю, самодетермінації і саморегуляції своїх вчинків, дій і, в цілому, діяльності;

4) усвідомлена модальність, що проявляється в розумінні особистостями як суб'єктами діяльності власних особистісних, професійних і

вибирати засоби діяльності залежно від властивої їй модальності, здатність цілеспрямовано детермінувати і регулювати свою поведінку, спілкування і діяльність залежно від обставин.

Із названих компонентів, активність, ціннісно-мотиваційна зумовленість діяльності і здатність до рефлексії та саморефлексії суб'єктних особливостей порівняно з іншими людьми і фахівцями;

5) варіативність, що характеризує можливість особистості усвідомлено представляти варіативну частину структури суб'єктності особистості, оскільки є динамічною, має властивість до формування, зміни, розвитку і вдосконалення. Ці характеристики притаманні також професійній суб'єктності будь-якого фахівця…» [590, с. 77-78].

По-п'яте, визначено, що в педагогічних дослідженнях суб'єктність вивчається за такими аспектами:

– людина як суб'єкт (В. С. Агапов, В. А. Вединяпіна, О. В. Іващенко);

– суб'єктність як властивість педагогів і учнів (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, А. В. Брушлинський, О. М. Волкова, В. В. Давидов, Ю. В. Журат, Я. П. Кодлюк, О. К. Осницький, В. А. Петровський, О. Я. Савченко, В. І. Слободчиков, І. А. Серьогіна, Г. А. Цукерман та ін.);

– методи і засоби формування суб'єктності, в т.ч. і педагогів (Г. І. Аксьонова, В. В. Горшкова, М. Г. Єрмолаєва, Ю. В. Журат, М. К. Сергєєв та ін.);

– розвиток суб'єктності, в т.ч. і педагогів (О. М. Волкова, Б. О. Зельцерман, В. А. Петровський, М. В. Польовий та ін.);

– структура педагогічної суб'єктності (А. Ф. Березін, О. М. Волкова, Ю. В. Журат, І. Ю. Рижухіна, І. С. Серьогіна та ін.).

Водночас, найбільш системне дослідження проблеми суб'єктності педагога зробили: М. С. Байматова, С. С. Бакулевська, Ю. С. Богачинська, М. М. Боритко, М. К. Сергєєв та ін.

По-шосте, професійна суб'єктність педагогів, у т.ч. і вчителів початкових класів, виявилася недостатньо дослідженою, відтак аналіз результатів досліджень проблеми суб'єктності та специфіки її проявів у педагогів (О. М. Волкова, В. В. Давидов, Ю. М. Журат, О. Я. Савченко, В. І. Слободчиков) уможливлює висновок про різні підходи до визначення змісту психолого-педагогічного феномена – професійної суб'єктності. У зв'язку з цим існує необхідність уточнення сучасного розуміння її, адже вчитель початкових класів являється суб'єктом поліпредметної педагогічної діяльності, вводить молодшого школяра в різні сфери буття – соціальну, навчальну, відповідно, його професійна суб'єктність багатоаспектна, оскільки він для молодших школярів виконує різні ролі – «старшого друга», «незаперечного авторитета», «помічника», «захисника», «безпосередньо вчителя» тощо.

Деркач А. О. та *Е. В. Сайко* обґрунтовано відзначають, що необхідно розділяти суб'єктність в якості рівня розвитку людини як суб'єкта певних сфер діяльності, тобто мова йде про необхідність професійної суб'єктності та суб'єктності людини як суб'єкта в якості носія соціального [181], тобто соціального суб'єкта – особистості.

Так, *І. В. Сиромятников* ***професійну суб'єктність*** розглядає як інтегральну психічну якість людини, змістовні аспекти формування та прояви якої визначаються типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, професійною взаємодією й умовами професійного середовища. Вона представлена автором як суб'єктність, що реалізується і розвивається за допомогою внутрішньо детермінованої активності у просторі професійної діяльності в інтересах вирішення професійних завдань і професійного саморозвитку [502, с. 13].

У цьому визначенні наявні два важливих методологічних аспекти, які ми будемо враховувати в нашій роботі.

Перший – науковець її розглядає як інтегральну психічну якість людини, хоча, на нашу думку, необхідно говорити не про людину, а про фахівця.

Другий – змістовні аспекти її формування та прояви визначаються типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, професійної взаємодії й умовами професійного середовища.

Заслуговує на увагу дослідження *Ш. Р. Халілова,* який сформулював такі показники суб'єктності: «активність, цілепокладання, свобода вибору і відповідальність за цей вибір, саморозвиток, розуміння та сприйняття іншої людини, унікальність – розвиток їх є необхідною умовою розвитку всієї позиції вчителя в цілому» [532].

Деркач А. О. і *В. Г. Зазикін* поняття «суб'єктність» і «професійна суб'єктність» розглядають з позицій суб'єктного підходу, тобто як якості, що належить суб'єкту [182].

Професійну суб'єктність *І. П. Краснощеченко* визначає як інтегративну характеристику: «Професійна суб'єктність студента-психолога визначається нами як інтегративна характеристика суб'єкта майбутньої професії, що виявляється в його конструктивній активності, спрямованій на оволодіння майбутньою професією… у ВНЗ, що демонструє його суб'єктивну (можу) й

об’єктивну (може) готовність до здійснення професійної діяльності та вирішення професійних завдань» [292, с. 16].

«Професійна суб’єктність юристів – це, на думку *І. А. Андрєєвої*, особистісний ресурс, який базується на системі ціннісних орієнтацій, правосвідомості, готовності до професійної діяльності, соціальної спрямованості, що дає змогу самостійно й ефективно виконувати професійну діяльність, захищаючи державні інтереси і права громадян, не піддаючись ситуативним впливам, долаючи міжособистісні і внутрішньоособистісні конфлікти в ході їх рефлексії на основі правових і моральних норм, а також можливість ініціювати та реалізовувати процес професійного саморозвитку» [21, с. 192]. Зрозуміло, що професійна суб’єктність юристів є професійним ресурсом, а не особистісним ресурсом.

Професійна суб’єктність розглядається *В. В. Ягуповим* як «інтегральна професійно важлива якість фахівця, змістовні аспекти формування, актуалізації та прояви якого визначаються типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, характером професійної взаємодії й умов професійного середовища ... Професійна суб’єктність... – це ... інтегральна професійно важлива якість, яка ґрунтується на його позитивному самоставленні, рефлексії, саморефлексії і визнанні у себе діяльнісних, таких, що активно перетворюють, цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації у професійній сфері, і визначає його здатності до самодетермінації й саморегулювання професійної активності ... відповідно до зовнішніх (згідно з вимогами формалізованих документів) і внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – відповідальність за результати своєї діяльності як суб’єкта управління» [281, с. 78].

Желанова В. В. професійну суб’єктність майбутнього вчителя початкових класів трактує «як інтегровану професійно важливу якість, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв’язання професійних та життєвих завдань і проявляється у прагненні до самоздійснення, тобто до самореалізації та самоактуалізації» [207, с. 24]. У цій дефініції важливим є її визначення як інтегрованої професійно важливої якості вчителя початкових класів.

Педагогічна діяльність має істотну особливість – це розуміння і прийняття іншої особи, що є важливою характеристикою професійної суб’єктності вчителя початкових класів, оскільки його соціальний та професійний види суб’єктності проявляються не тільки і не стільки в діяльнісному ставленні до світу, скільки у ставленні до учнів, а також до самого себе як до суб’єкта. Це ставлення педагога до учня має відображати ставлення до найголовнішої цінності в його педагогічній діяльності: «У процесі контролю простору розвитку особистості, – справедливо зауважує *В. В. Сериков*, – педагог визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки в процесі роботи з іншою особою він, безумовно, буде працювати із самим собою [476, с. 15].

На основі аналізу вищевикладеного ми виокремлюємо низку методологічних положень для визначення професійної суб’єктності вчителів

початкових класів. Зокрема, вона зумовлена такими аспектами:

– безпосередньо, специфікою педагогічної професії та особливостями педагогічної діяльності з молодшими школярами;

– духовними ціннісними орієнтаціями, мотивами і відносинами, які визначають їхню суб'єктну позицію і професійно-педагогічну спрямованість як професіонала, який працює в початковій школі.

Відповідно, їхня професійна суб'єктність – це, з одного боку, важлива передумова успішної професійної адаптації в початковій школі, а також умова і своєрідний інтегрований показник професійного становлення, професійної підготовленості й готовності до педагогічної діяльності в початковій школі, котрий визначає суб'єктний досвід учителя як педагога, а з іншого – зміст та особливості прояву професійної суб'єктності вчителів початкових класів визначають особливості її формування, прояву, розвитку, вдосконалення та розпаду.

Таким чином, феномен професійної суб'єктності вчителя початкових класів безпосередньо зумовлений, по-перше, етапом його професіоналізації у процесі отримання професійної освіти як педагога. Відповідно, важливими є такі процеси, що відображають його професійну суб'єктність:

– усвідомлення і прийняття протиріч професіоналізації як педагога у закладі вищої педагогічної освіти;

– цілеспрямована системна робота щодо оволодіння основами, культурою і досвідом педагогічної діяльності взагалі та в початковій школі зокрема;

– поступове формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, в якій безпосередньо проявляється професійна суб'єктність учителя як суб'єкта педагогічної діяльності та ін.

По-друге, в дослідженні професійної суб'єктності вчителів початкових класів вирішальним є, на нашу думку, положення С. Л. Рубінштейна про початковість дієвого, практичного співвідношення людини і світу, що є методологічною основою її аналізу. *С. Л. Рубінштейн* на основі з'ясування співвідношення понять «суб'єкт – діяльність» поступово прийшов до постановки проблеми – людина як суб'єкт діяльності. О. В. Суворова з цього приводу обґрунтовано підкреслює, що «оскільки діяльність, система діяльностей є сферою реалізації активності особистості, постільки суб'єктність як властивість особистості народжується в діяльності й розвивається в системі діяльностей і відносин особистості» [493, с. 1180].

По-третє, поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», «особистість» і «суб'єкт педагогічної діяльності» постійно перебувають поряд, що означає, на нашу думку, інтеграцію професійних, соціальних і біологічних чинників у поясненні суті й характеру діяльнісної взаємодії педагога як особистості з навколишнім світом, оскільки для педагога як суб'єкта характерним є прояв ініціативності та відповідальності, а його професійна суб'єктність означає, що він є суб'єктом педагогічної діяльності.

По-четверте, феномен професійної суб'єктності вчителя початкових класів безпосередньо зумовлений цілями, змістом і результатами його педагогічної діяльності в початковій школі, його суб'єктною поведінкою в

повсякденному житті, а також і соціальною суб'єктністю. «Особистісний потенціал у складі суб'єктності вчителів є носієм конструктивної та формувальної функцій. Це зумовлено тим, що специфічною рисою професійно-педагогічної діяльності є висока включеність до неї особистості, вмотивованість на подальшу творчу самореалізацію шляхом участі в професійних конкурсах тощо. Особистісний компонент дає змогу оцінювати динамічний характер розвитку суб'єктності в освітній системі…, його вплив на розвиток індивідуальних особливостей» [235, с. 73].

Таким чином, з урахуванням призначення початкової школи і ролі вчителя початкових класів у ній, необхідно уточнити сучасне розуміння феномена його професійної суб'єктності. При цьому необхідно враховувати сучасні методологічні підходи до підготовки фахівців, наприклад, компетентнісний, системний і суб'єктно-діяльнісний. Істотні труднощі представляє той факт, що безпосередньо досліджень з цієї проблеми немає, а тільки з проблеми суб'єктності різних фахівців, однак ми вважаємо, що поняття «суб'єктність» і «професійна суб'єктність» не тотожні. Проаналізуємо ті визначення, які є в наукових джерелах.

Отже, результати аналізу філософських, психологічних і педагогічних джерел показують, що результати наявних досліджень ще не повною мірою відповідають вимогам педагогічної науки і практики. У цілому, стан дослідженості суб'єктності вчителя початкових класів не можна назвати задовільним. Зокрема, практично відсутні компетентнісний і суб'єктно-діяльнісний підходи до вивчення проблеми її формування, а також системного розуміння і сприйняття цього психолого-педагогічного феномена – професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

У сукупності, вищевикладені принципи, методи, форми та ідеї формують суб'єктно-діяльнісний підхід до підготовки фахівців: «Використання суб'єктно-діяльнісного підходу в прикладних дослідженнях, присвячених, зокрема, професіоналізації спортивного педагога, дає змогу говорити не лише про розвиток фахівця у цьому процесі, а й про механізми, що визначають динаміку і спрямованість такого розвитку» [141, с. 12].

У дослідженні професійної суб'єктності вчителів початкових класів вирішальним є, на нашу думку, положення *С. Л. Рубінштейна* про вирішальне значення дієвого, практичного співвідношення людини і світу, що є методологічною основою аналізу будь-якої суб'єктності людини – соціальної, навчальної та професійної. На основі аналізу співвідношення понять «суб'єкт» і «діяльність» учений поступово прийшов до постановки проблеми людини як суб'єкта цієї діяльності, висунув і розвинув систему ідей суб'єктно-діяльнісного напряму в психології. В усвідомленні й обґрунтуванні професійної суб'єктності вчителів початкових класів важливими є такі теоретичні узагальнення і загальні характеристики діяльності, що їх сформулював *С. Л. Рубінштейн* [453]:

– діяльність суб'єктна, вона належить людині, тобто вона не може бути безсуб'єктною – виокремлення суб'єкта діяльності, в нашому випадку – вчителя початкових класів;

– діяльність здійснюється, як правило, в умовах спільної діяльності суб'єктів, тобто початкова школа неможлива без спільної діяльності вчителів та учнів, які є, відповідно, суб'єктами педагогічної та навчальної діяльності;

– педагогічна діяльність учителя початкових класів у початковій школі передбачає взаємодію суб'єкта з об'єктом, а в нашому випадку – суб'єкта з суб'єктом – учителя й учня, тобто педагогічна діяльність завжди предметна, реальна, змістовна й міжсуб'єктна;

– педагогічна діяльність учителя початкових класів свідома, цілеспрямована й гуманна, завжди творча, має автономний характер, в якій його психіка проявляється, розвивається і вдосконалюється. Відповідно, його професійна суб'єктність також в цій діяльності проявляється, розвивається і вдосконалюється, а формується на етапі отримання педагогічної освіти у творчій навчальній та квазіпедагогічній діяльності.

Отже, педагогічна діяльність учителя початкових класів у початковій школі є тим «полігоном», де його професійна суб'єктність, з одного боку, є умовою успішної педагогічної діяльності, а з іншого – виявляється, розвивається і вдосконалюється, і на певному етапі розпадається.

Безпосереднім проявом учителя як суб'єкта є його професійна суб'єктність як в педагогічній, так і повсякденній життєдіяльності, вона визначає характер його ставлення до учнів як головної цінності в педагогічній діяльності, сприйняття учнів як рівноправних суб'єктів педагогічного процесу, а також ставлення до себе – педагога як цінності й суб'єкта власної професійної діяльності, та ставлення до педагогічної діяльності як до цінності.

Окремі дослідники виокремлюють й інші горизонти суб'єктно-діяльнісного підходу: «Використання суб'єктно-діяльнісного підходу в прикладних дослідженнях, присвячених, зокрема, професіоналізації спортивного педагога, дає змогу говорити не лише про розвиток фахівця у цьому процесі, а й про механізми, які визначають динаміку і спрямованість такого розвитку» [141, с. 12].

Суть професійної суб'єктності вчителя початкових класів, згідно з провідними ідеями та положеннями суб'єктно-діяльнісного підходу проявляється, безумовно, ***у педагогічній діяльності та його ставленні до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності, і до самого себе – як до суб'єкта педагогічної діяльності***.

Вважаємо, що вона полягає, з одного боку, в позитивному ставленні до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності в початковій школі, а з іншого – в його позитивному самоставленні як до суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, а також її самодетермінації і саморегуляції згідно з посадовими інструкціями, вимогами до педагогічної діяльності, внутрішніми переконаннями, педагогічними цінностями і суб'єктною позицією як педагога, вихователя, громадянина.

Ця суть конкретизується в таких ***суб'єктних характеристиках учителя початкових класів***:

1) сформованість його професійної суб'єктності означає духовно-мотиваційну, емоційно-вольову, інтелектуальну, діяльнісну та рефлексивну

здатність і готовність до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

2) професійна суб'єктність учителя початкових класів – це його відносна *внутрішня незалежність* у системі початкової школи, в системі міжсуб'єктних відносин у процесі реалізації своїх функцій як педагога, що забезпечує його суб'єктну поведінку;

3) професійна суб'єктність учителя початкових класів – це *результат його професійного самовизначення як педагога* і суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

4) професійна суб'єктність учителя початкових класів – це *суб'єктна діяльність і «автономна» поведінка* в процесі реалізації своїх педагогічних функцій як учителя і суб'єкта педагогічної діяльності.

Таким чином, ***специфіка професійної суб'єктності вчителя початкових класів*** полягає в тому, що він ставиться не тільки до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності, а що найголовніше – до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності та спільної діяльності з педагогом й іншими учнями. Відсутність, негативні зміни у змісті хоча б одного з цих компонентів не дають підстав стверджувати про суб'єктність вчителя як педагога. Він може бути суб'єктом будь-якої діяльності, але не педагогічної, оскільки професійна суб'єктність у процесі педагогічної діяльності вчителя початкових класів відіграє вирішальну роль у ***розв'язанні таких методологічних завдань***:

– сприяє його самовизначенню як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

– забезпечує досить об'єктивну самооцінку професійно-особистісного потенціалу як суб'єкта педагогічної діяльності та його актуалізацію при реалізації посадових функцій у початковій школі;

– стимулює ініціацію професійно-суб'єктного саморозвитку і самореалізації вчителя початкових класів у сфері педагогічної діяльності в початковій школі;

– сприяє інтеграції різних психічних підсистем учителя початкових класів, забезпечує узгодження зовнішніх і внутрішніх умов його педагогічної діяльності для досягнення найоптимальнішого способу реалізації педагогічних функцій у початковій школі;

– забезпечує самодетермінацію його педагогічної діяльності в початковій школі та її саморегуляцію;

– забезпечує стабілізацію його педагогічної діяльності в початковій школі, тобто сприяє стабільності педагогічної діяльності та ін.

Вищевикладене безпосередньо визначає методологію обґрунтування **структури і специфіки професійної суб'єктності вчителів початкових класів** [70]. Важлива методологічна проблема – це структурування професійної суб'єктності фахівців, у т.ч. і вчителів початкових класів, яка вирішується в дослідженнях неоднозначно. Необхідність її вирішення пов'язана з тим, що успішне розв'язання сприяє чіткому уявленню змісту професійної суб'єктності та об'єктивному обґрунтуванню критеріїв оцінювання її сформованості, розвиненості і вдосконалення.

Наприклад, у структуру суб'єктності дослідники включають, як правило, її атрибутивні властивості. Так, *В. О. Татенко* в структуру «зрілого суб'єкта психічної активності» (вчитель початкових класів має бути тільки таким) включає такі мотиваційно-операціональні механізми:

– цілепокладання людиною власного психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу;

– вибір, знаходження, продукування психологічних засобів для досягнення поставленої мети;

– прийняття рішення про те, коли і за яких умов, якою мірою і якими засобами поставлена мета може бути досягнута;

– виконання прийнятого рішення;

– оцінка результату виконання прийнятого рішення;

– накопичення індивідуального досвіду, фіксація результатів [3].

Але водночас маємо чітко усвідомлювати, що суб'єктність у студентські роки має різноманітні прояви, насамперед, вона являється надійною основою для потенційного формування, а в ідеалі – і для розвитку професійної суб'єктності вчителів початкових класів. Вона також проявляється, формується і розвивається у взаємодії з іншими педагогами та студентами у провідному виді діяльності – педагогічному і навчальному. Власне, у цьому віці, на етапі набуття соціального та професійного статусу, підвалиною для актуалізації суб'єктного потенціалу студентів є навчальна, квазіпрофесійна та навчально-професійна види діяльності. У процесі квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності вони становляться або відмовляються стати справжніми професійними суб'єктами педагогічного буття.

Безумовно, вона не виникає сама по собі, а «дозріває» достатньо довго та остаточно формується в студентські роки у процесі набуття педагогічної освіти, опанування педагогічним досвідом людства та закріплюється й розвивається у процесі педагогічної діяльності в початковій школі. Однак підвалиною є саме студентські роки – період набуття педагогічної освіти, формування педагогічної культури, побудови «трампліну» для формування педагогічної майстерності та її актуалізації.

Окремі дослідники вважають, що «важливим показником і водночас вирішальним чинником розвитку професійної суб'єктності… являється професійна спрямованість особистості, тобто система ціннісних орієнтацій і мотивів індивіда, яка актуалізує мету досягнення професійного успіху» [172, с. 52-53].

Отже, виникає проблемне питання про структуру професійної суб'єктності педагога взагалі та вчителя початкових класів зокрема. Безумовно, вона представлена сукупністю певних компонентів: «Структура суб'єктності вчителів представлена сукупністю таких компонентів, які забезпечують активну позицію педагогів: розвиток мотивації до інноваційної педагогічної діяльності, розвиток професійної компетентності, реалізація особистісного потенціалу, формування педагогічної рефлексії…» [235, с. 73].

Зауважимо, що, по-перше, тут ніякої структури немає, а є тільки певні завдання та процеси;

по-друге, професійна компетентність ніколи не буває компонентом професійної суб'єктності вчителя, а навпаки – професійна суб'єктність є одним з інтегральних, міжпредметних складових його професійної компетентності.

При цьому автор – *І. В. Ільїна* – абсолютно не розуміє, що таке професійна компетентність, оскільки наголошує, що «професійна компетентність у структурі суб'єктності вчителя виконує функцію орієнтації. Компетентність переважно характеризує результати професійної освіти, самоосвіти і включає в себе зміст професійної…» [235, с. 73]. Такі самі коментарії можна дати іншим компонентам.

У структурі професійної суб'єктності виділені такі компоненти:

– професійна ідентичність/професійна Я-концепція;

– професійна спрямованість;

– професійне мислення;

–професійні компетенції;

–професійно важливі якості» [235, с. 73].

У цьому висловленні певна логіка присутня, а змістовне наповнення – ні, наприклад, як професійні компетенції, тобто обов'язки, можуть входити у цю структуру? [292, с. 37].

Краснощеченко І. П. в якості структурних компонентів професійної суб'єктності майбутнього психолога «…включає професійну спрямованість, професійну ідентичність, професійне мислення, професійні компетенції, професійно значущі якості, детерміновані, з одного боку, чинниками акмеологічного освітнього простору, з іншого – суб'єктними умовами, в тому числі й конструктивною активністю суб'єкта, що забезпечує цілісне включення особистості в оволодіння професією...» [292, с. 10].

Пілюгіна С. А. основними компонентами андрагогічної компетентності вчителя вважає такі:

– розуміння й реалізація вчителем самого себе як діяча (тобто джерело власної активності);

– управління вчителем своєю навчальною діяльністю;

– розуміння та здійснення вчителем як особистістю свого життя в різних видах діяльності, у т.ч. і навчальній, у системі післядипломної освіти [408].

Тут маємо справу з певними завданнями чи процесами, а не тільки зі структурою чи компонентами будь-якої компетентності.

Ісаков М. В. достатньо виважено й методологічно правильно теоретично обґрунтував та емпірично підтвердив структуру професійної суб'єктності у студентів ЗВО у складі п'яти компонентів:

– внутрішньої свободи;

– відповідальності;

– загальної рефлексії;

– рефлексії вибору;

– контролю [238].

Для нас важлива думка *В. В. Желанової*, яка у структуру професійної суб'єктності вчителів початкових класів включає такі складові:

– суб'єктну професійну позицію (ініціативно-відповідальне ставлення до

освіти й майбутньої професійної діяльності, ставлення до учня як до суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання, ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності);

– педагогічну активність (пов'язана з усвідомленістю, ситуативністю, надситуативністю, інтегративністю);

– суб'єктний досвід (сукупність ціннісного досвіду, досвіду рефлексії, досвіду звичної активації, операціонального досвіду; досвіду співробітництва);

– рефлексивність чи здатність до рефлексії (аналіз та розуміння власних дій і дій учнів як суб'єктів педагогічного процесу);

– антиципацію (уміння прогнозувати і передбачати результати своєї активності, а також взаємодії з учнями) [207, с. 24; 204, с. 82].

Як бачимо, спостерігається усвідомлення проблеми професійної суб'єктності вчителів початкових класів і достатньо чітке виокремлення її складових.

Ягупов В. В., у свою чергу, виокремлює такі провідні характеристики професійної суб'єктності педагогів:

«– ціннісна вмотивованість дій, вчинків, поведінки і, в цілому, діяльності, що демонструє причинну зумовленість педагогічної діяльності;

– активність, що відображає здатність педагога як суб'єкта діяльності до усвідомлених цілеспрямованих дій для досягнення поставлених цілей педагогічної діяльності;

– здатність до рефлексії і, насамперед, – до саморефлексії;

– усвідомлена модальність, що проявляється у розумінні педагогами як суб'єктами педагогічної діяльності власних особистісних, професійних і суб'єктних особливостей порівняно з іншими людьми і фахівцями;

– варіативність, що характеризує можливість педагога усвідомлено вибирати засоби педагогічної діяльності.

Із названих компонентів активність, ціннісно-мотиваційна зумовленість педагогічної діяльності і здатність до рефлексії і саморефлексії представляють, на його думку, варіативну частину структури професійної суб'єктності педагога, оскільки є динамічними, мають властивість до формування, зміни, розвитку й удосконалення, а також і розпаду. Саме наявність цих компонентів робить професійну компетентність педагога завершеною, «здатною» до її актуалізації в педагогічній діяльності, а також до самовдосконалення педагога в педагогічній діяльності» [592, с. 325].

Істотний інтерес для нашого дослідження представляє структура суб'єктності педагога, яку обґрунтувала *О. М. Волкова*. Хоча безпосередньо в тексті не зазначається про професійну суб'єктність, проте стосується педагогів і, відповідно, можемо вважати, що йдеться про професійну суб'єктність. На її думку, структура суб'єктності педагога включає такі компоненти:

– активність;

– здатність до рефлексії;

– свободу вибору і відповідальність за нього;

– усвідомлення власної унікальності;

– розуміння і сприйняття іншого;

– саморозвиток.

Цю структуру вона обґрунтувала зі врахуванням основних положень своєї концепції суб'єктності педагога:

– суб'єктність – це особистісна властивість людини, яка розкриває суть людського способу буття, що полягає в усвідомленому та діяльнісному ставленні до світу й до себе в ньому та здатності виробляти взаємозумовлені зміни у світі й людині;

– ставлення людини до себе як до діяча, що передбачає визнання і прийняття не тільки у себе, а й у іншої людини, активності, свідомості, свободи вибору і відповідальності за нього, унікальності, саморозвитку як способу існування, і, що особливо важливо, передбачає здійснення вчинків, зумовлених цим визнанням;

– інший являється необхідною умовою розвитку суб'єктності, а ми доповнюємо – й визнання суб'єктності, підтверджуючи буття людини;

– суб'єктність є інтегратором професійних здатностей людини і забезпечує можливість дотримання ним професійних вимог на високому рівні якості [131; 132].

Суб'єктність педагога, на думку *І. А. Серьогіної*, має чотирьохфакторну структуру. Це такі складові:

– свідома творча активність;

– здатність до рефлексії;

– усвідомлення власної унікальності;

– розуміння і сприйняття іншого [475].

В основному погоджуємося з основними принциповими ідеями О. М. Волкової [440] й І. А. Серьогіної [475], а також з врахуванням різних підходів до структурування професійної суб'єктності фахівців (Н. О. Арістова [25], А. В. Брушлинський [105], А. О. Деркач [179; 180], О. В. Белощицький [72], Н. Ю. Волянюк [143], В. В. Желанова [203; 206], В. В. Знаков [492], М. В. Ісаков [238], І. П. Краснощеченко [292], С. Б. Кузікова [301], Т. О. Ольхова [380], С. М. Пелипчук [396], І. В. Сиромятников [501], Я. О. Фаріна [523], С. О. Шехавцова [564], В. В. Ягупов [281; 590]) і специфіки професійної суб'єктності вчителів початкових класів (А. Р. Бекірова [44; 41; 55]; А. Я. Боднар і Ю. В. Журат [91; 212]; Н. Ю. Большунова [95], В. В. Желанова [203], Я. П. Кодлюк [259; 261]; С. В. Мазова [333], С. Мешальські (S. Mieszalski) [631]), вважаємо, що перераховані вище структурні елементи, наприклад, активність, рефлексивність, унікальність, відповідальність, являються не компонентами структури суб'єктності педагога, а істотними проявами їхньої професійної суб'єктності.

Необхідно шукати, на нашу думку, такі структурні компоненти їхньої професійної суб'єктності, які складають її основу і стимулюють активність, рефлексивність, відповідальність й унікальність учителя початкових класів у педагогічній діяльності.

Істотним для вчителів початкових класів і, відповідно, специфіка їхньої професійної суб'єктності полягає в тому, що вони відносяться не тільки до себе як до суб'єкта власної педагогічної діяльності, а й до учнів як до суб'єктів

власної навчальної діяльності. Їхня професійна суб'єктність як педагогів має, на нашу думку, свою структуру, істотна специфіка кожного елемента якої знаходиться у змісті компонентів. Вона має ***включати***, на нашу думку, як мінімум, ***такі компоненти***:

– ціннісно-мотиваційний;
– емоційно-вольовий;
– інтелектуально-пізнавальний;
– поведінково-діяльнісний;
– індивідуально-суб'єктний;
– рефлексивно-оцінний (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Структура професійної суб'єктності вчителя початкових класів

Розглянемо кожен функціональний компонент докладніше.

Ціннісно-мотиваційний: «…аксіологічний компонент суб'єктності дає змогу розглянути професійно-педагогічну діяльність як реальну можливість формування суб'єктності як: створення умов самоорганізації майбутньої професійної діяльності; визначення перспектив і цілей на основі особистісних смислів; пошук варіантів суб'єктної реалізації цілей і цінностей; усвідомлення особистісних і професійно-педагогічних цінностей» [566, с. 160].

У педагогічній діяльності вчителів початкових класів істотним аспектом є

такі ціннісні ставлення:

– до своєї професії – педагогічної;

– до педагогічної діяльності;

– до самого себе як до педагога та суб'єкта педагогічної діяльності;

– до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності.

Позитивне ставлення до кожного з них визначає систему їхніх цінностей у педагогічній діяльності, формує її смисл та ідеальний результат діяльності й, відповідно, створює й розвиває мотивацію педагогічної діяльності взагалі та свою зокрема. Це пов'язано з тим, що ставлення проявляється як вибіркова спрямованість свідомості вчителів початкових класів на об'єкти і явища навколишнього світу, до педагогічної діяльності, до колег і, найголовніше, – до учнів, що формує (якщо ці цінності позитивні, професійно та гуманістично спрямовані) тенденції, прагнення, потреби та мотиви займатися педагогічною діяльністю, яка приносить їм задоволення, а діяльність стає цікавою і продуктивною. Відтак цінності педагогічної діяльності вважаємо підвалиною педагогічного буття кожного педагога, а вчителя початкових класів – зокрема.

Цінності визначають смислове наповнення його потреб, що виявляються в мотивах, які формують мотивацію і стимулюють активність вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. Цей компонент реалізує дві основні функції:

1) потреби і мотиви визначають енергетичну функцію;

2) педагогічні цінності – смислостворювальну функцію.

Таким чином, мотиви «успадкують» від потреб «енергію», від цінностей – смисл педагогічного буття.

Мотиваційний компонент суб'єктності вчителів початкових класів включає, відповідно, потреби, інтереси, мотиви, тобто все те, що забезпечує входження шкільних педагогів у процес активного осмислення педагогічних інновацій і підтримує цю активність як упродовж курсового навчання, так і в післякурсовий період.

Педагогічні цінності вчителя утворюють систему його професійно-ціннісних орієнтацій, які стосуються цінностей спілкування з дітьми, колегами і дорослими, творчості в педагогічній діяльності, формування особистості дитини як соціального і навчального суб'єкта та ін. Цінності педагогічної діяльності вчителя, перш за все, формують його суб'єктну позицію в системі початкової школи.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент професійної суб'єктності вчителя початкових класів визначає цілі, смисл і зміст його педагогічної діяльності та стимулює цю діяльність. Саме тому окремі науковці звертають особливу увагу на актуалізацію мотиваційної сфери студентів [578] у процесі набуття ними педагогічної освіти.

Когнітивний компонент, зміст якого пов'язаний, перш за все, з набуттям майбутніми вчителями початкових класів знань про самих себе, про психологію особистості дитини, специфіку педагогічної діяльності у початковій школі, способи професійного розвитку та професійної самоактуалізації, що в своїй сукупності утворює систему знань про педагогічну діяльність.

Початковою ланкою, що формує «образ Я» і ставлення до себе як до

педагога та суб'єкта педагогічної діяльності, є самопізнання, суть якого становить націленість учителя на пізнання своїх фізичних, духовних, інтелектуальних, професійних і суб'єктних здатностей і можливостей. Результатом самопізнання вчителя є вироблення ним системи уявлень про самого себе чи «образ Я», який визначає його ставлення до самого себе як до педагога, являється основою побудови взаємин з учнями, колегами в навчальному процесі. Психологічним механізмом, котрий забезпечує знання чи розуміння вчителем самого себе, є рефлексія та саморефлексія, які також сприяють виявленню того, як інші знають і розуміють його самого як особистість і професіонала в педагогічній сфері, а також емоційно-почуттєві переживання і когнітивні уявлення про педагогічну діяльність і його суб'єктів.

Емоційно-вольовий компонент виконує функцію як внутрішньої регуляції й саморегуляції поведінки, спілкування, педагогічної діяльності суб'єкта педагогічного буття, так і зовнішньої, оскільки педагогічна діяльність без емоцій і почуттів практично неможлива, оскільки в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії істотну, а іноді й вирішальну роль відіграють емоції, почуття і воля, а в нашому випадку – в роботі з молодшими школярами. Формування у вчителя початкових класів позитивного емоційно-почуттєвого ставлення до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності, а також до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності відбувається багато в чому завдяки переживанням різних, а часто, протилежних і суперечливих емоцій і почуттів, які супроводжують процеси саморозуміння, самосприйняття, сприйняття учнів та в цілому всієї педагогічної діяльності і своєї ролі та місця в ній.

Саморозуміння – це необхідний аспект у формуванні та розвитку суб'єктної позиції вчителя в педагогічній діяльності. Змістом саморозуміння є не тільки усвідомлення і сприйняття актуального стану і минулого, а й усвідомлення можливостей («Я – реальне»), а також того, яким хотілося б стати («Я – ідеальне»).

Саме емоційна сторона насичує суб'єкт-суб'єктні взаємини вчителів і учнів, та робить їх унікальними й неповторними. Водночас, будь-яка спільна діяльність передбачає регуляцію, а в ідеалі – саморегуляцію поведінки і дій її учасників як суб'єктів. У зв'язку з цим, одним з істотних проявів професійної суб'єктності вчителів початкових класів є саморегуляція, що має таку структуру:

1) прийнятті педагогом цілі своєї активності в педагогічній діяльності;

2) проектування моделі педагогічної діяльності;

3) складання програми власне виконавських дій щодо досягнення ієрархії цілей у педагогічній діяльності;

4) визначення системи критеріїв оцінювання успішності педагогічної діяльності та навчальної діяльності учнів;

5) отримання інформації про реально досягнуті результати досягнення цілей;

6) оцінювання відповідності отриманих результатів критеріям оцінювання успіху;

7) прийняття рішення про необхідність корекції своєї педагогічної

діяльності та її характеру.

Ці дії стають ніби «мостиком» до наступного компонента – ***поведінково-діяльнісного***, який у структурі професійної суб'єктності вчителів початкових класів забезпечує практичну реалізацію їхньої суб'єктної активності як у педагогічній діяльності, так і повсякденній поведінці як соціального суб'єкта. «У контексті суб'єктного підходу активність осмислюється як ключова атрибуція суб'єкта, реалізуючи яку він впливає на довкілля, змінюючи його, а водночас міняється і сам» [491, с. 195].

Активність обґрунтовується *К. О. Абульхановою-Славською* як особлива якість і здатність нею розпоряджатися, тобто як усвідомлена саморегуляція зовнішньої і внутрішньої активності особистості: «Активність – це не тільки спосіб вираження потреб, а й цілісний і ціннісний спосіб самовираження, самоздійснення особистості, яким забезпечується її суб'єктність» [3, с. 9]. Активність має, як правило, перетворювальний характер, що визначається педагогічною спрямованістю, саморегуляцією, цінностями, а іноді й здоровим глуздом педагогічної діяльності вчителя початкових класів. «Суб'єктна активність залежить, –на думку науковців, – від їхніх можливостей, які, з одного боку, були надані природою, а з іншого – набуті в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Відповідно до потреб соціуму суб'єкт створює власну лінію поведінки для перетворення дійсності та власного життя» [566, с. 163-164].

Основними психічними «механізмами» актуалізації та реалізації їхньої професійної суб'єктності в поведінці, спілкуванні та педагогічній діяльності являються певні психічні механізми, процеси, утворення: «Оскільки природа суб'єктності студента виявляється в його потребі пізнавати й перетворювати себе та навколишній світ, то суб'єктність зумовлена, насамперед, особистісними детермінантами (пізнавальна самостійність, суб'єктна активність, суб'єктний потенціал, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід)» [566, с. 163].

– професійне самовизначення, результатом якого є самооцінювання і сприйняття себе як суб'єкта педагогічної діяльності, тобто це важливий момент професійної самоідентифікації, з одного боку, як педагога, а з іншого – конкретно як учителя початкових класів;

– суб'єктна позиція як суб'єкта педагогічної діяльності, що відіграє вирішальну роль у структурі професійної суб'єктності вчителя початкових класів, оскільки інтегрально характеризує принципово ціннісні, змістовні, поведінкові, методичні й технологічні характеристики його діяльності; результат – самосприняття як учителя початкових класів; таку позицію потрібно формувати у студента як майбутнього суб'єкта педагогічного буття: «Водночас емпіричне дослідження показало недостатню актуалізацію суб'єктних позицій студентів в освітньому середовищі вишу. Можна стверджувати, що освіта більше орієнтована на закріплення у студентів позиції репродуктивного типу, а відтак, недостатньо сприяє розкриттю суб'єктного потенціалу студентів і не є сферою самоактуалізації для більшості майбутніх фахівців» [439, с. 38];

– самопотенціювання суб'єктних можливостей і резервів: «Включення у розвиток на етапі юності механізму самопотенціювання означає новий крок у становленні суб'єктності. Специфіка основного суб'єктного новоутворення полягає в тому, що юнак освоює процес самопотенціювання, цілеспрямованого нарощування способів суб'єктної активності, з одного боку, і опановує критеріями їх використання в процесі саморегуляції – з іншого» (В. О. Татенко) [505, с. 281];

– суб'єктний досвід як основа суб'єктної поведінки, суб'єктного ставлення, суб'єкт-суб'єктних взаємин з учнями і в цілому суб'єктного професійного буття у педагогічному середовищі, що є вершиною прояву професійної суб'єктності вчителя початкових класів; він проявляється в педагогічній культурі, педагогічному мисленні, педагогічному такті, суб'єктних якостях учителя і педагогічно обґрунтованій поведінці як громадянина, особистості, педагога, вихователя і, власне, у професійній суб'єктності.

Індивідуально-суб'єктний компонент, зміст якого складають суб'єктні професійно важливі якості вчителя початкових класів. Це, насамперед, такі: відповідальність; цілісність; креативність; унікальність; рефлексивність; самоцінність; автономність. Можуть бути й інші якості, що лежать в основі його суб'єктної активності, що зумовлено низкою об'єктивних і суб'єктних обставин, наявних у конкретному освітньо-виховному закладі певного регіону України, кожного окремого вчителя початкових класів. Водночас, саме вищезазначені суб'єктні якості сприяють актуалізації його професійно-суб'єктної позиції та діяльності як учителя початкових класів.

Цей компонент як динамічне індивідуально-психічне утворення суб'єктного спрямування вчителя початкових класів, з одного боку, забезпечує єдність усіх функціональних компонентів його професійної суб'єктності, а з іншого – сприяє, по-перше, актуалізації його професійної суб'єктності в цілому в педагогічній діяльності у початковій школі; по-друге, формує його індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та суб'єкт-суб'єктної взаємодії як з учнями, так і з колегами.

Важливим є те, що певні індивідуально-психічні якості суб'єктного спрямування можуть компенсувати несформованість окремих професійних якостей, психічних утворень і певних «недоліків», які має конкретний учитель початкових класів, оскільки серед них, як правило, ідеальних не буває.

Рефлексивно-оцінний компонент сприяє формуванню професійної педагогічної свідомості й самосвідомості, які забезпечують саморефлексію – самоаналітичну та самооцінну діяльність. «Педагогічна рефлексія у структурі суб'єктності вчителів виконує перетворювальну функцію і визначає ставлення педагогів до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Рефлексія являється механізмом оцінної діяльності суб'єкта, інтегруючи пізнання, самоосвіту і включаючи в себе зміст професійної підготовки до здійснення безперервного професійно-особистісного розвитку, що характеризується готовністю, здатністю, уміннями вчителів» [235, с. 73].

Результатом рефлексії та саморефлексії вчителя початкових класів є, по-перше, знання самого себе як професійного суб'єкта в системі освіти, а також,

що важливо, знання учнів як суб'єктів навчальної діяльності; по-друге, сприйняття себе як педагога. «Становлення професійної суб'єктності відбувається у процесі вибору професії, адаптації в навчально-професійному співтоваристві, самовизначенні позиції та інтеграції в нього, засвоєнні цінностей, що поділяються його суб'єктами. Розвиток професійної суб'єктності детермінований впливом особливостей освітнього простору ВНЗ..., оскільки він забезпечує можливості для професійного розвитку студентів» [292, с. 20].

Таким чином, *професійна суб'єктність учителя початкових класів у процесі його педагогічної діяльності відіграє істотну роль у вирішенні основних функціональних завдань*:

– сприяє його підсумковому професійному самовизначенню як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

– забезпечує об'єктивну самооцінку особистісно-професійного потенціалу як суб'єкта педагогічної діяльності та його актуалізацію при реалізації педагогічних функцій;

– стимулює ініціацію його професійно-суб'єктного саморозвитку і самореалізацію як педагога в початковій школі;

– сприяє інтеграції його різних психічних підсистем, забезпечує узгодження зовнішніх і внутрішніх умов діяльності для досягнення найбільш оптимального способу реалізації педагогічних функцій;

– забезпечує самодетермінацію, саморегуляцію, самооцінювання й автономність його педагогічної діяльності;

– сприяє стабілізації його педагогічної діяльності в початковій школі та ін.

Отже, методологічне обґрунтування поняття «професійна суб'єктність учителя початкових класів» та з'ясування формування цієї суб'єктності, з одного боку, являє цілеспрямований, різноаспектний, змістовний і водночас досить суперечливий безперервний процес становлення студента вчителем початкових класів не тільки за призначенням, а, найголовніше, – за покликанням, що відбувається у процесі свідомої творчої навчальної діяльності, педагогічної соціалізації, оволодіння досвідом і цінностям педагогічного буття, самовиховання рефлексивності, самостійності та відповідальності як учителя початкових класів, а з іншого – зміст професійної суб'єктності вчителів початкових класів, яка обґрунтована з урахуванням методологічних вимог суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного та системного підходів до їх розуміння як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, а також і цілей, специфіки, особливостей змісту та результатів їхньої педагогічної діяльності в специфічному педагогічному середовищі – в початкових класах – демонструє багатогранність, різноманітність, гуманність і багатофункціональність педагогічної діяльності та, відповідно, багатоманітність проявів їхньої професійної суб'єктності в конкретному навчально-виховному середовищі.

2.3. Інтеграція компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, системного та контекстного підходів до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах

вищої педагогічної освіти

Усвідомлення та сприйняття цілей, смислу, змісту, методик, технологій і результатів педагогічної діяльності вчителів початкових класів показує, що їх в межах одного, навіть офіційно визнаного, наприклад, компетентнісного підходу, не можна, на нашу думку, системно пояснити та обґрунтувати. Наприклад, автори Концепції «Нова українська школа» ключовими компонентами формули «нової школи» вважають такі елементи:

«1. Новий зміст освіти, оснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

5. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише у приміщенні навчального закладу» [370, с. 13].

Зрозуміло, реалізація цієї Концепції безпосередньо залежить від постаті кожного вчителя початкових класів: «Серед ключових компонентів Концепції вчителі початкової школи мають орієнтуватися на такі пункти:

Новий зміст освіти, оснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками» [370, с. 13-14].

Водночас аналіз та узагальнення багатьох дисертацій, у т.ч. безпосередньо тих, які стосуються формування та розвитку професійної суб’єктності педагогів і вчителів початкових класів, показує, що дисертанти не завжди усвідомлюють призначення сучасного вчителя початкової школи, оскільки для обґрунтування та розв’язання досліджуваних проблем спираються на різноманітні методологічні підходи, які не завжди корелюють між собою.

Так, *Н. Ю. Волянюк* у своїй докторській дисертації слушно наголошує, що «категорія суб’єкта виступає центром координації всіх психічних процесів, станів і властивостей. У психології зазначена проблема найповніше відображена в суб’єктно-діяльнісній методології, потужний вплив на становлення та розвиток якої пов’язаний з дослідженнями Б. Г. Ананьєва,

К. О. Абульханової-Славської, Г. О. Балла, А. В. Брушлинського, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, В. А. Роменця, С. Л. Рубінштейна, В. А. Семиченко, В. О. Татенка» [141, с. 7].

Такий аргумент, на нашу думку, досить обґрунтований, оскільки досліджується вчитель початкових класів у педагогічній діяльності. Причина одна – без діяльності немає суб'єкта, без суб'єкта немає творчої, гуманної, педагогічної діяльності, оскільки вчитель початкових класів актуалізує свою професійну суб'єктність у творчій педагогічній діяльності, в якій відбувається її подальший розвиток і вдосконалення. Саме тому його суб'єктність учні сприймають скрізь призму педагогічної діяльності та характеру взаємин учителя з ними – суб'єкт-суб'єктного або суб'єкт-об'єктного.

«Використання суб'єктно-діяльнісного підходу в прикладних дослідженнях, присвячених, зокрема, професіоналізації… педагога, дає змогу говорити не лише про розвиток фахівця в цьому процесі, а й про механізми, які визначають динаміку та спрямованість такого розвитку. Узявши за основу мотиваційно-операціональні механізми суб'єктності, запропоновані В. О. Татенком, ми висунули такі: сутнісного самопокладання, самопобудови, самовизначення та самореалізації» [141, с. 9], – наголошує *Н. Ю. Волянюк*.

Галян О. І. у своїй докторській дисертації звертає увагу на специфіку інтердисциплінарної співдії в інтерпретації суб'єктності особистості як педагогічної реальності: «дійсна міждисциплінарність – це складний процес пізнання й осмислення іншої наукової реальності та визначення способу її використання для вирішення актуальних завдань галузі...» [154, с. 55].

Вона слушно наголошує, що «…синтез знань, полінауковість, між-, крос- та трансдисциплінарність – це те, чого не вистачає сучасній педагогіці» [154, с. 56]. Підтримуємо цю думку і наголошуємо, що більшість проблем у педагогіці мають, власне, міждисциплінарний характер, які одними лише «чистими» педагогічними методологічними підходами не можна як усвідомити так і сприйняти, та й, врешті, розв'язати. Вважаємо, що інтердисциплінарний підхід у дослідженнях педагогічних явищ суттєво розширює межі їхнього пізнання, з'ясування суті досліджуваних явищ, розкриття нових педагогічних фактів.

Галян О. І. наголошує, що «…розгляд педагогічного процесу з позиції суб'єктного підходу став можливим завдяки ґрунтовному загально-методологічному аналізу особистості в проявах її суб'єктності» [154, с. 60]. Вона вважає, що застосування поняття «суб'єктність» «…пов'язане з необхідністю виокремлення нового статусу особистості та уявлень про детермінованість її проявів.

Отже, категорія «суб'єктність» у педагогічних розвідках з'явилася завдяки необхідності аналізу позиції школяра в системі гуманізованої педагогічної співдії та висвітлення осучасненого погляду на його роль у процесі освоєння та перетворення дійсності» [154, с. 61]. З таким висновком складно не погоджуватися.

Значний інтерес для нашого дослідження має напрацювання української дослідниці *О. О. Ліннік,* яка обґрунтувала методологічні та теоретико-

методичні засади системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, побудованої в контексті професійно зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти і трансльованої через сукупність таких сучасних наукових підходів: «культурологічного, аксіологічного, системного, синергетичного, суб'єктно-діяльнісного, середовищного, компетентнісного, герменевтичного та діалогічного, конкретизованих у принципах – саморозвитку, культуровідповідності, суб'єктної зорієнтованості, ціннісно-смислового ставлення до взаємодії, орієнтації навчання на цінності професійного середовища, текстоцентризму, співпраці суб'єктів у всіх сферах діяльності, свободи вибору траєкторії розвитку, діалогізації освітнього середовища» [322, с. 16]. У цьому висловлюванні найголовніші методологічні підходи, необхідні для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя початкових класів з учнями, наявні, хоча незрозумілим, наприклад, є «діалогічний», оскільки такого підходу, вважаємо, немає.

Желанова В. В. визначила «теоретико-методологічні засади контекстного навчання вчителів початкових класів» і розробила «…його концепцію, що ґрунтується на рефлексивній парадигмі як поліпарадигмальній та поліпідхідній цілісності когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти й положень системного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, суб'єктного, контекстного наукових підходів» [207, с. 12]. Такий підхід дослідниці є, на нашу думку, виваженим, немає жодного зайвого сучасного, модного підходу для забезпечення їх великої кількості.

Дослідниця на їх основі розробила «…***рефлексивно-контекстний підхід*** (виділ. наше) як синтез положень рефлексивної парадигми освіти та ідей контекстного навчання фахівців початкової ланки загальноосвітньої школи» [207, с. 12]. Таке обґрунтування теоретико-методологічних засад контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів здійснено дослідницею з урахуванням основних положень парадигмального підходу, провідна ідея якого полягає у властивості соціальних систем створювати та відтворювати себе на основі певних моделей і зразків поведінки та буття.

Арістова Н. О. у вітчизняній педагогічній науці на основі міждисциплінарного підходу здійснила «системний аналіз проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх філологів» [26, с. 16], обґрунтувала й експериментально перевірила авторську педагогічну систему цілеспрямованого формування у них професійної суб'єктності.

Шехавцова С. О. слушно наголошує, що «саме соціально-педагогічний контекст впливає на необхідність суттєвих оновлень науково-методологічних підходів до розуміння суб'єктності в процесі фахової підготовки. Аналіз спеціальної науково-педагогічної літератури дає змогу виділити низку методологічних підходів, які сприяють не лише розумінню суті поняття суб'єктності, а й формуванню суб'єктності у процесі фахової підготовки» [565, с. 82-83].

В якості таких ***методологічних підходів*** вона обрала, зокрема, такі:

– *системний*: «реалізація системного підходу зумовлює необхідність

вивчення суб'єктності у процесі фахової підготовки як системної якості, яка формується внаслідок залучення до педагогічної діяльності, виявляється й оцінюється у процесі виконання організаторських функцій, а також функцій контролю, планування, коригування, досягнення результату в педагогічній діяльності» [565, с. 85];

– *системно-суб'єктний*: «для аналізу уявлень про суб'єктність у процесі фахової підготовки й визначає загальні принципи системності й розвитку суб'єктності. По-перше, поняття системності містить показники розвитку, тобто будь-яке системне явище має здатність до розвитку, натомість процес розвитку передбачає наявність складної системної організації. По-друге, існують динамічні зв'язки між елементами системи, оскільки суб'єктність – системне явище, то воно має інтегральні характеристики системи й більше залежить від особливостей взаємозв'язку її елементів, ніж від певних якостей розрізнених елементів» [565, с. 85];

– *ціннісно-синергетичний*: «У загальному контексті ціннісний підхід висвітлює важливість формування ціннісного компонента особистості майбутніх учителів… Результатом реалізації ціннісного підходу в процесі фахової підготовки є становлення ціннісних ставлень до світу, людей, самого себе» [565, с. 89]; «Підкреслимо зв'язок ціннісного (аксіологічного) підходу з синергетичним, що орієнтує на врахування чинника непередбачуваності у формуванні суб'єктності в процесі фахової підготовки, оскільки суб'єктність є інтегративною складною особистісною якістю. Ціннісно-синергетичний підхід сприяє розумінню того, що будь-яка суб'єкт-суб'єктна взаємодія може вплинути на формування суб'єктності майбутніх учителів, тому ключове місце в реалізації ціннісно-синергетичного підходу в процесі фахової підготовки має належати взаємодії викладача, куратора й майбутніх учителів» [565, с. 90];

– *особистісно-діяльнісний*: «Провідна ідея особистісно-діяльнісного підходу полягає в тому, що в навчально-виховному процесі в університеті ключовим елементом є особистість майбутнього вчителя. До того ж, з одного боку, майбутнім учителям надана повна свобода вибору в процесі педагогічної діяльності, а з іншого – зберігається особистісна відповідальність майбутнього вчителя за власні дії і вчинки» [565, с. 90], а ми говоримо, не особистісна відповідальність, а професійна, оскільки він займається педагогічною діяльністю як професіонал, а не просто як «хороша людина», тобто особистість;

– *полісуб'єктно-рефлексивний*: «концептуальним положенням полісуб'єктного підходу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка передбачає залучення до навчального процесу як активних суб'єктів власного навчання. Роль викладача в такому разі змінюється й трансформується у спрямувальну, супроводжувальну, коригувальну, а майбутні вчителі отримують більшу самостійність у навчальному процесі.

У процесі формування суб'єктності під час фахової підготовки актуальним є рефлексивний підхід, оскільки саме рефлексія постає психічним механізмом смислостворення, формування мотивів, цілей, вибору дій, вчинків майбутніх учителів. Рефлексія – один з механізмів саморегуляції, самооцінювання й самовизначення суб'єкта» [565, с. 93]; вважаємо, що

окремого рефлексивного методологічного підходу немає, а є суб'єктний підхід, в якому важливою рисою суб'єктності є рефлексивність, а становлення суб'єктності будь-кого, будь-якого фахівця неможливе без рефлексивних процесів – це для суб'єктності вчителя фундаментальний психічний процес;

– *суб'єктно-діяльнісний*: «неможливо не відзначити той факт, що ідеї суб'єктно-діяльнісного підходу ґрунтуються на концептуальних положеннях суб'єктного й діяльнісного підходів у психолого-педагогічній науці» [565, с. 93].

Водночас дослідниця наголошує, що «наші міркування щодо звернення до ідей суб'єктно-діяльнісного підходу ґрунтуються на тому, що суб'єктно-діяльнісний підхід має такі особливості:

по-перше, він уможливлює організувати ефективну взаємодію й взаєморозуміння між викладачем і майбутніми вчителями у процесі фахової підготовки, що відображає принцип суб'єкт-суб'єктних відносин і принцип діалогічності, крім того, процес навчання набуває конкретної спрямованості на формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів...;

по-друге, в основу суб'єктно-діяльнісного підходу покладено концептуальні ідеї, які орієнтовані, з одного боку, на сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні, а з іншого – на педагогічні традиції формування професійно значущих особистісних якостей у процесі фахової підготовки;

по-третє, суб'єктно-діяльнісний підхід обраний нами з метою оцінки результатів суб'єктності у процесі фахової підготовки, адже в ньому інтегровано професійний, педагогічний і соціальний компоненти суб'єктності…» [565, с. 96-97]. Тут, насамперед, необхідне одне уточнення: суб'єктність педагога – це не соціальна якість, а професійно важлива інтегративна якість, без сформованості якої складно чи неможливо говорити про вчителя як професіонала своєї справи, тобто суб'єкта педагогічної діяльності.

Таким чином, основні аргументи дослідниці досить обґрунтовані. Наступне, що потребує уточнення, – це словосполучення «професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів», оскільки особистісні якості стосуються соціального суб'єкта – особистості, а професійно важливі якості – професійного суб'єкта, тобто – вчителя початкових класів. А в такому розумінні, як їх використовує дослідниця, – це методологічне упущення.

Існують також не зовсім вдалі інтерпретації методологічних підходів до дослідження суб'єктності вчителів початкових класів. Наприклад, дослідниця їхнього суб'єктного розвитку у процесі професійної підготовки в коледжах *Л. М. Сільнова* у своїй дисертації наголошує на тому, що теоретичний аналіз проблеми суб'єктного розвитку особистості майбутнього вчителя показав «достатньо широкий спектр її відображення у психолого-педагогічних дослідженнях прихильників діяльнісного підходу (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, С. Л. Рубінштейн, В. О. Сластьонін…), в яких обґрунтовується необхідність актуалізації суб'єктних характеристик майбутнього вчителя в процесі професійної

підготовки» [478, с. 4].

У науковій новизні своєї дисертації вона зазначає, що з позицій ***антропологічного***, ***системного*** та ***діяльнісного*** (виділ. наше) підходів визначені наукові передумови та практичне підґрунтя розроблення дидактичної системи суб'єктного розвитку майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки [478, с. 5]. У цих наукових підходах незрозуміло, з якою метою використовується антропологічний підхід? У дисертації відповіді на це проблемне питання немає, а діяльнісний і системний – не викликають жодного сумніву, оскільки будь-яке педагогічне явище має досліджуватися як система, а коли стосується її суб'єктів, то обов'язково в діяльності – суб'єктно-діяльнісний підхід.

У зв'язку з таким неоднозначним розумінням основних методологічних підходів до понять «суб'єктність» і «професійна суб'єктність» до педагога взагалі та до вчителя початкових класів зокрема, вважаємо слушним і достатньо обґрунтованим інтегральний підхід до формування професійної суб'єктності бакалаврів – майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти. При цьому маємо на увазі те, що «інтеграцію в освіті розглядають у багатьох аспектах, зокрема:

– як фактор розвитку освітніх систем;

– як різновид наукової інтеграції, що здійснюється в межах педагогічної теорії та практики;

– як вищу форму відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання;

– як процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, який супроводжується зростанням системності та спресованості знань учнів;

– як цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, спрямовану на забезпечення цілісності знань та вмінь» [370, с. 58-59].

У нашому дослідженні враховані всі ці наукові аспекти розуміння наукового смислу інтеграції основних методологічних підходів до формування професійної суб'єктності бакалаврів – майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти. Такими методологічними підходами вважаємо суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний та системний, хоча деякі науковці достатньо обґрунтовано вважають доцільним врахування вимог й інших методологічних підходів, наприклад, акме-синергетичного [432], креативного [433]. У цілому, такий підхід вважаємо досить обґрунтованим.

Учені слушно наголошують на тому, що компетентнісний підхід тісно пов'язаний із контекстним [121; 123]. Проблему контекстного навчання досліджує наукова школа А. О. Вербицького (Т. Д. Дубовицька, Н. В. Жукова, О. Г. Ларіонова, Ю. В. Маслова, В. Ф. Теніщева та ін.). Суть контекстного підходу полягає в послідовному моделюванні в процесі організації навчальної діяльності тих, хто вчиться, професійного контексту майбутньої діяльності, стимулювання їхньої квазіпрофесійної діяльності шляхом системного використання елементів майбутньої професійної діяльності. Відповідно, у процесі формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів

необхідно використовувати як наукову інформацію, так і зміст майбутньої педагогічної діяльності, що відображається в їхніх посадових компетенціях.

Вербицький А. О. наголошує, що контекстний підхід у процесі навчання забезпечує об'єднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів, органічний зв'язок отриманих знань з майбутньою професійною діяльністю [122, с. 54]. У контекстному навчанні, за умови системного науково-методичного обґрунтування методики проведення різних видів навчальних занять, можна творчо використовувати різні методологічні підходи, теорії та концепції навчання, у т.ч. і традиційні та активні методи навчання [122, с. 54].

Для цього доцільно дотримуватися основних вимог системного підходу [129; 77; 465] до формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів. Наприклад, *В. М. Садовський* наводить близько 40 визначень поняття «система» в різних популярних наукових джерелах [464, с. 77-106].

Берталанфі Л. створив концепцію загальної теорії систем, яка є загальноприйнятою науковою методологією в будь-якій науковій галузі. Система – це, на його думку, комплекс елементів, що взаємодіють між собою [76, с. 28].

«Система обмежена безліччю елементів, які взаємодіють між собою» [10, с. 43], – вважав *О. М. Авер'янов*.

Відповідно, педагогічний процес, в якому формується професійна суб'єктність, має характеризуватися цілісністю та єдністю закономірно взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів і мати такі **класичні ознаки системи**:

1) наявність найпростіших одиниць – елементів, що складають систему формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів, тобто педагогічний процес у закладі вищої педагогічної освіти, де відбувається її формування;

2) наявність підсистем – результатів взаємодії елементів, що виражається через відповідну структуру та їх ієрархічність, тобто формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів здійснюється поступово, від першого до четвертого курсів набуття педагогічної освіти;

3) наявність компонентів – результатів взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами та явищами і чітко пов'язаними між собою за періодичністю та змістом їхньої професійно-педагогічної підготовки, спрямованої на цілеспрямоване формування професійної суб'єктності;

4) наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами, що має загальну мету щодо забезпечення формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

5) наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система завдяки взаємодії компонентів отримує інтегральний результат – сформовану професійна суб'єктність учителів початкових класів, яка задовольняє замовника та роботодавця;

6) наявність у структурі системостворювальних зв'язків, що об'єднують компоненти і підсистеми як частини в єдину систему та забезпечують

безперервність її функціонування як цінності педагогічного буття;

7) зв'язок з іншими системами зовнішнього середовища (системою початкової освіти та підготовки майбутніх педагогів).

Специфічними рисами функціонування системи формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів є безперервність і гнучкість, гуманістична та професійна спрямованість.

Докладніше проаналізуємо та обґрунтовуємо методологічні висновки щодо тих методологічних підходів, які є провідними в нашому дослідженні.

2.4. Суб'єктно-діяльнісний підхід до формування професійної суб'єктності бакалаврів – учителів початкових класів

Актуальність проблеми суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів полягає у тому, що вони працюють з молодшим шкільним віком, який змінює провідний вид діяльності – з ігрового на навчальний та активно вступає у «нормативні», соціально регульовані види взаємин з однолітками і старшими – учителями в школі. У цьому віці вони несвідомо активно проявляють свою суб'єктність, результати якої бувають різними, а іноді й неочікуваними [49].

Кодлюк Я. П. слушно наголошує, що «сутнісними ознаками суб'єктності молодшого школяра в навчальній діяльності є сформоване вміння вчитися; стійкі позитивні мотиви навчання; розгорнута рефлексія тощо… ***Уміння вчитися*** (виділ наше) ми розглядаємо як ключову компетентність початкової загальної освіти, яка охоплює змістовий (знання про культуру розумової праці, про змістову основу загальнонавчальних умінь і навичок та про вміння вчитися як інформаційну цінність), мотиваційний (усвідомлення значущості знань, наявність стійкого інтересу до навчання) та процесуальний компоненти (уміння організувати робоче місце; планувати навчальну діяльність; працювати з підручником; аналізувати, порівнювати, узагальнювати; здійснювати само- і взаємоконтроль) і формується в цілісному навчально-виховному процесі школи першого ступеня. Наяву тісний зв'язок уміння вчитися з набуттям потреби в учінні зі сформованістю позитивних мотивів навчання» [261, с. 63].

Адекватно зрозуміти і сприйняти суб'єктні прояви учнів початкових класів здатний тільки **педагог – громадян і особистість з великої літери,** який, з одного боку, є справжнім суб'єктом педагогічної діяльності, а з іншого – його професійна суб'єктність як педагога, вчителя та особистості сприймається іншими, насамперед і головне – учнями.

На наше переконання, смисл його педагогічної діяльності полягає у тому, що він, по-перше, має майстерно проявляючи свою педагогічну майстерність, цілеспрямовано *сприяти поступовому переходу несвідомої суб'єктності учнів у площину свідомої суб'єктності – соціальної та навчальної* [581], тобто формувати суб'єкта навчальної діяльності: «Василь Олександрович висловив чимало цікавих ідей стосовно того, як забезпечити активність школяра в навчанні (а значить його суб'єктність). Насамперед, великого значення він надавав формуванню в учнів ***уміння вчитися, яке розглядав як основне***

завдання початкової школи (виділ. наше), як необхідну умову повноцінного навчання молодших школярів» [261, с. 63], – влучно підкреслює *Я. П. Кодлюк* провідну думку В. О. Сухомлинського щодо провідної місії початкової школи в суспільстві;

по-друге, *категорія суб'єктності є критерієм змін у стилі праці сучасного вчителя* (J. Bałachowicz [601]; J. Dyląg [607]), у т.ч. безпосередньо у початковій школі, де молодші школярі потребують, з одного боку, їх розуміння і толерантного ставлення до них, а з іншого – визнання їхньої самобутності, тобто суб'єктності – соціальної та навчальної (зрозуміло, не завжди усвідомлено).

Тільки на основі знань особливостей прояву суб'єктності молодших школярів він може вирішувати такі педагогічні завдання:

– усвідомлювати роль учня в начальному процесі та його ставлення до навчальної діяльності: «Завдання вчителя полягає в тому, щоб постійно розвивати в дітей позитивне почуття задоволення учінням, щоб з цього почуття виник і утвердився емоційний стан – пристрасне бажання вчитися» (В. О. Сухомлинський) [495, с. 7];

– мати наукове уявлення про суб'єктність учня у різні його вікові періоди розвитку, в т.ч. і й в початковій школі, знати характерні його суб'єктні прояви та вікові кризи; тут доречними є поради В. О. Сухомлинського: важливо, щоб оцінювалися тільки позитивні результати розумової праці; слід винагороджувати кожен успіх, кожне подолання труднощів заслуженою оцінкою (але не зловживати оцінками); за незадовільну роботу не виставляти оцінки («перед дитиною не закривається шлях до успіху: те, що вона не змогла зробити, вона зробить… можливо, вже сьогодні або завтра» [496, с. 168]); водночас він акцентував увагу на такому факті, що «ніякі, навіть найменші успіхи не приходили до дітей… без радісного духовного піднесення, пов'язаного з відкриттям, дослідженням, пізнанням» [496, с. 121];

– проектувати цілеспрямоване формування соціальної та навчальної суб'єктності учня в навчально-виховному процесі, тобто вчити насамперед вчитися: «Творчість учителів початкових класів можлива за тієї умови, коли в колективі склалося педагогічне переконання: для того, щоб діти успішно вчилися, їх треба навчити вчитися» (В. О. Сухомлинський) [497, с. 413];

– цілеспрямовано планувати життєвий шлях кожного учня, індивідуалізувати та диференціювати навчальні й виховні впливи на них, забезпечувати їх наступність, послідовність, гуманність і системність у навчанні, вихованні, формуванні й розвитку; В. О. Сухомлинський писав, що «…вбачав своє завдання в тому, щоб допомогти дітям зрозуміти ці зв'язки…, щоб формувати, зміцнювати й розвивати у них допитливий, гострий, спостережливий розум» [496, с. 145]; він неодноразово звертав увагу педагогів на формування адекватної самооцінки учнів: «Від того, як учень ставиться в роки дитинства і отроцтва до самого себе… величезною мірою залежить його моральне обличчя» [496, с. 164];

– надати процесу навчання особистісного спрямування: «Завдання вчителя полягає в тому, щоб постійно розвивати в дітей позитивне почуття

задоволення учінням, щоб з цього почуття виник і утвердився емоційний стан – пристрасне бажання вчитися» (В. О. Сухомлинський) [495, с. 7];

– реалізовувати в навчальному процесі ідеї Льва Виготського про «зону актуального розвитку» та «зону найближчого розвитку» особистості дитини. У теорії «Зона найближчого розвитку» щодо навчальних ситуацій Л. С. Виготський обґрунтував,що є такі з них, які учень не здатний самостійно розв'язати, але може вирішити за допомогою дорослих або більш підготовлених і розвинених однолітків. Цю теорію він продемонстрував результатами формувального експерименту, коли двом хлопцям пропонувалося виконати стандартний тест інтелекту для 8-річних дітей, відповідно до їхнього реального фізичного віку. Після того, як кожен з них успішно впорався з отриманим завданням, за допомогою експериментатора пропонувалося вирішити складніші завдання. На цьому етапі один з випробовуваних показав результат, який відповідав рівню розвиненості 9-річної дитини, а інший – 12-річної. На думку Л. С. Виготського, це і є емпіричним підтвердженням різного потенціалу до навчальної діяльності у двох дітей, а виявлена таким чином «дистанція між рівнем фактичного (актуального) розвитку, що визначається за результатами самостійного виконання завдань, і рівнем потенційного розвитку, що визначається за результатами виконання завдань під керівництвом дорослого або у співпраці з більш здібними однолітками», і є «зоною найближчого розвитку» [149].

Порушені проблеми свідчать про необхідність цілеспрямованого проектування індивідуальної траєкторії навчального та особистісного розвитку кожного учня в початковій школі, яка має бути унікальною та нестандартною з урахуванням їхніх соціальних, психічних, фізичних і фізіологічних особливостей та здібностей. При цьому траєкторії навчального та особистісного розвитку кожного учня мають взаємно позитивно впливати один на одного згідно з вимогами особистісно орієнтованого та суб'єктно-діяльнісного навчання.

Відтак учителям початкових класів необхідно подолати основний недолік системи освіти, яка є, на думку *В. В. Ягупова*, «обезлюдненою»: «у дидактичних системах є місце для будь-яких обґрунтувань, де нібито все науково правильно й виважено. Однак в них немає найголовнішого – присутності людини – особистості учня з його світобаченням, світосприйняттям, світорозумінням, з радощами і проблемами, з активною життєвою позицією й цілеспрямуванням» [590, с. 161].

Отже, вони мають подолати соціоцентричний підхід в освіті, основна мета якого – це соціалізація і професіоналізація учня з позицій максимальної суспільної корисності. У межах даного підходу «…реалізуються уявлення про те, що основною метою освіти (навчання, учіння) є оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками, тобто зовнішньо заданими нормативами» [232, с. 52-53], – слушно та водночас критично наголошує І. А. Зязюн.

Таким чином, актуальність проблеми суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів полягає в задоволенні нагальної потреби кожного учня початкових класів –

формування, розвиток навчальної та соціальної суб'єктності у навчально-виховному процесі початкової школи, їх визнання та сприйняття з боку педагогів. У зв'язку з цим великий гуманіст *І. А. Зязюн*, автор «Педагогіки добра» наголошував на тому, що «важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: учитель – учень, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб» [229, с. 15].

Водночас аналіз і систематизація наукових джерел з проблеми суб'єктності показує, що поняття «суб'єкт» є особливою філософською, соціологічною, психологічною і педагогічною категорією, яка відображає такі аспекти:

– описує людину як джерело пізнання й перетворення як дійсності, так і самої себе;

– відображає її свідоме ставлення до навколишнього світу, діяльності, речей, інших осіб і до самого себе.

Ці провідні методологічні думки, що стосуються також і суб'єктності вчителя початкових класів, представлені в наукових роботах С. Л. Рубінштейна, К. О. Абульханової-Славської, А. В. Брушлинського, І. А. Зязюна, С. Д. Максименка, В. А. Петровського, В. О. Татенка, В. В. Ягупова та інших науковців.

Вони в якості основних характеристик суб'єкта виокремлюють, насамперед, такі суб'єктні прояви:

– творчу активність,

– рефлексивність і самодетермінацію;

– самостійність;

– автономність у діяльності та відповідальність за її результати.

Особистість стає суб'єктом, на думку *С. Л. Рубінштейна*, якщо вона є центром самоорганізації, саморегуляції та самоактуалізації [9], а ми додаємо: самодетермінації, що дає їй підстави співвідноситися з дійсністю цілісним, а не парціальним способом.

Педагогічний аспект суб'єкта та суб'єктності безпосередньо пов'язаний з проблемою людини, яка не може бути розв'язана поза формуванням різних видів її суб'єктності та суб'єктним розвитком у навчально-виховному процесі певного освітнього закладу. Проблема суб'єкта та прояву суб'єктності людини і фахівця, в т.ч. й професійної – один з найважливіших напрямів, що має підлягати, на нашу думку, комплексному дослідженню у професійній педагогіці та психології. Значний інтерес для нашого дослідження має думка польського науковця *М. Стасяка* (M. Stasiak) про необхідність створення спеціального напряму наукових пошуків у педагогіці – «педагогіки суб'єктності» [640].

Відповідно, поняття «професійна суб'єктність» і його суть є фундаментальними у сучасній професійній педагогіці та психології для розуміння системи підготовки майбутніх фахівців, у т.ч. й безпосередньо

вчителів початкових класів до майбутньої педагогічної діяльності.

Є достатня кількість наукових праць, в яких містяться аспекти проблеми професійного розвитку людини як фахівця і суб'єкта різних видів діяльності, а також проявів суб'єктності представників багатьох професій, у т.ч. і педагогів. Ці праці в нашому дослідженні являються теоретико-методологічною підвалиною для обґрунтування суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти. Це, насамперед, наукові напрацювання Г. І. Аксенової, Л. І. Бершадової, В. А. Бодрова, О. М. Волкової, О.І. Галян, Л. Г. Дикої, С. І. Дьякова, В. В. Желанової, Є. Ф. Зеєра, Є. О. Климова, Я. П. Кодлюк, В. Г. Кущова, Б. Ф. Ломова, А. К. Маркової, Г. М. Мешко, О. І. Мешка, Л. М. Мітіної, В. І. Осьодла, К. К. Платонова, В. А. Петровського, С. М. Пелипчука, Ю. П. Поваренкова, О. Я. Савченко, І. В. Сиромятникова, В. В. Ягупова та ін.

Так, *С. І. Дьяков* наголошує про необхідність розв'язання проблеми суб'єктності педагога згідно з вимогами суб'єктно-діяльнісного підходу: «Розв'язання проблеми суб'єкта на основі використання суб'єктно-діяльнісного підходу… відкриває нові можливості і перспективи для більш глибокого і системного пізнання сутності людини як природної (біологічної) і суспільної істоти, розуміння і розвитку її внутрішнього психічного світу, розкриття його творчого потенціалу… та активного прояву в життєдіяльності» [197, с. 101].

Досить системно проблема суб'єктності представлена в наукових роботах і докторській дисертації *О. І. Галян*, яка пропонує українській науковій спільноті проблему суб'єктності школяра в педагогічному дискурсі XX століття [155; 610]. Це перша педагогічна методологічна робота в Україні, яка системно досліджує проблему суб'єктності учнів. Але оскільки учні завжди знаходяться у взаємодії з учителями, то, відповідно, немає суб'єктності учнів без суб'єктності вчителів. Такі думки з її напрацювань представляють для нас суттєвий інтерес у науковому аспекті.

Істотні характеристики, механізми становлення та особливості прояву суб'єктності також є предметом зацікавлення багатьох польських філософів, психологів (J. Trzópek [642]) і педагогів (J. Bałachowicz [601], L. Górska [608], M. Stasiak [640], L. Zarzecki [646]), які набагато раніше українських науковців почали досліджувати як проблему суб'єктності педагога та учня, так і різні психологічні й педагогічні аспекти її формування у педагогів і учнів.

Так, на думку сучасних польських науковців, «суб'єкт – це особа, яка усвідомлює реальність і свою індивідуальність та спосіб співіснування цих елементів. Суб'єктність є явищем почуттєвим, переконанням і досвідом. Бути в повному смислі слова суб'єктом – це, насамперед, означає усвідомлювати власну роль, власну участь у розвитку особистості… Почуття суб'єктності – це переконання, що людина є суб'єктом взаємин із суб'єктним світом» (Leon Zarzecki) [646, с. 45].

Желанова В. В. професійну суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів трактує «як інтегровану професійно важливу якість, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для

розв'язання професійних та життєвих завдань і проявляється у прагненні до самоздійснення, тобто до самореалізації та самоактуалізації. Структура професійної суб'єктності вчителів початкових класів містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію» [207, с. 24].

Ягупов В. В. виокремлює такі ***провідні характеристики професійної суб'єктності педагогів***:

– «ціннісна вмотивованість дій, вчинків, поведінки та в цілому діяльності, що демонструє причинну зумовленість педагогічної діяльності;

– активність, котра відображає здатність педагога як суб'єкта діяльності до усвідомлених цілеспрямованих дій для досягнення поставлених цілей педагогічної діяльності;

– здатність до рефлексії і, найголовніше, – до саморефлексії;

– усвідомлена модальність, що проявляється у розумінні педагогами як суб'єктами педагогічної діяльності своїх особистісних, професійних і суб'єктних особливостей у порівнянні з іншими людьми;

– варіативність, що характеризує можливості педагога свідомо обирати засоби педагогічної діяльності» [592, с. 325].

У цьому висловлюванні бачимо основні об'єкти педагогічного впливу викладачів на студентів як на суб'єктів. Це активність, ціннісно-мотиваційна зумовленість педагогічної діяльності, здатність до рефлексії та саморефлексії вчителів початкових класів. Відповідно, вони мають бути постійно в активному стані, формуватися, розвиватися та вдосконалюватися як суб'єкти спочатку навчальної, а згодом і педагогічної діяльності. «Власне, наявність цих компонентів педагога робить професійну компетентність сформованою» [592, с. 325].

Суб'єктність педагога безпосередньо пов'язана із суб'єктністю учня: «Однією з основних умов забезпечення суб'єктності учня в навчальному процесі… має бути оптимістичне мислення педагога щодо його особистісних спрямувань і життєвих орієнтирів, ставлення до них як до творчих особистостей, які спроможні вчитися ефективно не тільки під примусом, а й добровільно, за власним бажанням і вільним вибором» [590, с. 168] як суб'єкти навчальної діяльності.

Польська дослідниця *Л. Хурло*, яка досліджує проблему суб'єктності учнів, наголошує, що «суб'єктність учня є складним, системним утворенням, яке представляє собою цілісність сформованих психічних властивостей і якість в їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності; здатність учня до ініціативи, до самостійного вибору, до власних незалежних оцінок, обмежена залежність індивідуума від зовнішніх чинників, креативність, активна життєва позиція… Суб'єктність учня проявляється в навчальній діяльності в формі креативності, самостійності, активності, спрямованих на самореалізацію в навчальних ситуаціях… Суб'єктність має такі властивості: пластичність, динамічність і схильність до змін» [544, с. 6].

Для розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів у системі професійної освіти згідно з

провідними ідеями і положеннями **суб'єктно-діяльнісного підходу** доцільно визначити його **педагогічні вимоги** [67].

Першою такою вимогою є ***формування ціннісно-мотиваційної сфери педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів*** у процесі його професійної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти. Рушієм цього поступу є такий вирішальний аспект: важливо не тільки його включеність у педагогічну діяльність у початковій школі, а *смисл* і *ціннісний аспект педагогічної діяльності* та її *мотиваційне підґрунтя*, оскільки імпульс внутрішнього спонукання до формування своєї професійної суб'єктності та її розвитку в процесі отримання педагогічної освіти насамперед зосереджений у системі цінностей і мотивів майбутньої педагогічної діяльності студента як суб'єкта педагогічного, а не іншого професійного, наприклад, менеджерського, буття: «Ціннісні орієнтації постають ядром у фаховій підготовці до професійно-педагогічної діяльності, зумовлюють ідеали та смисли, які допомагають майбутнім учителям усвідомити своє призначення в педагогічній професії. У процесі рефлексії педагог аналізує педагогічну діяльність й установлює ступінь відповідності її результатів цілям і завданням педагогічного процесу, крім того, самокритично оцінює власну педагогічну діяльність як організатора педагогічного процесу» [566, с. 164].

Така система безпосередньо пов'язана з його професійним самовизначенням як суб'єкта педагогічної діяльності. Потреба в професійному самовизначенні – це бажання поєднати в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ і про себе в цьому світі, тим самим знайти і визначити смисл свого професійного буття як учителя початкових класів і суб'єкта педагогічної діяльності. У цьому відношенні професійні перспективи перетворюються у значеннєве майбутнє, а професійне самовизначення – у смислостворення щодо майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

У зв'язку з цим, «…на основі аналізу професійно-педагогічної позиції з урахуванням її суб'єктної складової серед різноманітних відносин вчителя можна виділити стрижневі, що випливають з головних вимог до нього, його місця у суспільстві й освіті, характеру професійної діяльності. Такими є:

– ставлення до учня як до суб'єкта освітньої діяльності;

– ставлення до професійної діяльності як діяльності соціально значущої і творчої;

– ставлення до себе як до самостійної, вільної і відповідальної особистості;

– ставлення до саморозвитку як умови професійного самовдосконалення і зростання» [351, с. 171].

Система *цінностей* його *майбутньої педагогічної діяльності*, що безпосередньо впливає на формування професійної суб'єктності, має включати, на нашу думку, такі цінності:

– ставлення до себе як до цінності (самоцінності);

– творчий характер педагогічної діяльності;

– наявність позитивної волі до педагогічної дії;

– здатність до вільного волевиявлення у педагогічній діяльності;

– самопроектування майбутньої педагогічної діяльності;

– орієнтованість на реалізацію запланованого в педагогічній діяльності;

– відповідальність перед собою й іншими за результати педагогічної діяльності;

– усвідомлення та сприяння самоцінності іншої людини, кожного учня як особи та суб'єкта навчальної діяльності;

– прагнення до знаходження загального смислу буття в майбутній педагогічній діяльності.

Ця система цінностей має сприяти формуванню його ціннісного ставлення до:

– світу – «образ світу», насамперед, до педагогічного світу;

– себе – образ «Я – педагог»;

– учнів – «образ учня як суб'єкта, з одного боку, педагогічного впливу, а з іншого – навчальної діяльності»;

– майбутнього – «образ майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі та своєї суб'єктної ролі в ній».

Отже, основою формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів являється образ «Я – педагог» – структура аксіологічного характеру, що забезпечує перетворення його особистості в процесі професійної підготовки під дією системи цінностей педагогічної діяльності у творчого суб'єкта педагогічної діяльності.

Другою педагогічною вимогою суб'єктно-діяльнісного підходу щодо формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів є ***стимулювання і підтримання його активного суб'єктного ставлення*** до себе, до інших осіб, до навчальної і майбутньої педагогічної діяльності та, найголовніше, – до учнів, оскільки без них втрачається смисл його педагогічної діяльності: «…суб'єктність педагога постає як особлива форма прояву й організації його активного ставлення до себе як до суб'єкта відносин з оточенням, ставлення до учнів як до унікальних суб'єктів, до професійної діяльності – як до креативної й інноваційної, у якій відбувається його саморозвиток, реалізація і підтримки себе як автора власного буття у просторі педагогічної діяльності та у світі. Відзначимо специфічну особливість суб'єктності вчителя, яка полягає в тому, що ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності пов'язане з його ставленням до учнів як до суб'єктів їхньої власної діяльності. У сукупності ці ставлення інтегруються у властивість особистості педагога, що виражає ступінь його захопленості професією» [351, с. 170] педагога.

Це пов'язано з тим аспектом, що його професійна суб'єктність як саморозвиток, самодетермінація і самоорганізація проявляється та реалізується через активне ставлення до себе, інших осіб і педагогічної діяльності: «Якщо суб'єктність учня як педагогічна категорія відображає цільову спрямованість процесу виховання і навчання, то суб'єктність учителя відображає необхідну умову й вирішальний чинник досягнення основної мети освітньо-виховного процесу» [544, с. 7].

Відповідно, цілі, зміст, методика, технології та засоби професійної

підготовки майбутніх учителів початкових класів та її результат мають сприяти вирішенню таких завдань:

– формувати активне ставлення студентів до навчальної і майбутньої педагогічної діяльності як її творчих суб'єктів;

– стимулювати творчий прояв суб'єктних якостей студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі;

– організувати таку навчальну діяльність студентів, яка стимулює їхню суб'єктну поведінку, суб'єкт-суб'єктні взаємини з викладачем та іншими студентами, суб'єктне ставлення до своїх навчальних дій і, найголовніше, – до учнів.

Істотну допомогу тут може надати виявлення і використання педагогами суб'єктного досвіду студентів, врахування особливостей їх життєвого і професійного досвіду, цілей, змісту, методик, технологій і особливостей майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Третя педагогічна вимога пов'язана із ***створенням суб'єктного простору їхнього професійного розвитку та саморозвитку як майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти***. Основні завдання такого простору:

– сприяння усвідомленню студентами образу самого себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, якому характерні цілісність і узгодженість усіх проявів як особистості, вчителя та суб'єкта педагогічного буття;

– сприяння їхній самоідентифікації в педагогічному середовищі як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі та провідної постаті;

– формування здатності бути, щонайперше, самим собою як суб'єкту педагогічної діяльності та протистояти руйнівним впливам соціокультурного середовища;

– створення умов для проявлення суб'єктної активності студентів у різних видах навчальної, квазіпрофесійної та інших видах діяльності в процесі професійної підготовки;

– набуття первинного досвіду суб'єктної поведінки в педагогічній діяльності та ін.

Четверта педагогічна вимога стосується ***наявності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів значимого іншого,*** насамперед, ***науково-педагогічного працівника*** в їхньому професійному становленні як суб'єктів педагогічної діяльності, оскільки суб'єктність, на думку *С. Л. Рубінштейна*, виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному ставленні людини до світу, скільки у ставленні до інших людей [9, с. 20].

Водночас твердження про те, що «особистість формується особистістю», і що «неодмінною умовою не тільки розвитку, але й самого життя людини є інша людина», давно вже стали аксіомами. З появою значимого іншого актуалізується потреба змінювати навколишню дійсність, визначати міру цих змін і транслювати іншому суть того, що відбувається. Отже, необхідною умовою розвитку професійної суб'єктності студента є інша людина – науково-педагогічний працівник, але тільки в тому разі, якщо він є суб'єктом

педагогічної діяльності та в нього самого розвинуте суб'єктне ставлення до самого себе як до діяча, педагога та яскравого представника педагогічної професії.

П'ята педагогічна вимога є продовженням четвертої, оскільки вчителі початкових класів мають бути ***значимими іншими для учнів***, що є безпосереднім проявом їхньої професійної суб'єктності як педагогів. Польські науковці наголошують, що «суб'єктність учня та вчителя є однією із цілей виховання. Такий підхід абсолютно протилежний типовій шкільній практиці, коли позиція та роль учня як свідомого та активного партнера в освітньому процесі кардинально змінюються. У такому розумінні процес виховання сприймається як інтеракція двох суб'єктів: учителя і учня. Мірою ефективності виховних впливів стають досвід у сфері суб'єктності, який набувається учнями у спеціально створених вчителем виховних ситуаціях» [114, с. 46].

Тож чітко позначається спрямованість на необхідність цілеспрямованого формування у них культури суб'єктного буття як гідних представників педагогічної професії. Для цього вони можуть реалізувати різновиди відносин «Я – педагог» – «інший – учень», що мають, на думку *В. А. Ведіняпіної*, як позитивні моменти, так і негативні прояви [118, с. 137].

Як показує педагогічний досвід, особливу значимість у становленні суб'єктності людини має вираження нею власного «Я». «Суб'єкт-Я» у педагогічному аспекті орієнтує на вивчення і розвиток діяльнісної активності особистості, де «Я» припускає і певну узагальненість пізнання, і пошуки прояву індивідуальності.

Отже, процес становлення суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів неодмінно передбачає педагогічне керування ним досвідченішого іншого педагога, тому що за інших обставин суб'єктність може виявлятися як у позитивному, так і в негативному аспектах.

Ці поняття можна охарактеризувати, використовуючи **три різновиди відносини «Я» – «інший»**, обґрунтовані *А. У. Хараш* [533].

У першому випадку «інший» (педагог) представлений у свідомості учнів в абстрактній типізованій формі, аби «відтінити рельєфність» «Я» (учня), тобто «інший» існує у своїх об'єктних властивостях і вибирається як фонова характеристика для учнів. Зрозуміло, що ймовірними виявляються тільки такі зміни, які вироблені в «іншому», тобто маємо «експансію» «іншого» щодо «Я», в результаті якої «інший», у даному разі – вчитель початкових класів – прагне створити «Я» учня за образом і подобою себе.

Другий варіант включає іншу крайність, коли відбувається «поглинання» «Я» «іншим», тобто «Я» – учень – фатальним чином перетворить «іншого» – вчителя початкових класів, не залишаючи місця для самозмін «Я».

І в першому, і в другому варіантах «інший» – учитель початкових класів – не дає можливості для розвитку «Я» – учня.

Третій варіант створює ситуативну можливість суб'єктних взаємин між «Я» й «інший». Тут не відбувається поглинання «мною» – учителем початкових класів – «іншого» – учня, і навпаки. Функція «іншого» у даному разі складається на підтвердження ним реальності існування «Я» та навпаки. Ця

думка С. Л. Рубінштейна висловлена так: «Буття людини – у її ставленні до іншої людини, до мене, тому і я маю своїм ставленням до неї подарувати їй буття» [9, с. 23].

Отже, «Я» – учень як безпосередньо, так й опосередковано стає учасником процесу взаємодії з унікальним досвідом ціннісного ставлення до того, що відбувається в класі, в школі, з іншими учнями, самим собою, з ним та ін. Важливим аспектом є те, що можливість змін учня безпосередньо визначається якістю та рівнем розвиненості професійної суб'єктності «іншого» – вчителя початкових класів. Відповідно, потрібно в освітньому середовищі педагогічного ЗВО створити різні напрями розвитку «іншого» – майбутнього вчителя початкових класів – і сприяти самоактуалізації студента як професіонала педагогічної справи в цьому новому для нього середовищі.

Шоста вимога стосується часу, тобто формування професійної суб'єктності неможливо уявити поза аналізом ***співвідношень уявлень студентів про сьогодення, минуле і майбутнє***. Час і вік являють собою дві фундаментальні характеристики людського буття, а, отже, і професійної суб'єктності вчителів початкових класів. У філософських джерелах міститься ідея про те, що час визначає специфіку суб'єктності людини, задає проблему її змісту. Особисте переживання часу людиною пов'язане з унікальністю її існування та з ціннісними орієнтаціями, духовністю й моральністю. Тимчасова траспектива (К. О. Абульханова-Славська, М. О. Гінзбург, В. І. Ковальов та ін.) – це наскрізне бачення із сьогодення в минуле і майбутнє, а за *Куртом Левіним*, – це включення майбутнього і минулого, реального й ідеального плану життя у буття людини [221].

Тут доречною є думка *Н. Ю. Волянюк*, яка наголошує на методологічному принципі в процесі генезису професіоналізації суб'єкта діяльності: «По суті, особистісні особливості фахівця, функціональна структура діяльності та об'єкт професійної діяльності є ведучими у процесі генезису професіоналізації суб'єкта діяльності, і, в принципі, можуть бути використані щодо будь-якої професії» [140, с. 44].

Отже, формування та розвиток професійної суб'єктності вчителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти відбувається не миттєво, а впродовж усіх років набуття професійно-педагогічної освіти, що визначається як суб'єктогенез. *В. В. Желанова* визначає суб'єктогенез «як процес послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця, якими є: суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація» [204, с. 82].

Відповідно, програма формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів і методика її реалізації має включати різні етапи та навчальні курси, враховувати потенційні можливості освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти, а також сприяти реалізації їхніх життєвих, особистісних і професійних цінностей у проектуванні майбутнього педагогічного буття. Таке планування майбутнім учителем початкових класів у вигляді певних індивідуальних проектів сприяє узгодженню ним цілей своєї життєдіяльності та набуттю педагогічної освіти, допомагає чітко визначати

життєві і професійні перспективи, забезпечує стійкість його особистості та професійного майбуття. Безумовно, такі проекти мають варіативний характер. Найголовніше – необхідно створити таку систему, яка забезпечує їх реалізацію кожним студентом як майбутнім суб'єктом педагогічної діяльності.

Остання педагогічна вимога щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти безпосередньо пов'язана із ***цілями, цінностями, характером, змістом, методиками, технологіями та результатом їхньої навчальної діяльності як студентів і суб'єктів.*** Практично, не будучи суб'єктом навчальної діяльності, не знаючи її культуру, дуже складно набути досвід суб'єктної навчальної поведінки та згодом формувати культуру суб'єктної поведінки учнів у навчальній діяльності – молодших школярів. Це пов'язано з тим, що суб'єктність студентів у навчальній діяльності передбачає їхню активність, при цьому вона повинна мати свідомий і самосвідомий характер, що сприяє цілеспрямованій і вільній навчальній діяльності, що безпосередньо проявляється в її культурі.

Так, *В. В. Ягупов* виокремлює такі рівні володіння культурою залежності від опанування нею в навчальній діяльності:

– репродуктивний;

– продуктивний;

– креативний.

Ідеальний варіант – це креативний рівень, який передбачає творче ставлення студентів до навчальної діяльності та їх перетворення на суб'єктів цієї діяльності. Суттєвим аспектом є те, що в такій діяльності педагогічні знання не перетворюються в самоціль навчальної діяльності, а стають засобом набуття культури навчальної діяльності та формування суб'єкта педагогічної діяльності [581].

Таке ставлення до навчальної діяльності уможливлює прояв підсумкової характеристики будь-якого суб'єкта – це його ***унікальність*** [240, с. 91-97], і кожен учитель початкових класів має бути таким, оскільки це джерело його успіхів, творчості та інноваційності.

Отже, для актуалізації вищевикладених педагогічних вимог суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти доцільно вирішувати такі ***завдання***:

– формування ціннісного ставлення до професії педагога в початковій школі та набуття фаху педагога;

– формування активної життєвої настанови, мотивів і мотивації як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

– визнання науково-педагогічними працівниками права студента бути суб'єктом навчальної діяльності й учіння та первісне сприйняття його таким, цілеспрямоване стимулювання його суб'єктної поведінки в освітньому середовищі педагогічного закладу, суб'єктне ставлення до набуття педагогічної освіти;

– гуманне та поважне ставлення до кожного студента як суб'єкта

навчальної та майбутньої педагогічної діяльності й повага до його прав, свободи, самобутності й унікальності, тобто до його основних суб'єктних проявів;

– створення педагогічної атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, моделювання сприятливих організаційно-педагогічних умов для актуалізації суб'єктних якостей як студента й майбутнього педагога та ін. [67].

Відтак, в основі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти мають лежати основні ідеї, вимоги та рекомендацій суб'єктно-діяльнісного підходу, провідним інтегральним принципом якого є визнання науково-педагогічними працівниками права студентів бути суб'єктом навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, створення для цього сприятливих системних, контекстних організаційно-педагогічних умов на засадах компетентнісного підходу, а основним інтегральним результатом професійно-педагогічної підготовки має бути формування їхньої професійної суб'єктності як суб'єктів педагогічного буття.

2.5. Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів

У XXI столітті компетентнісний підхід у світі закономірно став провідною методологією набуття освіти на всіх рівнях, у т.ч. і початковій та професійній. Учені слушно наголошують, що «у світовому досвіді склалося розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, набутого особистістю. Таке досягнення передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, наведено неповні умови задачі, бракує інформації про щось, обмаль часу для розгорнутого пошуку відповіді, коли невідомі причино-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для залучення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату. Компетентність часто тлумачать через усталені поняття: «здатність до…», «комплекс умінь», «готовність до…», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» та ін. …Компетентність – багатогранна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю, а тільки в поєднанні. Компетентності дають змогу усунути суперечності між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань…» [370, с. 14-15].

Водночас науковці засвідчують, що «…компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знаннєвому підходові, який продовжує використовуватися в …освіті, а навпаки, – істотно розширює його зміст особистісно орієнтованим навчальним матеріалом. Даний підхід певним чином змінює роль викладача. Ця роль стає більш спрямовуючою,

супроводжувальною та відповідальною за досягнення тими, хто навчається, певних результатів» [438, с. 8].

Компетентнісний підхід є також методологічною підвалиною модернізації вищої педагогічної освіти в Україні, яка вкрай необхідна для забезпечення, в першу чергу, її якості. *О. А. Дубасенюк* звертає увагу, що «компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної та загальної культури…, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності» [195, с. 11].

Радкевич В. О. слушно вважає, що «концепція компетентнісного підходу в професійній освіті й навчанні спрямована на формування особистості – професіонала з позитивним світоглядом, ціннісними орієнтаціями, здатністю швидко адаптуватися до традиційних чи нових і непередбачуваних життєвих та професійних ситуацій» [437, с. 12].

Системне впровадження його основних ідей і положень у цілому позитивно впливає на професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти. Саме тому значною мірою «об’єктивне усвідомлення компетентнісного підходу в освіті та методологічне обґрунтоване його використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо залежить від розуміння суті та змісту понять «компетенція» і «компетентність», які для української педагогіки є відносно новими, і тому спостерігається різне їх тлумачення та розуміння суб’єктами освіти» [575, с. 32], а також усвідомлення і сприйняття педагогами вищої школи його провідних методологічних ідей і педагогічних вимог, особливо в процесі формування професійної компетентності учителів початкових класів [70] та її інтегрального прояву – професійної суб’єктності [41; 66; 64; 592].

Важливим, навіть вирішальним завданням педагогічної освіти щодо професійної підготовці майбутніх учителів початкових класів, згідно з компетентнісним підходом є, по-перше, проблема формування їхньої професійної суб’єктності як творчого суб’єкта педагогічної діяльності [67]; по-друге, така необхідність безпосередньо пов’язана з реалізацією компетентнісного підходу в початковій освіті: «Нині у світовій практиці ефективність освіти пов’язують із реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні результати навчання учнів початкової школи визначено в попередніх документах – Державному стандарті загальної початкової освіти (2011 р.), вимогах, уміщених в навчальних програмах 2012 р., вимогах до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів... Однак перехід на компетентнісні засади поки що не відображено належним чином у дидактичному і методичному забезпеченні навчання, де все ще домінує знаннєва компонента. Зазначимо, що Стандарт 2011 р. переважно орієнтував освітян на формування в учнів молодшого шкільного віку предметних компетентностей, тоді як нові нормативи спрямовані передусім на досягнення ключових, але не обмежуються ними» [370, с. 14].

Сучасна педагогічна реальність в Україні та необхідність цілеспрямованого впровадження компетентнісного підходу в початкову освіту

потребують професійної підготовленості вчителя початкових класів як творчої особистості – громадянина та патріота України, майстра педагогічної справи – справжнього суб'єкта педагогічної діяльності: з практичним – професійним – педагогічним – мисленням, активного, самостійного, відповідального та автономного. Науковці слушно наголошують, що «…реалізація компетентнісного підходу в процесі формування професійної суб'єктності майбутніх філологів створює необхідні умови для формування пізнавальної, практичної, творчої і соціальної компетентностей, що забезпечить здобувачам вищої освіти можливість здійснювати успішну самореалізацію і самоактуалізацію в різних сферах майбутньої професійної діяльності» [27, с. 38].

У педагогічній науці проблема компетентнісного підходу є предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема досліджуються такі його проблемні аспекти:

– теоретико-методологічні основи (В. О. Болотов, С. У. Гончаренко, І. О. Зимня, А. К. Маркова, С. О. Мішіна, Н. Г. Ничкало, В. В. Ягупов та ін.);

– змістовне наповнення поняття «професійна компетентність» (В. П. Бездухов, Дж. Равен, В. О. Радкевич, С. О. Шишов та ін.);

– моделювання формування, розвитку різних видів компетентності (В. О. Болотов, О. М. Дахін, М. І. Лазарєв, Є. О. Лодатко, В. В. Ягупов та ін.), у т.ч. і суб'єктності (В. О. Олефір);

– основні види компетентності (С. Я. Батишєв, Н. М. Бібік, І. О. Зимня, Н. Г. Ничкало, П. І. Третьяков, Т. І. Шамова, В. В. Ягупов та ін.) та їх формування та розвиток у майбутніх фахівців (О. А. Дубасенюк, Г. В. Єльникова, В. І. Луговий, О. І. Мармаза, Т. М. Мацевко, В. О. Радкевич, В. І. Свистун, Т. М. Сорочан, О. В. Торічний та ін.).

Науковці у своїх дисертаціях обґрунтовують професійну компетентність фахівців різних сфер (В. В. Баркасі, Є. В. Бондарєва, С. О. Демченко, Л. М. Дибкова, Л. Г. Карпова, С. В. Козак, О. О. Коломінова, О. Б. Мамчич, С. Г. Молчанов, А. Д. Онкович, М. М. Поліщук, О. І. Селіванова, С. І. Селіверстов, Л. І. Шевчук, І. П. Ящук та ін.).

Зокрема, низка дисертацій присвячені дослідженню професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (К. Б. Авраменко [11], С. П. Власенко [128], Н. А. Глузман [162], Ю. В. Журат [210], Л. В. Коваль [257], О. А. Комар [268], О. Г. Кучерявий [310], Д. І. Пащенко [393], Л. О. Сущенко [499], Л. І. Тимчук [510], Л. О. Хомич [538], Л. Л. Хоружа [542], В. І. Шахов [561] та ін.), в яких безпосередньо чи опосередковано висвітлюються проблеми компетентнісного підходу до їх підготовки, формування певних видів компетентності та суб'єктності як професіоналів педагогічної справи. Водночас, дослідники слушно підкреслюють, що «аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблем професійної підготовки майбутніх педагогів і зокрема вчителів початкової школи показав, що в сучасних умовах значно посилюються вимоги до професіоналізму вчителя, його компетентності, розвитку професійних… якостей» [524, с. 16].

Для визначення вимог нашого методологічного підходу до розуміння

базових понять компетентнісного підходу щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів було застосовано метод контент-аналізу, за допомогою якого проаналізовано тлумачення різними авторами понять: «компетентність», «професійна компетентність учителя» і «професійна суб'єктність учителя початкових класів».

Так, *Н. В. Кузьміна* визначає суть компетентності як системи знань і вмінь, що виявляється при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань [304]. Головними характеристиками цього поняття дослідницею виокремлено системність знань і вмінь та практичне вирішення професійних завдань. Але маємо суттєве упущення – немає професійно важливих якостей, у т.ч. професійної суб'єктності.

Вітчизняні науковці слушно наголошують, що «поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання і вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо; компетентності формуються у процесі навчання, і не лише в школі, але й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури, тобто шляхом неформальної та інформальної освіти. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, в якій живе і розвивається особистість» [269, с. 18].

Ключовим документом у контексті компетентнісного підходу є Європейська рамка кваліфікацій – інструмент зіставлення академічних ступенів і кваліфікацій у країнах ЄС, яка офіційно прийнята Європейським парламентом 23.04.2008 р. Вона є рамочним описом кваліфікацій, що робить прозорим співвідношення між європейськими національними кваліфікаційними рамками і кваліфікаціями, які вони вміщують. Це механізм зіставлення національних кваліфікацій. Вона є метарамкою, що складається із восьми рівнів, кожен з яких висвітлений у термінах знань, умінь і компетенцій (у цьому разі їх розуміють як рівень відповідальності, складності й автономії), що визначають якісну відмінність кваліфікацій одного рівня від іншого. Вона дає змогу проводити порівняння кваліфікацій між країнами та є орієнтиром для розроблення Національної рамки кваліфікацій [288, с. 8], у т.ч. і в Україні.

«В умовах поширення євроінтеграційних процесів виникла потреба модернізації системи вищої освіти в Україні за багатьма об'єктивними причинами, що зумовлені соціокультурними та інформаційними викликами. Мета вищої освіти – підготовка висококваліфікованого педагога, знання та вміння якого мають відповідати потребам сучасного інформаційного суспільства. Також виникає необхідність змін у системі освіти: потреба навчити майбутніх педагогів оволодівати знаннями впродовж життя, самостійно вирішувати життєві та професійні проблеми, прагнути до постійного саморозвитку» [194, с. 32], – слушно наголошує *О. А. Дубасенюк*.

В Європейській рамці кваліфікацій, по-перше, компетентність трактується як знання, уміння, компетенції (висвітлюються в термінах відповідальності й автономії) [270], оскільки у цьому визначенні містяться два ключових поняття для суб'єктності будь-якого фахівця. Це відповідальність й

автономність, без яких не можна уявити професіонала-педагога як суб'єкта педагогічної діяльності.

По-друге, Європейські рамки кваліфікацій у галузі освіти/навчання представляють міжнародний інструмент інтеграції національних систем освіти в європейську.

По-третє, це своєрідний міжнародний соціально-освітній інструментарій усунення нерівності в проблемі доступу особи до будь-якого рівня освіти, у будь-який час упродовж усієї професійної діяльності та всього життя, незалежно від форми попередньо набутої освіти/навчання.

Вітчизняні науковці компетентність визначають як знання, практичні навички, вміння і здатності, ставлення, емоції, почуття, цінності, мотивацію [588].

Так, *О. Є. Антонова* і *Л. П. Маслак* під компетентністю розуміють «…гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, ***емоційно-ціннісного ставлення*** (виділ. наше) та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань» [23, с. 101]. У цьому визначенні позитивним аспектом є те, що в ньому містяться два важливих поняття – ціннісне ставлення та рефлексивність, без яких неможлива педагогічна діяльність і, відповідно, професійна суб'єктність будь-якого педагога.

Наприклад, *В. М. Мясищев* слушно вважав ціннісне ставлення підвалиною розвитку важливого спектра якостей особистості, оскільки саме в ціннісному ставленні він бачив її здатність адекватно відображати дійсність у цілому та в окремих її проявах, можливість обирати засоби впливу на навколишнє середовище і здатність погоджувати власну діяльність з узагальненим змістом набутого досвіду [364].

Таким чином, ціннісне ставлення студента до свого майбутнього педагогічного фаху як основний еталон його майбутньої життєдіяльності виконує роль внутрішніх механізмів регуляції поведінки, навчальної діяльності в освітньому середовищі вищого педагогічного закладу освіти, спрямовує і коригує процес цілепокладання у здобутті педагогічної освіти, тобто ціннісне ставлення майбутнього вчителя початкових класів є одним з головних чинників формування професійної – педагогічної – компетентності, у т.ч., безпосередньо, і професійної суб'єктності як педагога.

Дослідниця проблем початкової освіти в Україні *Н. М. Бібік* слушно наголошує, що спільним для всіх є розуміння компетентності в навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства. Компетентність розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, навичок і вмінь до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [200, с. 408-410].

Лісова С. В. вважає, що «компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості й ін.) для успішної творчої

(продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [325, с. 39]. У цьому визначенні дослідниця виокремлює ключові, на нашу думку, позиції для компетентності вчителя: «***прагнення і здатність (готовність)», «усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність***». Ці положення складають основу професійної компетентності будь-якого педагога та, безпосередньо, професійної компетентності вчителя початкових класів.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти, згідно з вимогами компетентнісного підходу, можемо спиратися на концепцію К. О. Абульханової-Славської щодо особистості, яка, ставши суб'єктом діяльності (а в нашому випадку – педагогічної), спілкування й життєвого шляху, набуває нових якостей, які визначають її здатність долати складності, труднощі, а також і протиріччя – спочатку навчальної, а згодом і педагогічної діяльності. У процесі аналізу якісних змін особистості, яка стала суб'єктом, дослідниця виокремлює такі три основні її трансформації:

1) усі психічні ресурси – психічні процеси, властивості, стани, утворення тощо – використовуються як засоби забезпечення життєдіяльності та діяльності особистості;

2) усі психічні ресурси створюють індивідуальну композицію – «унікальний оркестр», тобто індивідуальний стиль професійної діяльності;

3) особистість, ставши суб'єктом, починає спиратись на власні стратегії у житті та діяльності [4, с. 34-50].

Таким чином, згідно з її думкою, можна зробити кілька висновків:

по-перше, тільки особистість може стати та бути суб'єктом;

по-друге, відбувається перерозподіл функціональних завдань конкретної діяльності суб'єкта, що відбувається в процесах прояву активності, самостійності, саморегуляції, автономності й своєї неповторності у розв'язанні певних завдань, у т.ч. і професійних.

Не менш важливий методологічний аспект – це ***активність суб'єкта,*** оскільки «активним може бути названий не будь-який об'єктивно представлений у діяльності процес, а лише такий, існування якого перебуває у безпосередній залежності від суб'єкта. Це процеси ініціації (запуску) діяльності, її здійснення, контролю над її динамікою тощо» [400, с. 37]. А діяльність будь-якого педагога виключно має саме такий характер.

Діяльність учителя початкових класів неможлива без свідомої цілеспрямованої активності. Найбільш відчутно активність його як суб'єкта педагогічного буття розгортається, на думку *В. О. Олефіра*, у трьох проблемних контекстах – «ситуаціях невизначеності, досягнення, тиску, які актуалізують структурні компоненти інтелектуально-особистісного потенціалу суб'єкта для здійснення доцільних регуляторних корекцій власної активності на шляху до сприятливих результатів» [376, с. 3].

Компетентнісний підхід безпосередньо сприяє, на наше переконання, формуванню та актуалізації професійної суб'єктності будь-якого фахівця,

оскільки, по-перше, професійна суб'єктність, наприклад, учителя початкових класів є важливою складовою його професійно-педагогічної компетентності;

по-друге, забезпечує її актуалізацію спочатку в процесі навчальної діяльності студента, а потім – у педагогічній діяльності в початковій школі;

по-третє, без сформованої професійної суб'єктності вчитель не може актуалізуватися як справжній педагог у педагогічній діяльності.

Петровський В. А. слушно наголошує, що «компетентнісний підхід дає змогу:

– перейти у професійній (у тому числі вищій) освіті від її орієнтації на відтворення знання до його застосування й організації;

– покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування;

– поставити за основу міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу;

– орієнтувати діяльність випускників на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій» [400, с. 49].

Відповідно, «***компетентність*** – це… підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта), а також готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи до певного виду діяльності. У цьому визначенні ми бачимо його багатозначність, що дійсно так, оскільки існують різні види компетентності» [575, с. 33]. Додамо, що у цій дефініції важливим є, на нашу думку, методологічний аспект, який стосується будь-якої професійної, у т.ч. й безпосередньо педагогічної діяльності. Це:

– підготовленість,

– здатність;

– готовність.

Науковці пропонують моделювати універсальну структуру професійної суб'єктності будь-якого фахівця, яку також можна адаптувати до вчителів початкових класів, за такими компонентами:

«а) ціннісно-смислове, мотиваційне та особистісне ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності, тобто її суб'єктна значущість для буття особи як соціального та ***професійного суб'єкта*** (виділ. наше);

б) професійні теоретичні та практичні знання, які дають уяву про те, **ЩО** необхідно робити і ***ЯК*** потрібно робити;

в) ***здатність*** до практичної реалізації цих знань у професійній діяльності, поведінці та спілкуванні як суб'єкта професійної діяльності;

г) ***готовність*** до актуалізації цих знань, навичок, умінь і здатностей, а також особистісного та професійного потенціалів у професійній діяльності…;

д) ***професійно важливі якості***…;

е) ***професійна суб'єктність***, тобто самодетермінація, саморегуляція, саморефлексія, самоконтроль і самооцінка професійної діяльності, своєї поведінки, спілкування в суспільстві, в професійному середовищі» [577, с. 150-151].

Ці методологічні аспекти стосуються будь-якого фахівця, у т.ч. і вчителя початкових класів та його педагогічної діяльності, тобто основна увага

звертається не тільки на знання, навички, вміння, здатності та певні якості, як це робить низка науковців, а на ***системне психічне професійно важливе утворення фахівця соціономічного спрямування – професійну суб'єктність,*** а в нашому дослідженні – вчителя початкових класів, що дає йому можливість творчо займатися педагогічною діяльністю. Отже, вважаємо, що інтегративною професійно важливою якістю вчителя, котра сприяє (при її сформованості) або гальмує (при її несформованості), є його професійна суб'єктність як педагога взагалі та вчителя початкових класів зокрема.

Цей методологічний аспект не завжди усвідомлюють навіть класики компетентнісного підходу. Наприклад, І. О. Зимня звертає увагу тільки на такі окремі складові компетентності:

– готовність до проявлення компетентності (мотиваційний аспект);

– ставлення до змісту компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-смисловий аспект);

– емоційно-вольова регуляція процесу і результату проявлення компетентності;

– володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект);

– досвід проявлення компетентності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект) [223].

Вважаємо, згідно з методологією діяльнісного підходу, що тут ***відсутні кілька вирішальних складових для педагогічної діяльності***. Зокрема такі:

– *діяльнісний*; хоча дослідниця вказує на досвід проявлення компетентності у різних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект), однак вважаємо цього недостатньо, оскільки професійна діяльність, наприклад, учителя початкових класів у школі – це одна ситуація, а поза школою – зовсім інша;

– *фаховий*; цей аспект вирішальний, оскільки, наприклад, учитель-предметник – це одні функції, цінності, ставлення, методики, технології, засоби та результат педагогічної діяльності, а вчитель початкових класів – це абсолютно інший результат: соціальна і навчальна суб'єктність учня, оскільки без цих видів суб'єктності йому складно буде продовжувати навчальну діяльність у старших класах, а в перспективі – в системі професійної освіти;

– *комунікативний*, оскільки у професіях «людина – людина» без спілкування та міжособистісної взаємодії неможливо реалізувати жодну функцію, а в педагогічній діяльності – як свою діяльність, так і навчальну діяльність учнів;

– *індивідуально-психічний*; цей компонент у багатьох професіях «людина – людина» є вирішальним, а особливо в педагогічний діяльності; маються на увазі професійно важливі якості вчителя початкових класів, зокрема: толерантність, терплячість, гуманність, уважність, методичність, самостійність, автономність, відповідальність, а також професійна суб'єктність;

– *суб'єктний* – вирішальний – компонент, тобто випускник закладу вищої педагогічної освіти сприймає себе педагогом чи ні. Смутний український досвід, на жаль, свідчить, що не завжди, оскільки, з одного боку, суттєва частина його випускників не працевлаштовуються за фахом педагога, а з

іншого – у всіх регіонах України має місце недокомплект педагогами в школах, особливо в початкових класах. Однак у змісті професійної – педагогічної – компетентності вчителя початкових класів значиться, що найголовніше – це ціннісне ставлення до самого себе як до педагога, до учнів як головної його цінності, до педагогічної діяльності як «полігону» для самоактуалізації, до педагогічного буття як простору професійної самоактуалізації. Власне, одним з головних проявів суб'єктності вчителя є цінність педагогічного буття, знаходження смислу професійної діяльності в педагогічній діяльності та самоактуалізація в ній як професіонала. З огляду на це, науковці методологічно обґрунтовано виділяють у структурі професійної суб'єктності майбутнього вчителя «ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний компоненти» [264, с. 15], а ми конкретизуємо – і суб'єктний, тобто професійна суб'єктність, одним із психічних механізмів актуалізації якої є рефлексія і саморефлексія вчителя початкових класів.

Відтак науковці слушно наголошують, що «…суб'єктність майбутнього вчителя… має завершений вигляд у його професійній компетентності, демонструючи його методологічну, психологічну, особистісну і професійну готовність до педагогічної діяльності як її творчого суб'єкта. У структурі професійної суб'єктності майбутнього вчителя… ми виділяємо ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний компоненти… Суб'єктність пов'язана з виробленням у майбутнього фахівця відношення до себе як до суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; виражає особистісно значущу систему теоретико-методологічних знань, умінь, ціннісних відносин; визначає активність в опануванні рефлексивно-особистісними способами педагогічної діяльності та її творчого розвитку; є інтегративною якістю творчої педагогічної діяльності» [264, с. 16].

Таким чином, спостерігаємо діалектичний взаємозв'язок і взаємозумовленість між професійною компетентністю вчителя початкових класів і його інтегративною професійно важливою якістю – професійною суб'єктністю, яка, власне, і забезпечує актуалізацію та реалізацію його професійної – педагогічної – компетентності, тобто між ними існує безпосередній та опосередкований взаємовплив і взаємозумовленість, і не існує одного без іншого.

Для формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, згідно зі провідними принципами та положеннями компетентнісного підходу, необхідно враховувати, на нашу думку, такі **методологічні аспекти та їх системно дотримуватися і послідовно в комплексі реалізовувати:**

1. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів формується у процесі творчої навчальної діяльності в закладах вищої педагогічної освіти, в якій він є справжнім творчим суб'єктом; відповідно, ***навчальна діяльність повинна мати для нього суб'єктний і творчий характер***, бо вона формує, з одного боку, його професійну суб'єктність, а з іншого – визначає стиль майбутньої педагогічної діяльності – демократичний, авторитарний чи ліберальний. Відповідно, зміст педагогічної підготовки та

методи, методики, технології та засоби його опанування мають бути такими, які стимулюють творчу навчальну діяльність студента, формують його творче ставлення як до навчальної, так і до майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі. У цьому аспекті досить дієвими, вважають науковці, є різні варіації ділових ігор [284] із застосуванням кейс-технологій [600; 127], аналіз конкретних, особливо неоднозначних і конфліктних, ситуацій і, безумовно, практична підготовка [332].

2. У процесі формування професійної компетентності вчителя початкових класів доцільно ***системно охопити всі складові його майбутньої педагогічної діяльності та цілеспрямовано їх творчо формувати***. Згідно з провідними методологічними положеннями діяльнісного підходу, це мають бути такі складові:

– цінності професійного буття в педагогічній діяльності та на їх основі формування і розвиток її мотиваційної складової в початковій школі, тобто цілеспрямовано формувати *ціннісно-мотиваційну складову професійної суб'єктності вчителя початкових класів*, допомогти йому знайти смисл педагогічної діяльності в початковій школі та самоактуалізуватися в ній як професіоналу та суб'єкту педагогічного буття; найважливіший аспект – це цінності педагогічної діяльності, які надають смисл усім іншим її елементам, щонайперше – мотиваційній сфері;

– когнітивну складову педагогічної діяльності в початковій школі у вигляді системи психолого-педагогічних, теоретичних і практичних знань, що складають теоретичну підвалину його практичної діяльності як вчителя початкових класів, тобто цілеспрямовано *формувати когнітивну складову його професійної суб'єктності*; знання природи, змісту і проявів своєї професійної суб'єктності як педагога та професіонала, що дасть йому змогу в майбутньому цілеспрямовано формувати навчальну суб'єктність учнів та їхню навчальну культуру;

– діяльнісну складову педагогічної діяльності в початковій школі, яка демонструє його практичну здатність, психологічну і професійну готовність працювати на рівні, що їх висувають керівники шкіл, педагогічне співтовариство, суспільство та батьки учнів у цілому як до суб'єкта педагогічної діяльності, тобто *цілеспрямовано формувати діяльнісну складову професійної суб'єктності вчителя*;

– практичну здатність до здійснення педагогічної діяльності в типових педагогічних ситуаціях, а також певний потенціал, який може бути перенесений на інші професійні сфери, тобто цілеспрямовано формувати практичний потенціал професійної суб'єктності вчителя – *праксеологічну складову його педагогічної діяльності*;

– активну суб'єктну позицію та суб'єктне ставлення до педагогічної діяльності, при якій учитель початкових класів знає, усвідомлює та сприймає свої посадові компетенції як професіонала педагогічної справи і здатний усвідомлено їх реалізовувати в початковій школі, тобто цілеспрямовано формувати у студентів *ціннісно-смислову складову професійної суб'єктності вчителя початкових класів* і навчати культури суб'єктної поведінки;

– здатність до самодетермінації, самоорганізації та саморегуляції педагогічної діяльності як підвалини професійної суб'єктності вчителя початкових класів у педагогічній діяльності, що забезпечує його інтегральну практичну здатність здійснювати педагогічну діяльність у початковій школі, тобто цілеспрямовано *формувати самоорганізаційну складову його професійної суб'єктності* як педагога;

– здатність учителя початкових класів до самоконтролю та самокорегування педагогічної діяльності в типових і нетипових ситуаціях професійного буття, що демонструє сформованість його інтегративної професійно важливої якості – професійної суб'єктності як педагога та професіонала, тобто *цілеспрямовано формувати контрольно-коригувальну складову його професійної суб'єктності*, що забезпечує його автономність, самостійність і відповідальність у педагогічній діяльності.

3. Водночас педагогам вищих педагогічних навчальних закладів і організаторам педагогічної освіти варто пам'ятати такий професійний нюанс: прояв професійної суб'єктності вчителя початкових класів є певною мірою антиподом його нормативно-рольовій позиції в школі, що визначена достатньо конкретними його посадовими компетенціями та відповідними інструкціями. У зв'язку з цим, потрібно ***формувати його неповторну індивідуальність***, закласти основи «авторства» в педагогічній інновації, педагогічне ставлення та професійну позицію як педагога, що в комплексі формують творчий неповторний індивідуальний стиль педагогічної діяльності, бажано творчий. Відповідно, методики, технології та засоби професійно-педагогічної підготовки мають бути як стандартними, так і творчими, даючи можливість організовувати творчу навчальну та квазіпрофесійну діяльність студента як майбутнього вчителя початкових класів.

4. В освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти для майбутнього вчителя початкових класів потрібно створити сприятливі організаційно-педагогічні умови для реалізації суб'єктного потенціалу та суб'єктної позиції кожного з них у навчальній і квазіпрофесійній діяльності як однієї з найважливіших умов ***формування практичної складової їхньої професійної суб'єктності***. Особливу увагу слід звертати на практичну підготовку, яка, з одного боку, «перевіряє» стійкість ціннісно-мотиваційної сфери студента як майбутнього педагога, тобто наскільки був правильним вибір професії педагога, а з іншого – закріплює та розвиває ціннісно-мотиваційну сферу майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі

Отже, у формуванні професійної суб'єктності вчителя початкових класів потрібно орієнтуватися на ***провідні характеристики професійної компетентності фахівця*** [584, с. 37-49], які особливо яскраво проявляються в їхній педагогічній діяльності. Зокрема, це такі:

– *багатогранність*, тобто професійно-педагогічна компетентність учителя початкових класів, яка, з одного боку, характеризує якісний аспект опанування ним педагогічною діяльністю як її творчим суб'єктом, а з іншого – демонструє багатогранність професійно-педагогічної компетентності, оскільки його педагогічні функції в початковій школі як багатогранні й різноманітні, так

і, певним чином, шаблонні й нешаблонні;

– *багатокомпонентність*, тобто будь-яка професійна компетентність фахівця складається з певної мінімальної кількості компонентів – мотиваційних, інтелектуальних, діяльнісних, індивідуально-психічних, рефлексивних, без яких особа не може самоактуалізуватися в професійній діяльності: «Поняття компетенції і компетентності – …багатокомпонентні», – підкреслює *Г. К. Селевко* [471, с. 140]; а значна кількість різноманітних педагогічних функцій учителя початкових класів передбачає цілеспрямовану його підготовку в закладі вищої педагогічної освіти до їх творчої реалізації;

– *багатовимірність*, тобто багатогранність і багатокомпонентність професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів передбачає, що для діагностування її сформованості та розвиненості необхідно чітко виокремити конкретні критерії і показники;

– *надпредметність* і *міждисциплінарність*, тобто педагогічна діяльність учителя в початковій школі має поліфункціональний характер і передбачає розв'язання широкого кола різноманітних – виховних, дидактичних, навчальних, організаційних та інших завдань; виходячи з цього, професійно-педагогічна компетентність учителя початкових класів має демонструвати інтегральний результат опанування особою професією педагога і конкретним фахом – учителя початкових класів, а не тільки окремих навчальних дисциплін;

– *різнофункціональність*, тобто його професійно-педагогічна компетентність дає можливість реалізовувати багато функцій у початковій школі, в т.ч. інтегральних – виховну, навчальну, формувальну та розвивальну – у процесі педагогічної діяльності;

– *суб'єктність*, тобто професійно-педагогічна компетентність вчителя початкових класів завжди конкретна, оскільки стосується суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі та його професіоналізму, майстерності й індивідуального досвіду та стилю педагогічної діяльності; і немає двох однакових учителів початкових класів, кожен з них унікальний.

Отже, тільки при комплексному підході до формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, згідно з вимогами компетентнісного підходу, можна формувати їхню професійну суб'єктність, яка, з одного боку, є складовою професійної компетентності, а з іншого – основним психічним механізмом актуалізації професійно-педагогічної компетентності і творчої самореалізації кожного вчителя в педагогічній діяльності. Але для цього слід творчо знати та дотримуватися вимог і інших методологічних підходів до їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

2.6. Забезпечення суб'єктності молодших учнів у навчальній діяльності як головна методологічна умова формування підвалин їхніх ключових компетентностей

Проблема компетентнісного підходу для системи початкової освіти є вкрай актуальною і в методологічному, і в теоретичному, і в методичному, і, головне, – в прикладному аспектах, оскільки він, з одного боку, є концептуальною основою освіти в багатьох провідних країнах світу, у т.ч. й в Україні, а з іншого – визначає основні вектори функціонування системи початкової освіти, а також дає можливість визначати ефективність педагогічної діяльності вчителя початкових класів та успішність учнів у навчальній діяльності. Згідно з методологією цього підходу, основним призначенням загальноосвітньої школи є формування ключових компетентностей випускників, що кардинально змінило її цілі і ціннісні орієнтири, і в цілому, її призначення в українському суспільстві.

Для системи початкової освіти проблема ***ключових компетентностей є актуальною з кількох причин***.

По-перше, вона має цілеспрямовано закласти в учнів основи подальшого формування ключових компетентностей у старших класах, оскільки в більшості випускників початкових класів недостатньо сформовані базові елементи культури навчальної діяльності, а часто мають слабкі її навички і вміння.

По-друге, випускники середньої школи не завжди готові до оволодіння майбутньою спеціальністю в системі професійної освіти через недостатню сформованість своїх ключових компетентностей.

По-третє, певна частина учнів не сформувала навчальну суб'єктність – базову серед ключових компетентностей, тобто здатність учитися як у школі, так і потім – упродовж усього життя.

Одним з основних методологічних умов усунення цього недоліку є, на наше переконання, забезпечення суб'єктності молодших учнів у навчальній діяльності. Дослідники обґрунтовано підкреслюють, що «тепер нікому не ріже слух записана в програмі початкової школи вимога виховувати їх навчальну самостійність і вміння вчитися. Більш того, відсутність уміння вчитися, нездатність бути суб'єктом власної навчальної діяльності викликає справедливе незадоволення та занепокоєння дорослих: дитина, яка до закінчення початкової школи не має цього вміння, в середній школі перестає вчитися, породжує масу підліткових проблем шкільного негативізму і невротизму, а після отримання атестату зрілості виявляє свою глибоку незрілість, неготовність жити у стрімко мінливому світі. Сучасна вимога «**вчити дітей учитися**» (виділ. наше) є настільки очевидною і природною, якщо розглянути її не з позицій сьогоднішнього дня, а, скажімо, із 60-х рр., коли нікого не бентежило, що четвертокласник не вміє вчитися. Тоді вважалося, що йому ще рано бути самостійним у цій області, а досить бути слухняним і старанним виконавцем шкільних вимог. За цим життєвим поданням стояв зовсім інший (ніж сьогодні) погляд на так звану природу дитинства, на вікові можливості розвитку дитини

7-11 років» [173, с. 14], – слушно наголошують *В. В. Давидов*, *В. І. Слободчиков* і *Г. А. Цукерман*.

Таким чином, забезпечення суб'єктності молодших учнів у навчальній діяльності як головна методологічна умова формування основ їхніх ключових компетентностей є актуальною і в теоретичному, і в прикладному аспектах у педагогічній науці та практиці.

Основні положення, провідні ідеї та принципи компетентнісного підходу для різних рівнів освіти обґрунтовані в наукових роботах і науково-методичних виданнях О. Г. Асмолова, В. І. Байденка, Н. М. Бібік, В. О. Болотова, О. О. Ліннік, Г. Б. Голуба, В. В. Давидова, О. М. Дахіна, Е. Ф. Зеєра, І. О. Зимньої, Г. В. Єльникової, Я. П. Кодлюк, В. В. Краєвського, В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, Г. К. Селевка, О. Я. Савченко, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторського, М. А. Чошанова, П. Г. Щедровицького, В. В. Ягупова та багатьох інших сучасних дослідників. Аналіз і узагальнення великої кількості наукових напрацювань цих та інших науковців з проблеми компетентності свідчить, що єдиного розуміння і тлумачення щодо компетентнісного підходу на всіх рівнях освіти і його базових понять – «компетенція» і «компетентність» щодо суб'єктів навчання і професійної діяльності фахівців немає, як немає, на думку *К. Е. Безукладникова*, загальноприйнятих основних його конструктів [40].

Так, компетентність – це, на думку *М. А. Чошанова*, принципово нова якість професійної підготовки фахівця, зміст якої включає в себе такі ознаки, як: **мобільність знань, гнучкість методу** і **критичність мислення** [555, с. 25-26].

Досить критично ставився до проблеми компетентнісного підходу *О. М. Новиков*, який обґрунтовував поняття «компетентність» як альтернативне поняттю «професіоналізм» і зазначав, що в сучасних умовах для оцінювання професійно важливих якостей фахівця замість поняття «професіоналізм» використовується «компетентність». Перше поняття, на його думку, належить до технологічної підготовки, а друге – утворення надпрофесійного характеру, компоненти якого називають «базисними кваліфікаціями». Це такі якості особистості, як: самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного та економічного мислення, вміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами [371, с. 6].

Учений обґрунтовано включав у поняття «компетентність» також знання іноземних мов, комп'ютера, трансферних технологій, екологічні та економічні знання, маркетинг, захист інтелектуальної власності [371, с. 6], тобто це саме ті здатності, які й складають основу ключових компетентностей кожного соціального суб'єкта в провідних країнах світу.

Такий неоднозначний стан із трактуванням компетентнісного підходу в освіті пов'язаний, на думку вчених, з тим фактом, що «при визначенні змісту і сенсу понять «компетенція» і «компетентність» слід враховувати, що компетентнісний підхід прийшов у сферу нашої освіти зі світової освітньої теорії і практики. У зв'язку з цим термінологія компетентнісного підходу несе на собі сліди вдалих, а також і невдалих, а часом і помилкових, перекладів

понять «competency» і «competence» з англійської мови. Джерелами таких перекладів служать не тільки технічні помилки та наявність різних нюансів у тлумаченні і використанні цих понять в американському та британському варіантах англійської мови, а й відмінності в трактуванні компетентнісного підходу в американській та європейській педагогіці» [588, с. 27].

Досить обґрунтовано підійшов до визначення компетентності *С. Є. Шишов*, який вважає її здатністю (умінням) людини діяти на основі отриманих знань. Компетентність, на відміну від знань, умінь і навичок, які моделюють дію за аналогією зі зразком, який передбачає формування досвіду самостійної діяльності людини на основі універсальних знань, тобто важлива не тільки наявність у нього внутрішньої організації чогось, а й можливість використання того, що сформовано в процесі навчання [568, с. 58]. Ця думка підтримується й іншими дослідниками: «Професійна компетентність майбутнього фахівця об'єднує в собі інтелектуальну (знання і способи пізнавальної діяльності), діяльнісну (навички, вміння і, бажано, – здатності до діяльності) і суб'єктну (саморефлексія, самодетермінація й саморегуляція) складові професійної освіти. Вона містить не лише когнітивну та операційно-технологічну складові професійної освіти, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову, тобто вона включає результати навчання не тільки у вигляді знань, навичок, умінь і здатностей, а й систему ціннісних орієнтацій, мотиви, звички і ставлення майбутнього фахівця» [574, с. 17].

Дослідники серед основних видів компетентності виділяють, наприклад, ключові (бути соціальним суб'єктом, уміти працювати із числом, комунікативну, інформаційну, навчальну, здатність працювати в команді, здатність вирішувати проблеми та ін.) і за основними видами діяльності – ігрову, навчальну, професійну, спеціальну тощо [574, с. 13].

Таким чином, аналіз та узагальнення наукових джерел з проблеми компетентнісного підходу показує, що існують значні протиріччя в його розумінні та обґрунтуванні, які стосуються визначення поняття «компетентність», класифікації основних видів компетентності людини, особистості та фахівця, що, в цілому, демонструє як досить складну «природу» компетентності, так і показує її недостатню дослідженість, незважаючи на велику кількість наукових публікацій і дисертацій з проблеми компетентності учнів, студентів і різних фахівців.

Проблема ключових компетентностей має стратегічно важливе значення як для майбутнього всього людства, так і конкретно кожного соціального і професійного суб'єкта. Ще *Ж. Делор* сформулював у своїй доповіді глобальні компетентності, що визначають, на його думку, «чотири стовпи», на яких ґрунтується сучасна освіта. Зокрема, такі:

– вчитися пізнавати;

– вчитися робити;

– вчитися жити разом;

– вчитися жити.

Ці компетентності носять, безумовно, глобальний характер, оскільки мають безпосередню спрямованість не просто на набуття певної спеціальності,

а на формування такої компетентності, «яка дає можливість справлятися з різними численними ситуаціями і працювати в групі» [177, с. 37], тобто це мінімально необхідні, вкрай важливі для кожної людини компетентності, тобто ключові.

Безсумнівно, що в результаті отримання шкільної освіти кожному учневі для «виходу» в доросле життя потрібно набути мінімально необхідних, але цілком достатніх для соціального буття в суспільстві, якостей, здатностей та утворень. Зокрема, такі їхні ***універсальні здатності***:

– *пізнавати*: опановувати інструментарієм, необхідним для розуміння того, що відбувається у світі, суспільстві, соціальному оточенні і, головне, – в самому собі, тобто бути навчальним суб'єктом;

– *діяти*: проводити необхідні зміни різного плану в середовищі свого соціального буття, тобто бути суб'єктом діяльності;

– *жити в суспільстві*: брати участь у всіх видах діяльності, перш за все, у спільній, співпрацювати і вміти налагоджувати відносини з іншими, тобто бути соціальним суб'єктом.

Дослідники обґрунтовано підкреслюють, «…що вміння вчитися різко виділяється у списку загальношкільних умінь (читати, писати, рахувати). У найширшому сенсі цього слова, вміння вчитися означає здатність долати власну обмеженість не тільки в області конкретних знань і навичок, а й в будь-якій сфері діяльності і людських відносин, зокрема у відносинах із самим собою – невмілим або ледачим, неуважним або безграмотним, але здатним змінюватися, робити себе іншим. Для того, щоб учитися, змінювати себе, людина має, по-перше, усвідомлювати свою обмеженість, по-друге, вміти переходити межі своїх можливостей. Обидві складові вміння вчитися є рефлексивними за своєю природою» [173, с. 14], тобто необхідно для цього бути суб'єктом навчальної діяльності та рефлексувати – «віддавати собі звіт» щодо того, як ти вчишся, чого навчаєшся, і який від навчальної діяльності матимеш результат.

Саме *поняття* «**ключові компетентності**» вказує на те, що вони є «фундаментом», основою для всіх інших, наприклад, професійних і спеціальних видів компетентності різних фахівців. У зв'язку з цим, вони мають надпрофесійний і надпредметний характер, необхідний у будь-якій області діяльності особистості та фахівця, наприклад: *по-перше*, для соціального буття людини як особистості без отримання додаткової освіти, та, по-друге, для професійного буття як фахівця і професіонала після отримання певної професійної освіти в середовищі професіоналів.

Відповідно, їх зміст складають універсальні способи, методи, прийоми і засоби досягнення поставлених людиною, особистістю і професіоналом завдань, залежно від визначених цілей соціального та професійного буття як самостійно, так і в співпраці з іншими. Зважаючи на їх важливість і визнаючи найбільш загальні (універсальні) здатності та вміння, що дають змогу людині розуміти ситуацію і досягати результатів в особистому і професійному житті… в сучасному суспільстві, ними мають оволодіти, як правило, всі випускники загальноосвітніх шкіл» [233, с. 8].

Ключові компетентності випускників загальноосвітньої школи представляють, на нашу думку, *універсальне комплексне психічне утворення* як психічний продукт випускника соціального, освітнього і діяльнісного характеру. Вони демонструють, з однієї сторони, здатність і готовність учнів як випускників автономно діяти і жити в суспільстві як соціальних суб'єктів – особистостей, а з іншої – створюють мінімально необхідний діяльнісний та освітній потенціал і сприятливі умови для продовження подальшого набуття освіти в системі професійної освіти.

Мова йде, таким чином, по-перше: про *інтегровані комплексні здатності випускників*, які дають можливість їм як особистостям успішно діяти не лише в навчальній, а й у соціальній перспективі – в освітньому середовищі, наприклад, як студента, та професійному – як фахівця після набуття певної професійної освіти;

по-друге: про *здатність випускників діяти в таких ситуаціях*, коли виникає необхідність самостійно визначати стратегію і тактику вирішення різноманітних завдань у суспільстві, уточнювати й удосконалювати умови їх успішного вирішення, у т.ч. і творчих, самостійно оцінювати отримані результати;

по-третє: мається на увазі *вирішення таких проблем, які є актуальними для випускника* загальноосвітньої школи. Їхня універсальність полягає в тому, що основні їх ознаки, характерні прояви і стійкі риси у всіх розвинених суспільствах однорідні і залежать від того, які здатності та якості людини як особистості і фахівця є необхідними на даний час у цьому суспільстві. У конкретних суспільствах, залежно від їхніх соціальних цінностей, рівня розвиненості держави, релігійної культури тощо, ці складові можуть бути на кілька одиниць більшими або меншими, але ядро ключових компетентностей залишається, практично, незмінним.

Отже, *найголовніше завдання сучасної школи* – **вчити учня** «**вчитися жити**», що в документах ЮНЕСКО підкреслюється у зв'язку з тим, що освіта має сприяти загальному розвитку кожної особи. Безумовно, для цього вона повинна бути автономною, що передбачає самостійність і критичність мислення, соціальну здатність самоактуалізуватися у соціальному бутті в суспільстві, тобто бути соціальним і навчальним суб'єктом. У спеціальній доповіді ЮНЕСКО «Вчитися жити» (1972 р) зверталася увага на те, що головною проблемою освіти буде підготовка дітей до життя, щоб вони могли самостійно пізнавати навколишній світ, відчувати свою відповідальність за результати поведінки і діяльності, і могли реалізувати ідею «освіти впродовж усього життя» [530].

Для реалізації цієї концепції Радою Європи затверджено ***п'ять ключових компетентностей***, якими «мають володіти молоді європейці»: політичні та соціальні; міжкультурні; комунікаційні; інформаційні; навчальні [612, с. 11], які в кожному суспільстві конкретизуються і доповнюються. Наприклад, польські дослідники виділяють також п'ять ключових компетентностей людини – навчальну, комунікативну, соціальну, діяльнісну та комп'ютерну [629]; українські – вміння вчитися, соціальну, загальнокультурну,

здоров'язбережувальну, громадянську, а також інформаційну та комунікаційну [574].

Аналіз й узагальнення їх переліку та змісту дає можливість зробити висновок, що вони мають інтегративну комплексну природу, містять низку споріднених знань, навичок, умінь, здатностей і формують з них інтелектуальні, соціальні і діяльнісні складові середньої освіти – комплексну здатність бути соціальним суб'єктом. Принагідно зазначимо: аксіомою є той факт, що їх фундамент закладається у молодші шкільні роки, коли починає формуватися система універсальних загальнонавчальних інтелектуальних і діяльнісних здатностей учня в різних навчально-виховних сферах, а також прагнення і готовність осмислено та успішно застосовувати їх на практиці. «Отже, ми вважаємо, що цілеспрямовано будуючи відносини учня з учителем, з однолітками і з самим собою… можна спроектувати таку навчальну діяльність молодших школярів, новоутворенням якої стане справжнє **вміння вчитися** (виділ. наше)» [173, с. 18].

Відповідно, ***основним результатом підготовленості у випускників початкової школи*** мають бути загальнонавчальні вміння, які забезпечують успішне продовження освіти в основній школі, тобто *вміння вчитися – здатність організувати свою навчальну діяльність для вирішення навчальних завдань як її суб'єкта*. Цей основний результат – навчальна суб'єктність – представлений, наприклад, науковцями у вигляді переліку таких *універсальних навчальних дій*:

1) особистісних;

2) регулятивних (що включає також дії саморегуляції);

3) пізнавальних;

4) комунікативних [243].

Їх зміст і форми прояву в навчальній діяльності молодшого школяра мають, з одного боку, здійснюватися в рамках його нормативно-вікового особистісного формування та пізнавального розвитку, а з іншого – показувати чи «демонструвати» його ***суб'єктність у навчальній діяльності,*** або ***навчальну суб'єктність***. Вона проявляється, на думку *П. Я. Гальперіна*, на рівні виконання навчальної дії та її повноти, розуміння, усвідомлення; узагальненості, критичності та ін. [156].

Тут *головне* – ***самостійність, а в ідеалі – автономність пізнавальної діяльності учня***, котра обов'язково включає елементи логічної і послідовної загальнонавчальної діяльності, співвіднесення з реальними об'єктами, які пізнаються. Зокрема, це такі знання і вміння:

– цілепокладання своєї навчально-пізнавальної діяльності;

– планування діяльності;

– аналізу діяльності;

– рефлексії діяльності;

– самооцінювання своєї навчально-пізнавальної діяльності як її суб'єкта.

Вони формують методичну основу функціональної грамотності учня – уміння відрізняти факти від домислів, володіти вимірювальними навичками,

використовувати ймовірнісні, статистичні та інші методи пізнання. Однак ***основні аспекти*** – це, по-перше: *здатність до рефлексії та самооцінювання* як основні показники їхньої навчальної суб'єктності; по-друге: здатність до рефлексії та самооцінювання забезпечують *суб'єктність молодших учнів у навчальній діяльності* та, відповідно, є головною методологічною умовою формування спочатку основ їхніх ключових компетентностей, а в майбутньому – всіх основних видів компетентностей особистості та фахівця – професійної і спеціальної.

Для цього в ***учнів молодших класів необхідно формувати***:

1) *позитивне ціннісно-смислове та мотиваційне ставлення* до того, що вони роблять у початковій школі і, найголовніше – формувати та підтримувати їхнє позитивне ставлення до навчальної діяльності;

2) *знання* того, що необхідно робити в початковій школі і як це потрібно робити;

3) *готовність* до актуалізації сформованих знань у навчальній діяльності, поведінці і спілкуванні;

4) *здатність* до актуалізації сформованих знань у навчальній діяльності, поведінці і спілкуванні;

5) *навчальну суб'єктність*, тобто перші усвідомлені й не повністю усвідомлені прояви самодетермінації, саморегуляції, саморефлексії, самоконтролю і самооцінювання своєї поведінки, спілкування та основних прийомів, способів і засобів навчальної діяльності.

Основними проявами їхньої навчальної суб'єктності є такі:

– *розуміння* навчального завдання і *самостійне визначення* мети його вирішення;

– *розуміння* послідовності реалізації навчальних дій;

– здатність *самостійно встановлювати послідовність дій* щодо виконання навчального завдання у відведений час;

– *дотримуватися послідовності дій* у процесі індивідуального та колективного виконання навчального завдання у відведений час, на основі домовленостей з іншими;

– *знати, усвідомлювати* й *дотримуватися* послідовності виконання домашньої навчальної роботи в певних часових рамках;

– *виконувати поради вчителя* щодо підготовки робочого місця для навчальних занять у школі і вдома;

– *користуватися навчальним приладдям* відповідно до прийнятих норм і правил;

– *порівнювати отримані результати* навчальної діяльності з навчальним завданням і з планом її реалізації;

– *володіти основними прийомами і засобами* різних форм контролю – самоконтролю та взаємоконтролю;

– *оцінювати* свою навчальну діяльність і діяльність однокласників за заданим алгоритмом;

– *вносити необхідні зміни* в послідовність і час виконання навчального завдання;

– *визначати причини труднощів*, шляхи їх усунення, передбачати труднощі, знаходити помилки в роботі та їх виправляти;

– *бути самостійним* і водночас *уміти співпрацювати*: домовлятися з іншими, розподіляти обов'язки;

– *здійснювати рефлексивні дії* як учень.

Відтак **початкова школа має сформувати в учня не тільки предметну, а й універсальну здатність – здатність вчитися впродовж усього життя**; але для цього вона спочатку має формувати суб'єктну можливість учня продовжити освіту в основній школі.

У зв'язку з цим, предметом оцінювання результатів початкової освіти мають бути не тільки предметні, а метапредметні та особистісні результати початкової освіти, які створюють підвалини ключових компетентностей учня, а не диференційовані знання з певних навчальних предметів. Відповідно, на рівні початкової школи компетентності учнів доцільно сприймати як систему універсальних загальнонавчальних навичок і вмінь, а метою і результатом оволодіння змістом навчальної програми має бути формування навчального та соціального досвіду молодшого школяра у вигляді системи ключових компетентностей у різних областях соціального та навчального буття та в такій послідовності:

– «Я знаю»;

– «Я вмію»;

– «Я створюю»;

– «Я прагну»;

– «Я хочу і буду».

Таким чином, *суб'єктність молодшого учня* є *системною* його характеристикою як суб'єкта навчальної діяльності, що включає, перш за все, *загальні* (активність, самостійність, рефлексивність, взаємодія з іншими, здатність до саморегуляції, планування і самоконтролю) та *специфічні* (мотивація, знання і вміння вчитися, прагнення до застосування отриманих знань в оволодінні навчальною діяльністю) *суб'єктні якості*, *прояви*, *навички* та *вміння*.

2.7. Аксіологічний аспект формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів

Аналіз професійної суб'єктності вчителів початкових класів показує, що її суть безпосередньо проявляється в їхньому позитивному ставленні до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності і самоприйнятті її як суб'єкта, в самодетермінації, самоорганізації, саморегуляції, згідно з педагогічними функціями в початковій школі, вимог до педагога, а також внутрішніх переконань і суб'єктної позиції, що є своєрідною філософсько-педагогічною стратегією в педагогічній діяльності. «В аксіологічному вимірі суб'єктність у процесі фахової підготовки містить потенційні професійно значущі цінності як цілісної системи... Зазначимо, що особистість майбутнього вчителя не є проекцією ціннісної структури суспільства на індивіда, а є похідною від

становлення особистості його цілісного аксіологічного «Я» під впливом соціальної реальності» [566, с. 151].

Ця стратегія має ґрунтуватися на ідеї пріоритетності загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної людини як громадянина, особистості та фахівця, цінності самого людського буття, цінностей навчальної діяльності учнів в початковій школі, що має лежати в основі професійної суб'єктності вчителів початкових класів: «Національні цінності втілюють і загальнолюдські, і національні цінності суспільства. Саме національні цінності зумовлюють вибір педагогічних цінностей, які становлять систему аксіологічних пріоритетів у процесі фахової підготовки в Україні. Педагогічні цінності сприяють розвитку теорії і практики освіти загалом, а також якісній фаховій підготовці майбутніх учителів. Педагогічні цінності не дають змоги протиставляти людей різних національностей, до того ж такі цінності передбачають розуміння національної своєрідності й підтримку національного почуття» [566, с. 151].

А «…роль учителя – це ***роль модератора і фасилітатора*** (виділ наше). Саме тому учителю потрібно не «наповнювати» дітей знаннями, а ***навчити знаходити інформацію і критично опрацьовувати її*** (виділ наше), читати не для учителя і батьків, а для себе, застосовувати знання на практиці у життєво важливих ситуаціях, математику практикувати не задля математики, а для життя – через дії з різними об'єктами» [370, с. 81].

Актуальність аксіологічного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів полягає, насамперед, у таких аспектах:

по-перше, вони працюють з учнями початкових класів – *молодшим шкільним віком* (7-11 років) (Б. Г. Ананьєв), *які змінюють провідний вид діяльності – з ігрового на навчальний* – та активно вступають у «нормативні», соціально регульовані види взаємин з однолітками і старшими – учителями. Відповідно, учителям початкових класів необхідно формувати загальнонавчальні навички, вміння, а також знати особливості їх формування в учнів молодшого шкільного віку (Т. М. Байбара, Т. Я. Довга, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко та ін.);

по-друге, знати *особливості організації навчального процесу в початковій школі* (Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. В. Онопрієнко, О. Я. Савченко та ін.). Відповідно, провідними парадигмами навчання в початковій школі має бути, поряд із компетентнісним підходом, особистісно-орієнтований та аксіологічний.

Кодлюк Я. П. слушно наголошує, що «однією з основних ознак особистісно орієнтованого навчання як оновленої парадигми освіти є ***визнання молодшого школяра суб'єктом навчальної діяльності*** (виділ. наше), що передбачає переосмислення самоцінності знань, зміщення акцентів з результативної складової навчання на процесуальну, пов'язану із засвоєнням учнями способів пізнання, ***формуванням уміння та бажання вчитися*** (виділ. наше), здатності аналізувати власний процес учіння» [261, с. 63].

Водночас цікавим є той факт, що в дефініцію поняття «професійна суб'єктність майбутнього фахівця» *Т. А. Ольхова* включає аксіологічний аспект,

оскільки професійна суб'єктність майбутнього фахівця є, на її думку, таким педагогічним феноменом, який «представляє аксіологічну характеристику, що розкривається у процесі продуктивності діяльності, в цілісно-смисловій самоорганізації поведінки і життєтворчості студента, незалежно напряму обраної професійної спеціалізації» [381, с. 2642].

Тут основним джерелом, помічником і старшим товаришем має стати особистість – учитель початкових класів: «Творчість учителів початкових класів можлива за тієї умови, коли в колективі склалося педагогічне переконання: для того, щоб ***діти успішно вчилися, їх треба навчити вчитися*** (виділ. наше)» [497, с. 413].

Уперше стаття *В. О. Сухомлинського* «Вчити вчитися» була опублікована у другому номері новоствореного журналу «Початкова школа» в 1969 р.

Позитивний парадокс цього віку полягає в тому, що учні несвідомо активно проявляють свою суб'єктність, вони бувають різними, а іноді й суперечливими. Наприклад, *В. О. Сухомлинський* звертав особливу увагу на формування у молодших школярів самоконтролю та самооцінюванню, тобто тих умінь, які забезпечують рефлексивність молодших школярів у навчальній діяльності. Він звертався до педагогів із проханням пробудити в серцях дітей почуття гордості, власної гідності, що є, на його думку, необхідною умовою формування їхньої адекватної самооцінки: «Від того, як учень ставиться в роки дитинства і отроцтва до самого себе.., величезною мірою залежить його моральне обличчя» [496, с. 164].

Відповідно, адекватно зрозуміти і сприйняти ці суб'єктні прояви здатний тільки такий учитель, який, з одного боку, є справжнім суб'єктом педагогічної діяльності, а з іншого – його професійна суб'єктність як педагога сприймається учнями.

І одне з головних «…завдань учителя полягає в тому, щоб постійно розвивати в дітей позитивне почуття задоволення учінням, щоб з цього почуття виник і утвердився емоційний стан – ***пристрасне бажання вчитися*** (виділ. наше)» [495, с. 7]. Водночас *В. О. Сухомлинський* дає пораду вчителям:

1) «перед дитиною не закривається шлях до успіху: те, що вона не змогла зробити, вона зробить.., можливо, вже сьогодні або завтра» [496, с. 168];

2) «ніякі, навіть найменші успіхи не приходили до дітей… без радісного духовного піднесення, пов'язаного з відкриттям, дослідженням, пізнанням» [496, с. 121].

У цьому аспекті аксіологічний підхід орієнтує учителів початкових класів у своїй діяльності на усвідомлення і сприйняття учнями загальнолюдських, громадянських, освітніх, навчальних і виховних цінностей в українському суспільстві. І одна з основних цілей його педагогічної діяльності в початкових класах полягає в тому, щоб, майстерно проявляючи свою професійну суб'єктність, цілеспрямовано залучати учнів до загальнолюдських цінностей – Людина, Сім'я, Праця, Знання, Культура, Земля, Мир, Батьківщина (В. А. Караковський) [246, с. 22], допомагати їм стати соціальним і навчальним суб'єктом. При цьому траєкторії навчального та особистісного розвитку кожного учня мають йди поруч, взаємно і позитивно доповнюють та впливають

одна на одну.

Власне, вчителям початкових класів необхідно подолати основний недолік нашої системи освіти, яка є, на думку *В. В. Ягупова*, «обезлюдненою», тобто безособистісною. Учений вважає, що в «дидактичних системах є місце для будь-яких обґрунтувань, де ніби й все науково правильно і виважено. Однак в них немає найголовнішого – людини – особистості учня з його світобаченням, світосприйняттям, світорозумінням, з радощами і проблемами, з активною життєвою позицією та настановами» [590, с. 161].

Основні ідеї й положення аксіологічного підходу мають скласти методологічну основу «виховання особистості майбутнього вчителя» (С. С. Вітвицька), оскільки «педагогічна праця – один із найскладніших видів діяльності, і її ефективність залежить не тільки від оперування широкими, фундаментальними й різнобічними знаннями та уміннями, а й зумовлює необхідність наявності професійно значимих цінностей та психологічних якостей і властивостей» [126, с. 63]. Відповідно, такий підхід має стати одним із основних методологічних підходів, з одного боку, на етапі набуття майбутніми вчителями початкових класів фаху педагога, а з іншого – на етапі набуття основних цінностей їхньої педагогічної діяльності та професійного буття.

Отже, професійна підготовка має бути зорієнтована не лише на формування їхніх фундаментальних, професійних і фахових знань, але й на вироблення соціально значущих ціннісних орієнтирів педагогічної діяльності. «Аксіологічний підхід у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти передбачає, передусім, виховання гуманістичного типу особистості студента. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення і прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення» [126, с. 67], – слушно наголошує *С. С. Вітвицька*.

Найголовнішим орієнтиром і найвищою цінністю для вчителя початкових класів має бути учень як його найвища цінність у педагогічній діяльності і всьому українському суспільстві, що має важливе значення в усвідомленні ними значущості розвитку кожної дитини як неповторної соціальної цінності, яка орієнтується у своїй поведінці та навчальній діяльності на власну систему ціннісних пріоритетів, узгоджених із загальнолюдськими цінностями. Визначаючи суб'єктність як базисну основу нової парадигми освіти в Україні, слід орієнтуватися на такі ***основні характеристики суб'єктно розвивальної освіти***:

– культивування *унікального досвіду* кожної людини;

– визнання *цінності буття* та *досвіду* учнів і педагогів;

– створення організаційно-педагогічних умов *для прояву суб'єктності* всіх учасників освітнього процесу в кожному навчальному закладі [59].

Аналіз і систематизація наукових джерел щодо природи професійної компетентності та основних її складових, у т.ч. безпосередньо і професійної суб'єктності вчителя початкових класів, показує, що висхідним методологічним підходом до її розуміння є аксіологічний.

Так, «однією з основних умов забезпечення суб'єктності учня в

навчальному процесі… має бути оптимістичне мислення педагога щодо його особистісних спрямувань і життєвих орієнтирів, ставлення до них як до творчих особистостей, спроможних учитися ефективно не під примусом, а добровільно, за власним бажанням і вільним вибором. Педагог має допомогти їм знайти особистісний смисл в учінні та сприяти їхній самоактуалізації у навчально-пізнавальній і професійній діяльності» [590, с. 168]. Тут провідними ідеями для педагога мають стати основні положення аксіологічного підходу, тобто цінності педагогічної діяльності та її ціннісні орієнтири.

Наприклад, цінності, на думку *В. П. Тугаринова*, – це, передовсім, ідеї і спонукання у вигляді норм та ідеалу певного буття, поведінки, діяльності, а не тільки предмети, явища й їх властивості, що потрібні людям певного суспільства та окремій особистості як засоби задоволення їхніх різноманітних потреб [516].

Теоретико-методологічні основи впровадження аксіологічного підходу в навчально-виховний процес різних освітніх систем обґрунтовані І. Д. Бехом [80], Б. С. Гершунським [160], А. В. Здравомисловим [218], І. А. Зязюном [228; 230], В. А. Караковським [246], А. В. Кірьяковою [250], В. О. Огнев'юком [375], В. О. Сластьоніним [482], О. В. Сухомлинською [546] та ін.

Досить вдало подала філософсько-педагогічні основи цих понять, на нашу думку, *Н. Г. Щуркова*, яка визначила поняття «цінність» як «те, що значуще для життя людини, той переважний об'єкт, наявність якого впливає на змістовний хід життя» [572, с. 35].

Особливо важливими і водночас актуальним для педагогіки є характеристика цінності як світу «свободи, творчості, гри людських сил, автономії і незалежності від випадку, постійного духовного збагачення» [572, с. 36], оскільки цей аспект безпосередньо також стосується і життя учнів початкових класів.

У цих визначеннях і думках можна виділити *головні аспекти в розумінні професійної суб'єктності вчителя початкових класів*, тобто цінність як «смисл, квінтесенція» педагогічного буття – смисл педагогічної діяльності, що, у свою чергу, формує її цінності та ціннісні орієнтації. А ціннісні орієнтації педагога – це, на думку *В. О. Сластьоніна*, система його усталених ставлень до світу, до самого себе як до педагога та громадянина, як орієнтованість на педагогічні цінності, тобто вони розкривають педагогічні ідеали, інтереси, потреби, характер ставлення педагога до педагогічної дійсності [482, с. 128-129].

Отже, *суть ціннісних орієнтацій учителів початкових класів* у педагогічній діяльності полягає у виявленні того особливого, що характеризує індивідуальність як учителя з великої літери, формує його індивідуальний стиль педагогічної діяльності та визначає ставлення до учня як до найголовнішої цінності в освітньому середовищі. Ціннісні орієнтації педагогічного середовища, з одного боку, становлять одну з основ професійної соціалізації студента як педагога, а з іншого – є критерієм оцінювання сформованості його професійної суб'єктності як учителя початкових класів. Це пов'язано, на думку *А. В. Кірьякової*, з тим фактом, що ціннісні ставлення, поглиблюючись (за сприятливих умов), переходять у ціннісні орієнтації, а

ціннісні орієнтації можуть стати переконаннями особистості і характеризувати її спрямованість [249], а в нашому випадку – демонструють справжню педагогічну спрямованість учителя початкових класів.

Зміст його ціннісних орієнтацій складають, вважаємо, такі ***підсистеми***:

– *емотивна* (почуття, емоційна оцінка об'єкта пізнання, діяльності, впливу, а для педагога – педагогічного впливу: партнерського, авторитарного, ліберального, змішаного);

– *когнітивна* (знання, судження, переконання про об'єкт педагогічного впливу та педагогічного співробітництва на суб'єкт-суб'єктній або суб'єкт-об'єктній парадигмі, залежно від смислу ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності конкретного вчителя початкових класів);

– *поведінкова* (визначені дії, педагогічно обґрунтована поведінка на гуманістичних або авторитарних цінностях щодо до об'єкта педагогічного впливу – учня, який сприймається як об'єкт або суб'єкт у педагогічному процесі).

Аксіологічні основи процесу вдосконалення професійної діяльності вчителів проаналізовані у працях Н. А. Асташової [30], О. А. Дубасенюк [192], І. А. Зязюна [230; 232], Д. В. Чернілевського [549], Н. О. Ткачової [513] та ін. Аналіз і узагальнення їхніх наукових напрацювань дає можливість стверджувати, що педагогічні цінності являють собою норми, які добровільно та свідомо сформовані педагогічним співтовариством і неформально регламентують педагогічну діяльність кожного педагога, виступаючи як пізнавально-дієва система, що служить опосередковувальною і сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю кожного педагога.

Таким чином, для розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності вчителя початкових класів у руслі аксіологічного підходу в системі професійної освіти доцільно визначити її педагогічні аспекти. Найголовніший педагогічний аспект розв'язання проблеми формування його професійної суб'єктності полягає в тому, що **педагогічна діяльність містить безпосередньо аксіологічний – ціннісний – компонент**, тобто основні різновиди ставлень:

– до педагогічного буття;

– до педагогічної діяльності;

– до своєї педагогічної місії у школі та суспільстві;

– до цілей, смислу і результатів педагогічної діяльності;

– до учнів як до суб'єктів педагогічної діяльності та ін.

Значною мірою важлива не лише його активна включеність у педагогічну діяльність у початковій школі, а смисл і ціннісний її аспект і, відповідно, мотивація цієї діяльності.

Вважаємо, що імпульс внутрішнього спонукання майбутніх учителів початкових класів до формування своєї професійної суб'єктності та її розвитку в процесі отримання педагогічної освіти насамперед зосереджений у системі цінностей і мотивації майбутньої педагогічної діяльності. Такий підхід не є

абсолютно новим, оскільки аксіологічний підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, що спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій учителя початкових класів. Водночас її ціннісне наповнення відбувається як через змістовні, так і через діяльнісні характеристики викладання всіх навчальних дисциплін у закладі вищої педагогічної освіти.

У монографії *Н. О. Ткачової* наголошується на тому, що реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості, розкриття можливостей освіти як засобу забезпечення спадкоємності прогресивних традицій людства, залучаючись до них людина не лише призвичаюється до умов постійно змінюваного соціуму, але й стає здатною до неадаптованої активності у своєму соціальному бутті. У свою чергу, це дає їй змогу виходити за межі заданої даності, розвивати власну суб'єктність і забезпечувати збільшення загальнокультурного та аксіологічного потенціалу світової цивілізації [513].

Це, щонайперше, передбачає професійне самовизначення майбутнього вчителя початкових класів, складає систему узагальнених уявлень про світ і про себе в цьому світі, тим самим дає можливість знайти і визначити смисл свого професійного буття як учителя початкової школи і суб'єкта педагогічної діяльності в освітньому середовищі початкової школи. «Педагогічна праця – один з найскладніших видів діяльності, і її ефективність залежить не тільки від оперування широкими фундаментальними і різнобічними знаннями та вміннями, а й зумовлює необхідність наявності професійно значимих цінностей, психологічних якостей та властивостей», – слушно наголошує *С. С. Вітвицька* [126, с. 64]. Така думка не викликає застережень. У цьому смислі професійні перспективи перетворюються у значеннєве майбутнє – цінності, а професійне самовизначення – у смислостворення щодо майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

При цьому істотно змінюється традиційне розуміння мети та завдань педагогічної освіти і, відповідно, виникає необхідність введення в науковий обіг поняття «педагогічні цінності» – ті загальноприйняті норми, котрі неформально регламентують професійну діяльність учителя і являються сполучною ланкою між суспільним світоглядом у галузі освіти, з одного боку, й професійною діяльністю кожного педагога – з іншого. Вони формуються впродовж розвитку людства та педагогічної професії, фіксуються у педагогічній науці як форма суспільної – різновид професійної – свідомості у вигляді специфічних образів й уявлень, які має сприймати та дотримуватися кожен педагог. Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється у процесі професійної підготовки студентів, які складають основу його професійної суб'єктності. Відповідно, суб'єктивні сприйняття педагогічних цінностей визначаються ціннісно-мотиваційною сферою особистості майбутнього вчителя початкових класів і водночас її формують і розвивають. Зрозуміло, що рівень суб'єктивації педагогічних цінностей є важливим показником його професійного розвитку, що відбувається на етапі отримання педагогічної освіти

та закріплюється у процесі педагогічної діяльності в початковій школі.

Система цінностей майбутньої педагогічної діяльності має включати, на нашу думку, ***такі цінності***:

– ставлення до себе як до цінності (самоцінність педагога);

– усвідомлення та сприяння самоцінності іншої людини, насамперед кожного учня;

– творче позитивне ставлення до педагогічної діяльності;

– наявність позитивної волі;

– здатність до вільного волевиявлення у педагогічній діяльності;

– самопроектування майбутньої педагогічної діяльності;

– орієнтованість на реалізацію запланованого;

– відповідальність перед собою й іншими;

– прагнення до знаходження загального смислу буття в майбутній педагогічній діяльності.

Вона має сприяти формуванню його ціннісного ставлення:

– до світу – «образ світу», насамперед, до педагогічного;

– до себе – «образ – Я педагог» – як до суб'єкта педагогічної діяльності;

– до учнів – «образ учня» – як до суб'єкта навчальної діяльності;

– до майбутнього – «образ майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі».

Основою формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів є образ «Я – педагог» – структура аксіологічного характеру, що забезпечує перетворення його особистості під дією ціннісних орієнтації у творчого суб'єкта педагогічної діяльності.

Таким чином, ***аксіологічний підхід у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів*** представляє собою систему ідеалів, норм, цінностей, принципів і правил їхньої педагогічної підготовки, формування їх як суб'єктів педагогічної діяльності. Це своєрідний феномен, який характеризує, з одного боку, формування і розвиток ціннісного компонента педагогічної освіти щодо них, а з іншого – формує і розвиває в них систему цінностей педагогічної діяльності у початковій школі, яка є особливо особистісно та професійно значущою.

Важливим педагогічним аспектом розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів, що безпосередньо пов'язаний з аксіологічним підходом, є ***стимулювання і підтримання його активного суб'єктного ставлення до себе, іншої людини, навчальної і майбутньої педагогічної діяльності й найголовніше – до учнів***. Це пов'язано з тим, що його професійна суб'єктність проявляється та реалізується через активне ставлення до себе, різних об'єктів, інших осіб і діяльності, формує позитивне ставлення до учнів. Серед цих категорій особливе місце займають молодші школярі, істотними ознаками суб'єктності яких у навчальній діяльності є, на думку *Я. П. Кодлюк*, ***сформоване вміння учитися; стійкі позитивні мотиви навчання; розгорнута рефлексія*** (виділ. наше) [259]. Відповідно, цілі, зміст, методика, технології і засоби професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та її інтегральний результат

мають формувати активне і ціннісне ставлення до навчальної й майбутньої педагогічної діяльності, стимулювати творчий прояв у цій діяльності. Суттєву допомогу тут може надати виявлення і використання педагогами суб'єктного досвіду студентів, урахування особливостей життєвого і професійного досвіду, цілей, змісту та специфіки майбутньої педагогічної діяльності.

Важливий педагогічний аспект розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів пов'язаний зі ***створенням суб'єктного простору їхнього професійного розвитку та саморозвитку в закладах вищої педагогічної освіти, де вони можуть актуалізувати цінності навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.***

Основними завданнями цього простору є такі:

– сприяння усвідомленню образу самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, якому характерні цілісність і узгодженість елементів;

– сприяння їх самоідентифікації в педагогічному середовищі як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі;

– формування комплексу педагогічних здатностей бути, насамперед, самим собою як суб'єкту педагогічної діяльності та протистояти руйнівним впливам сучасного соціокультурного середовища;

– створення умов для проявлення суб'єктної активності студентів у квазіпрофесійній та інших видах діяльності в процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти;

– набуття первинного практичного досвіду суб'єктної поведінки в квазіпрофесійній і педагогічній діяльності, наприклад, у процесі проходження різних видів практик.

Для цього необхідна ***наявність значимого іншого – авторитетного науково-педагогічного працівника***, оскільки суб'єктність, на думку *С. Л. Рубінштейна,* виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному ставленні людини до світу, скільки у ставленні до інших людей. Це «***ідея взаємозалежності «мене й іншого», ідея становлення суб'єкта через ставлення до іншого, ідея ставлення до іншого як факту з'ясування власної суті*** (виділ. наше)» [9, с. 20].

Твердження про те, що «особистість формується особистістю», і що «неодмінною умовою не тільки розвитку, але й самого життя людини є інша людина», давно вже стали аксіомами. З появою значимого «іншого» актуалізується потреба змінювати навколишню дійсність, визначати міру цих змін і транслювати іншому суть того, що відбувається.

Отже, необхідною умовою розвитку професійної суб'єктності студента є інша людина – науково-педагогічний працівник, але тільки в тому разі, якщо в нього розвинуте ціннісне ставлення до самого себе як до діяча, педагога та громадянина.

Основними напрямами діяльності науково-педагогічних працівників щодо розвитку професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів, згідно з вимогами основних методологічних підходів до їхньої професійної підготовки, у т.ч. і з вимогами аксіологічного підходу в закладах

вищої педагогічної освіти, на нашу думку, мають бути:

1) міжособистісна *активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія* в системі «науково-педагогічний працівник – студент», яка протиставлена суб'єкт-об'єктній; відповідно, тут «режисером», ініціатором таких дій має бути сам педагог; така поведінка з його боку необхідна для стимулювання суб'єктної поведінки студентів, для її актуалізації та підтримання;

2) *олюднення змістовного компонента професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів*, якого можна досягти створенням особистісної форми змісту навчального матеріалу в контексті навчальної та квазіпрофесійної діяльності студентів і збільшенням у ньому людського виміру, загальнолюдського, національного та педагогічного видів культури; для цього зміст його професійної підготовки має включати, на нашу думку, як мінімум такі компоненти – ціннісній, когнітивний, діяльнісно-праксеологічний і суб'єктний;

3) *стимулювання творчої навчальної та квазіпрофесійної діяльності студентів* шляхом застосування таких методів, технологій і засобів навчання, які стимулюють ціннісне ставлення до фаху педагога та до спеціалізації – учителя початкових класів, створюють оптимальні умови для встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами як суб'єктами навчальної діяльності й переходу від монологу до діалогу, від соціального контролю – до розвитку та саморозвитку, від учіння до самоосвіти, від управління до самоуправління, від нав'язування певної культури педагогічного буття до спільного її пошуку і встановлення.

Ці напрями необхідно реалізовувати системно, оскільки вчителі початкових класів самі мають бути *значимими «іншими» для учнів*, що є безпосереднім проявленням їхньої професійної суб'єктності як педагогів. У них потрібно цілеспрямовано формувати культуру суб'єктного буття як педагога. Для цього вони можуть реалізувати різновиди відносин «Я – педагог» – «інший – учень», безумовно, як суб'єкти педагогічного процесу [593].

Отже, варто пам'ятати, що «інший» – учень, який як безпосередньо, так опосередковано є учасником процесу взаємодії з унікальним досвідом ціннісного ставлення до того, що відбувається з ним особисто в класі, в школі, з іншими учнями та ін. Важливим аспектом є те, що можливість змін учня безпосередньо визначається якістю та рівнем розвиненості професійної суб'єктності «іншого» – вчителя початкових класів. Відповідно, потрібно в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти створити різні напрями розвитку «іншого» – вчителя початкових класів – і самоактуалізації студента в цьому середовищі, спочатку як суб'єкта навчальної діяльності [470].

Завершальний педагогічний аспект формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти ***безпосередньо пов'язаний із цінностями, мотивами, характером, змістом, методиками, технологіями та результатом їхньої навчальної діяльності***. Практично, не будучи суб'єктом навчальної діяльності, не володіючи культурою навчальної діяльності, їм дуже складно набути досвіду суб'єктної навчальної поведінки і згодом формувати культуру суб'єктної

поведінки учнів у навчальній діяльності. Культура навчальної діяльності є «…інтегративною діяльнісною характеристикою особистості того, хто вчиться, що передбачає високий рівень розвиненості і взаємодію основних компонентів його навчальної діяльності і забезпечує її цілісність, стимулює його творчий потенціал і відображає здатність успішно опанувати професійну компетентність у контексті сучасної та професійної культури, а також і майбутньої професійної діяльності» [581, с. 370].

Це пов'язано з таким фактом, що суб'єктність студентів у навчальній діяльності передбачає їхню активність, при цьому вона повинна мати свідомий і усвідомлений характер, що сприяє цілеспрямованій і вільній навчальної діяльності, що безпосередньо проявляється в культурі їхньої навчальної діяльності.

Науковці, залежності від опанування *культурою навчальної діяльності*, виокремлюють такі *рівні її сформованості*:

– репродуктивний;

– продуктивний;

– креативний.

Ідеальний варіант – це креативний рівень, який передбачає творче ставлення студентів до навчальної діяльності та їх перетворення на її суб'єктів. Істотним аспектом є те, що в такій діяльності педагогічні знання не перетворюються у самоціль навчальної діяльності, а становляться засобом набуття культури навчальної діяльності та формування суб'єкта педагогічної діяльності [9]. Таке ставлення до навчальної діяльності дає можливість проявленню підсумкової характеристики будь-якого суб'єкта – це його унікальність [240, с. 91-97], а кожен учитель початкових класів має бути таким, оскільки це джерело його успіхів.

Таким чином, на основі вищевикладеного можна зробити певні ***висновки***.

1. Аксіологічний підхід є важливою основою гуманістичної педагогіки, оскільки особа в системі освіти сприймається ним як найвища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. У цьому зв'язку аксіологія практично є основою філософії освіти і, відповідно, методологією сучасної професійної педагогіки вчителів початкових класів та їхнього педагогічного буття.

2. Послідовне і системне впровадження основних ідей і положень аксіологічного підходу в професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів – це «лакмусовий папірець», який дає достатньо об'єктивний діагноз на проблемне запитання – в якому напрямі розвивається освіта в державі взагалі та конкретних педагогів зокрема.

3. Педагогічні цінності являють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність і є пізнавально-дієвою системою, яка служить опосередкувальною і сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю педагога – учителя початкових класів.

4. Водночас підвалини формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти мають складати основні ідеї, вимоги та рекомендації багатьох методологічних

підходів – аксіологічного, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, контекстного, провідним інтегральним принципом яких є визнання науково-педагогічними працівниками права студентів бути суб'єктом навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, а основним результатом такого підходу є формування їхньої професійної суб'єктності.

Для цього ***доцільно дотримуватися основних вимог і рекомендацій цих підходів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів***. Зокрема, таких:

– визнання науково-педагогічними працівниками права студента бути суб'єктом навчальної діяльності й учіння та первісне сприйняття його таким;

– гуманне та поважне ставлення до особистості кожного студента як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності й повага до його цінностей, прав, свободи, самобутності й унікальності;

– створення педагогічної атмосфери партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування і сприятливих умов для актуалізації його суб'єктних якостей як студента та майбутнього педагога;

– сприяння формуванню у нього активної життєвої настанови, цінностей, мотивації як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі та ін.

Таким чином, аксіологічний аспект охоплює всі такі аспекти освіти:

– освіта як цінність;

– освіта як система;

– освіта як процес;

– освіта як результат.

Усі ці аспекти треба враховувати у процесі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів під час професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти. У зв'язку з цим, наголошується про суб'єктну функцію освіти, що актуалізує процеси засвоєння майбутніми учителями початкових класів норм і цінностей педагогічної діяльності в неповторній, властивій кожному з них, індивідуальній формі у процесі активної навчальної та навчально-професійної діяльності й становлення її суб'єктом.

2.8. Методологічне обґрунтування інтегрального результату професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти

Нині однією з найактуальніших проблем системи професійної освіти є проблема забезпечення її якості, випуск компетентних випускників, на яких є попит на ринку праці. Наразі проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти практично не розв'язана. Безумовно, це пов'язано з комплексом об'єктивних і суб'єктивних причин, серед яких головною є методологічна плутанина щодо того, яким і ким має бути випускник – особистістю, фахівцем зі сформованою професійною компетентністю, суб'єктом професійної діяльності або ще кимось.

Прагнення дотримуватися вимог Болонського процесу та європейських

вимог якості також не завжди приносять позитивний результат. У зв'язку з цим існує гостра необхідність методологічного обґрунтування результату професійної підготовленості майбутніх фахівців у системі вищої освіти та отримання відповіді на запитання: ***хто потрібен роботодавцю***?

Особистість?

Чи особистість фахівця?

Чи фахівець як професіонал? [52].

Методологічні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців «позначають» основні вектори, на які необхідно орієнтуватися при визначенні її цілей, змісту і результатів. На сьогоднішні більшість організаторів системи професійної освіти, як правило, дезорганізовані, оскільки не знають, кого вони мають готувати. Перші серед них формують особистостей (навіть не розвивають особистість, тобто продовжують «працювати» за середню школу, тому що саме вона повинна формувати ключові компетентності, інтегральним результатом якого є особистість), другі – особистість фахівця, треті – компетенції (згідно рекомендацій МОН України), четверті – велику кількість різних, між собою не узгоджених компетентностей, а не професійну компетентність конкретного фахівця, а п'яті – невідомо ще що.

Для обґрунтованої відповіді на це досить просте, а для деякого – складне і невирішене питання, необхідно звернутися до роботодавців – хто їм наразі потрібен? Якого випускника вони очікують? Їм потрібна хороша людина (особистість як соціальний суб'єкт) чи фахівець, а найкраще – професіонал (суб'єкт професійної діяльності)?

Відповідь передбачувана – підготовлений фахівець, який буде виконувати посадові обов'язки як професіонал, як суб'єкт професійної діяльності, який відразу ж після закінчення закладу вищої освіти готовий і здатний до успішної професійної діяльності. На низку цих та інших проблемних запитань ми відповіли у своїх попередніх публікаціях [576], в яких наголосили про основній місії вищої професійної освіти – підготовці творчого суб'єкта професійної діяльності, який сформував свій професійний і фаховий види компетентності, психологічно, особистісно та професійно готовий і здатний до успішної професійної діяльності.

Достатньо виважені та обґрунтовані відповіді дають науковці на це проблемне питання [220; 352]. Наприклад, вони наголошують, що «вивчення методології професійного розвитку суб'єкта діяльності дало змогу визначити часткові принципи проектування:

– єдності особистісного та професійного самовизначення у професійно-освітньому просторі;

– інтеграції – об'єднання міжпрофесійних і трансдисциплінарних компонентів соціально-професійної діяльності;

– співрозвитку особистості, освіти та професійної діяльності тих, хто навчається;

– компліментарності та вибірковості, взаємодії різнопрофільних професій, котрі породжують нові професіологічні ефекти;

– варіативності змісту професійної освіти, що визначає індивідуальні

освітні траєкторії;

– сполучення професійних та освітніх стандартів зі трансдисциплінарними функціями безперервної професійної освіти;

– конвергенції змісту освіти і високих освітніх технологій, що забезпечують розвиток транспрофесіоналізму суб'єктів освітньої діяльності» [220, с. 15].

Коротко сформулюємо ***основні методологічні положення щодо особистості і конкретно професіонала*** як результат професійної підготовки фахівця в системі вищої професійної освіти.

Перше методологічне положення: ми не протиставляємо особистість і фахівця, тому що це в корені методологічно неправильно, але і не ототожнюємо їх, тому що вони взаємонезамінні. Причина досить проста: особистість – це соціалізованість індивіда в соціумі, результат підготовленості людини як соціальної істоти для повноцінного життя в суспільстві, а будь-який фахівець – це професійна соціалізованість особистості як конкретного фахівця в обраному ним професійному середовищі, підготовленість, здатність і готовність до реалізації певних посадових функцій в цьому професійному середовищі, наприклад, учителя в педагогічній.

Наприклад, у педагогічному середовищі, яке на сьогодні визначає інтелектуальне і професійне майбутнє України як сучасного інформаційного суспільства і суб'єкта на міжнародній арені, він має бути педагогічно компетентним, а ще обов'язково творчою особистістю, любити учнів такими, якими є вони, формувати і постійно підтримувати психологічну та особистісну готовність до успішної педагогічної діяльності. В іншому разі, у суспільстві виникнуть різні психологічні проблеми, наприклад, випускники закладів вищої педагогічної освіти не бажають працевлаштовуватися за педагогічним фахом, відповідно, суспільство постійно має дефіцит педагогічних кадрів. Це велика соціальна, професійна та державна проблема, яка має різні прояви – соціальні, особистісні, професійні, організаційні, фінансові, а також психічні, які виникають як неусвідомлена відповідь випускників закладів вищої педагогічної освіти на події, що травмують їхню психіку. Зокрема, це ті, які пов'язані з вибором місця працевлаштування. При цьому випускник має бути не просто особистістю або хорошою людиною, щоб бути професіоналом та успішно займатися професійною діяльністю, він має стати справжнім професійним суб'єктом в конкретній сфері. Виникає запитання: коли, де і яким чином випускник закладу вищої педагогічної освіти займається формуванням такої суб'єктності? Відповідь досить проста – це формальне ставлення до педагогічної освіти – лише отримати диплом про вищу освіту, а в цей час мала би бути серйозна самостійна професійна освіта за спеціальністю, тому що для працевлаштування треба бути фахівцем, а не просто хорошою особистістю.

Як відомо, під особистістю ми, як правило, розуміємо певну систему соціально-психічних властивостей, якостей і проявів конкретного індивіда, яка визначає його соціальне буття як соціального суб'єкта [576], а не просто професійне буття. Для цього він має реалізовувати ***цілі освіти XXI століття***, сформульовані *Жаком Делором*:

– ***вміти пізнавати***;
– ***вміти працювати***;
– ***вміти жити разом***;
– ***вміти жити***.

Він визначив, по суті, основні глобальні ключові компетентності будь-якого громадянина сучасного суспільства. Відповідно, для становлення соціальним суб'єктом (але не професійним суб'єктом) він повинен мати певну систему соціально-психічних властивостей, якостей, проявів, відносин і настанов. Зокрема, ця ***система виявляється*** у:

– ступені сформованості провідних соціально-психічних якостей індивіда, перш за все, його свідомості і самосвідомості, рефлексії та саморефлексії як свідомої соціальної істоти; тому особистість можна визначити як людину, як носія свідомості та самосвідомості;

– свідомій включеності в систему соціальних відносин і відповідальне усвідомлене виконання в ній різних соціальних ролей – студента, працівника, дружини, чоловіка, батька, матері, начальника, підлеглого тощо;

– самодетермінації і саморегуляції своєї повсякденної діяльності, поведінки в соціальній сфері та соціального буття в суспільстві як соціально свідомого суб'єкта;

– здатності нести свідому відповідальність за результати, а також за можливі негативні наслідки своєї діяльності, соціального буття і вчинків;

– свідомій і цілеспрямованій активності, яка виражається в суспільно визнаних та бажаних формах соціального буття [574].

Це основні властивості, якості і прояви людини як соціальної істоти, що їх, з одного боку, формує середня школа як ключові компетентності свого випускника (Радою Європи за темою «Ключові компетенції для Європи» був визначений такий приблизний перелік ключових компетентностей: вивчати; шукати; думати; співпрацювати; братися за справу; адаптуватися), а з іншого – в конкретному соціумі, з певною культурною, наприклад, в релігійному середовищі вони можуть мати певні варіації, але сенс один – зрілість соціально-психічних якостей індивіда, що забезпечує його соціальну автономність як соціального суб'єкта, а також сприяє його формуванню, розвитку, вдосконаленню як професійного суб'єкта, наприклад, вчителя початкових класів.

Учитель початкових класів – це соціально і педагогічно зумовлена система педагогічних знань, навичок, умінь, здатностей, провідних професійно важливих якостей, культури педагогічної (як педагог взагалі) і фахової (як вчителя початкових класів зокрема) діяльності, яка характеризує найсуттєвіші професійні прояви, властивості конкретного вчителя початкових класів як професіонала, що й визначає його педагогічне буття, поведінку і діяльність як суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах.

Найсуттєвіші професійні прояви, властивості вчителя початкових класів як професіонала такі:

– *ступінь формування провідних соціально-психічних і професійно важливих якостей* як представника педагогічної спільноти і конкретного

вчителя (педагогічна свідомість і самосвідомість, професійна Я-концепція як учителя початкових класів, система цінностей педагогічної діяльності, педагогічна суб'єктність та ін.);

– *включеність у систему соціальних і професійних – педагогічних – відносин* шляхом виконання певних посадових компетенцій в освітній системі держави;

– *педагогічна рефлексія і саморефлексія*, свідома самодетермінація і саморегуляція своєї педагогічної діяльності в початковій школі;

– *готовність і здатність нести свідому відповідальність за результати, а також за можливі наслідки своїх дій, вчинків і діяльності* в межах виконання своїх повноважень, що особливо актуально в педагогічній діяльності, де немає, як правило, чіткого алгоритму та одного правильного варіанту дій, оскільки одне і те ж педагогічне рішення в одних ситуаціях може бути педагогічно обґрунтованим, а в іншій – шкідливим;

– *свідома активність*, що виражається в педагогічній діяльності і в творчому суб'єктному ставленні до неї.

Основними показниками професіоналізму педагога, які дають йому можливість успішно діяти в педагогічно складних умовах, є такі:

– *суб'єктна компетентність* як учителя початкових класів і представника педагогічної спільноти, що проявляється у сприйнятті, з одного боку, ним самого себе як педагога, його практичному мисленні як професіонала педагогічної діяльності, а з іншого – сприйняття його соціумом і педагогами-професіоналами як професіонала-педагога;

– *професійна компетентність* як педагога;

– *фахова компетентність* як вчителя початкових класів;

– *розвиненість особистісних і професійно важливих якостей* як спеціаліста педагогічної діяльності, серед яких основним є психічна стійкість у неоднозначних умовах дій в системі «людина – людина»;

– *чітке усвідомлення професійно важливих цілей педагогічної діяльності* як суб'єкта професійної діяльності в педагогічному середовищі та їх сприйняття як чітких орієнтирів своїх дій;

– *володіння найсучаснішими, в т.ч. й інформаційними технологіями, методиками і засобами реалізації педагогічних компетенцій* в інформаційному суспільстві;

– *низький рівень залежності* в процесі реалізації посадових компетенцій *від зовнішніх чинників*, тобто професійна суб'єктність, що проявляється в автономності в процесі реалізації посадових компетенцій як педагога в початковій школі;

– *гуманність*, успішність, продуктивність і ефективність педагогічної діяльності як актуалізації своєї професійної компетентності.

Друге ***методологічне положення***: сформованість особистості, наприклад, абітурієнта будь-якого ЗВО є необхідною умовою його прийняття на навчання в якості студента і формування професійної компетентності як конкретного фахівця, тобто без особистості немає і не може бути ніякого фахівця [576]: чим різноманітніше розвинена особистість, тим більше в неї

творчості, ініціативності та різних видів потенціалу – інтелектуального, фізичного, особистісного та професійного – для оволодіння майбутньою спеціальністю і становлення професіоналом у сфері своєї діяльності.

При цьому під час вступу абітурієнта до заклад вищої освіти визначається сформованість його ключових компетентностей як його здатності навчатися у професійному навчальному закладі, оскільки вони, по-перше, складають морально-інтелектуально-діяльнісний фундамент професійної компетентності, формують її основу, забезпечують формування, актуалізацію і реалізацію. Крім цього, проводиться професійний відбір для визначення того факту, може чи не може конкретний абітурієнт опанувати майбутньою спеціальністю і працювати евентуально за нею, адже кожна професія передбачає певну сукупність професійно важливих якостей, здатностей і таланту, і не кожен учитель може працювати саме вчителем початкових класів. Деякі здібності і професійно важливі якості для педагога-предметника – одні, а, водночас, для вчителя початкових класів – зовсім інші.

Третє методологічне положення: сформованість професійної компетентності фахівця не завжди означає, що він готовий до успішної професійної діяльності, тому що, з одного боку, – відмінники у навчанні (формальний інтегральний критерій діагностування сформованості професійної компетентності) не завжди стають успішними у професійній діяльності, адже вони не тільки мають знати, а, перш за все, ***повинні стати суб'єктами професійної діяльності*** – автономними, самостійними, творчими, ініціативними і відповідальними; а з іншого – «тверді трієчники» у професійній діяльності часто стають лідерами із сильно розвиненими професійно важливими якостями, як: ініціативність, комунікативність, сміливість, здатність до ризику та ін., котрі сприяють реалізації посадових обов'язків і автономній поведінці у професійній діяльності, особливо в системі «людина – людина».

Не викликає застережень думка, що сформованість професійної компетентності апріорі означає наявність мінімально необхідних підстав для працевлаштування за фахом, тому що «професійна компетентність майбутнього фахівця об'єднує в собі інтелектуальну (знання і способи пізнавальної діяльності), діяльнісну (навички, вміння і бажано – здатності) і суб'єктну (саморефлексія, самодетермінація і саморегуляція) складові професійної освіти. Вона включає не лише когнітивну й операційно-технологічну складові професійної освіти, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову, тобто включає результати навчання не тільки у вигляді знань, навичок, умінь і здібностей, а й систему ціннісних орієнтацій, мотиви, навички і відносини майбутнього фахівця» [574, с. 17].

На жаль, буває і навпаки: у педагогів, які мають дипломи з відзнакою і працюють у силу певних причин учителями в освітній сфері, страждають учні, мучаться вони самі, не маючи схильності до педагогічної діяльності.

Отже, учитель – це покликання, і цим треба жити, у цій професії потрібно бачити своє покликання.

Четверте методологічне положення: актуалізацію професійної компетентності фахівця забезпечує його *професійна суб'єктність – практичне*

мислення як професіонала, поведінка як представника конкретної професії, вчинки як фахівця, відповідальність як суб'єкта професійної діяльності. Професійна суб'єктність є інтегральним результатом професійної підготовленості будь-якого фахівця. У зв'язку з цим значна частина освітнього процесу в будь-якому закладі вищої освіти має бути орієнтована на формування і розвиток цінностей майбутньої професійної діяльності, професійного світогляду, позитивного ставлення до цілей, змісту та результатів своєї діяльності, особливо у сфері суб'єкт-суб'єктної діяльності.

Наразі роботодавцю потрібен компетентний випускник, здатний і готовий до успішної професійної діяльності без додаткової навчання, без затрат часу на перенавчання на робочому місці, отже, професіонал своєї справи. Але потрібен не робот, готовий до виконання будь-якої команди, а творча особистість із громадянською позицією і професійними цінностями, світоглядом конкретного фахівця, наприклад, вчителя початкових класів, який опанував культурою соціального і професійного – педагогічного – буття, готовий до професійної самоактуалізації у сфері педагогічної діяльності в початковій школі. У зв'язку з цим, творча особистість і компетентний учитель початкових класів завжди будуть притаманні одній особі, і тільки так вони представляють суб'єктну цінність як громадянин, професіонал і вчитель початкових класів.

Отже, система професійної – педагогічної – освіти, розвиваючи творчу особистість і спираючись на неї, має формувати компетентного випускника – суб'єкта педагогічної діяльності – справжнього професіонала своєї справи – громадянина-гуманіста, професіонала-педагога – вчителя початкових класів.

Висновки до 2 розділу

1. З'ясовано провідні характеристики суб'єктності. Зокрема, такі:

1) ціннісна вмотивованість дій, вчинків, поведінки і, в цілому, діяльності, що демонструє причинну зумовленість діяльності особистості як її суб'єкта;

2) активність, що відображає здатність особистості як суб'єкта діяльності до усвідомлених цілеспрямованих дій для досягнення поставлених цілей діяльності;

3) здатність до рефлексії і, найголовніше, до саморефлексії, які дають змогу зрозуміти як свої мотиви, поведінку і дії, так дії інших людей, що сприяє самооцінюванню, самоконтролю, самодетермінації і саморегуляції своїх вчинків, дій і, в цілому, діяльності;

4) усвідомлена модальність, що проявляється в розумінні особистостями як суб'єктами діяльності власних особистісних, професійних і суб'єктних особливостей порівняно з іншими людьми і фахівцями;

5) варіативність, яка характеризує можливість особистості усвідомлено вибирати засоби діяльності залежно від властивої їй модальності, здатність цілеспрямовано детермінувати і регулювати свою поведінку, спілкування і діяльність залежно від обставин.

2. Доведено, що суб'єктність – це якісна сторона позначення проявів суб'єкта – вчителя початкових класів, щодо якого необхідно ввести такий

методологічний принцип – суб'єктність суб'єкта, тобто без суб'єкта немає педагогічної діяльності й, відповідно, немає і професійної суб'єктності учителів початкових класів. Виокремлено такі їхні суб'єктні прояви:

– свідома активність й усвідомлення ним цінностей, цілей, смислу і результатів своєї педагогічної діяльності в початковій школі;

– системність та інтегративність проявів їхньої суб'єктності у цілеспрямованій творчій педагогічній діяльності;

– тісний взаємозв'язок між особистістю педагога та його професійною суб'єктністю у педагогічній діяльності;

– самодостатність у педагогічній діяльності і здатність до її творчості, саморегуляції у процесі реалізації педагогічних функцій;

– застосування індивідуальних, у т.ч. гуманних, особистісно та суб'єктно орієнтованих стратегій, стилів життя і педагогічної діяльності;

– підкріплення своїм соціальним і професійним буттям буття іншої людини – учня як навчального суб'єкта;

– ставлення до учня як до суб'єкта навчальної діяльності та соціального суб'єкта, його гуманне сприйняття і розуміння;

– автономність учителя початкових класів у педагогічній діяльності.

3. З'ясовано суть професійної суб'єктності вчителя початкових класів, що безпосередньо проявляється у педагогічній діяльності та його ставленні до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності і до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності.

Вона конкретизується у таких суб'єктних характеристиках учителя початкових класів:

1) духовно-мотиваційній, емоційно-вольовій, інтелектуальній, діяльнісній та рефлексивній здатності й готовності до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

2) це його відносна внутрішня незалежність у системі початкової школи, в системі міжсуб'єктних відносин у процесі реалізації своїх функцій як педагога, що забезпечує його суб'єктне буття в системі освіти;

3) це результат його професійного самовизначення як педагога і суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

4) це суб'єктна діяльність і «автономна» поведінка у процесі реалізації своїх педагогічних функцій як учителя і суб'єкта педагогічної діяльності.

Виокремлено провідні характеристики його професійної суб'єктності: ціннісну вмотивованість педагогічної діяльності в початковій школі; здатність до рефлексії і саморефлексії як педагога; усвідомлену модальність; варіативність педагогічної діяльності та поведінки.

4. З'ясовано специфіку професійної суб'єктності вчителя початкових класів: ставитися до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності, а також до учнів як до суб'єктів навчальної і спільної діяльності з педагогом та іншими учнями. Професійна суб'єктність у процесі його педагогічної діяльності відіграє вирішальну роль у розв'язанні таких методологічних завдань:

– сприяє самовизначенню як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

– забезпечує досить об’єктивну самооцінку професійно-особистісного потенціалу як суб’єкта педагогічної діяльності та його актуалізацію в реалізації посадових функцій у початковій школі;

– стимулює ініціацію його професійно-суб’єктного саморозвитку і самореалізацію у педагогічній діяльності в початковій школі;

– сприяє інтеграції різних психічних підсистем учителя початкових класів, забезпечує узгодження зовнішніх і внутрішніх умов його педагогічної діяльності для досягнення найоптимальнішого способу реалізації педагогічних функцій;

– забезпечує самодетермінацію педагогічної діяльності та її саморегуляцію;

– стабілізує його педагогічну діяльність в початковій школі тощо.

5. З’ясовано, що специфіка їхньої професійної суб’єктності полягає у їхньому ставленні не тільки до себе як до суб’єкта власної педагогічної діяльності, а й до учнів як до суб’єктів їхньої навчальної діяльності. Їх професійна суб’єктність як педагогів має свою структуру, істотна специфіка кожного елемента якої міститься у змісті компонентів. Зокрема, в таких:

– ціннісно-мотиваційному;

– емоційно-вольовому;

– інтелектуально-пізнавальному;

– поведінково-діяльнісному;

– індивідуально-суб’єктному;

– рефлексивно-оцінному.

6. З’ясовано, що науковці використовують найрізноманітніші методологічні підходи до розвитку професійної суб’єктності педагогів – культурологічний, аксіологічний, системний, синергетичний, суб’єктно-діяльнісний, середовищний, компетентнісний, герменевтичний, діалогічний, діяльнісний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, системно-суб’єктний, ціннісно-синергетичний, суб’єктний, контекстний, рефлексивно-контекстний та інші.

Доведено, що в основі формування професійної суб’єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти мають бути основні ідеї, вимоги та рекомендацій суб’єктно-діяльнісного підходу, провідним інтегральним принципом якого є визнання науково-педагогічними працівниками права студентів бути суб’єктом навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, створення для цього сприятливих системних, контекстних організаційно-педагогічних умов на засадах компетентнісного підходу, а основним інтегральним результатом їхньої професійно-педагогічної підготовки має бути формування професійної суб’єктності, доповнений компетентнісним, системним, аксіологічним і контекстним підходами.

Обґрунтовано, що для розв’язання проблеми формування професійної суб’єктності майбутніх учителів початкових класів у системі професійно-педагогічної освіти, згідно з провідними ідеями і положеннями суб’єктно-діяльнісного підходу, доцільно дотримуватися такі його педагогічні вимоги:

– формування ціннісно-мотиваційної сфери їхньої педагогічної діяльності

в процесі його професійно-педагогічної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти;

– стимулювання і підтримання їхнього активного суб'єктного ставлення до себе, до інших осіб, до навчальної і майбутньої педагогічної діяльності та, найголовніше, – до учнів, оскільки без них втрачається смисл педагогічної діяльності;

– створення суб'єктного простору їхнього професійного розвитку та саморозвитку як майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти;

– наявності в процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки значимого іншого – науково-педагогічного працівника в професійному становленні як суб'єктів педагогічної діяльності;

– формування професійної суб'єктності неможливо уявити поза аналізом співвідношень уявлень студентів про сьогодення, минуле і майбутнє;

– формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів безпосередньо пов'язане із цілями, цінностями, характером, змістом, методиками, технологіями та результатом їхньої навчальної діяльності як студентів і суб'єктів навчальної діяльності.

7. Для формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, згідно із провідними принципами та положеннями компетентнісного підходу, необхідно враховувати такі методологічні аспекти та їх системно дотримуватися й послідовно у комплексі реалізовувати;

– професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів формується у процесі творчої навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти, в якій він є справжнім творчим суб'єктом; відповідно, навчальна діяльність повинна мати для нього суб'єктний і творчий характер, оскільки вона формує, з одного боку, його професійну суб'єктність, а з іншого – визначає стиль майбутньої педагогічної діяльності – демократичний, авторитарний чи ліберальний;

– у процесі формування професійної компетентності вчителя початкових класів доцільно системно охопити всі складові його майбутньої педагогічної діяльності та цілеспрямовано і творчо їх структурувати;

– формувати його неповторну індивідуальність, закласти основи «авторства» в педагогічній інновації, педагогічне ставлення та професійну позицію як педагога, які в комплексі виробляють творчий, неповторний, індивідуальний стиль педагогічної діяльності;

– формування практичної складової їхньої професійної суб'єктності.

8. Доведено, що для розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності вчителя початкових класів у руслі аксіологічного підходу в системі професійної освіти доцільно визначити її педагогічні аспекти. І найголовніший з них – розв'язання проблеми її формування – полягає в тому, що педагогічна діяльність містить безпосередньо аксіологічний ціннісний компонент, тобто основні різновиди ставлень:

– до педагогічного буття;

– до педагогічної діяльності;

– до своєї педагогічної місії у школі та суспільстві;

– до цілей, смислу і результатів педагогічної діяльності;

– до учнів як до суб'єктів педагогічної діяльності та ін.

З'ясовано, що система цінностей його майбутньої педагогічної діяльності має включати:

– ставлення до себе як до цінності (самоцінність педагога);

– усвідомлення та сприяння самоцінності іншої людини, насамперед, кожного учня;

– творче позитивне ставлення до педагогічної діяльності;

– наявність позитивної волі;

– здатність до вільного волевиявлення у педагогічній діяльності;

– самопроектування майбутньої педагогічної діяльності;

– орієнтованість на реалізацію запланованого;

– відповідальність перед собою й іншими;

– прагнення до знаходження загального смислу буття в майбутній педагогічній діяльності.

Вона має сприяти формуванню його ціннісного ставлення:

– до світу – «образ світу», насамперед, до педагогічного;

– до себе – «образ – Я педагог» як до суб'єкта педагогічної діяльності;

– до учнів – «образ учня» як до суб'єкта навчальної діяльності;

– до майбутнього – «образ майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі».

9. Доведено, що система професійної педагогічної освіти, розвиваючи творчу особистість студента і спираючись на неї, має формувати компетентного випускника – суб'єкта педагогічної діяльності, справжнього професіонала педагогічної справи – громадянина-гуманіста, професіонала-педагога – учителя початкових класів.

РОЗДІЛ 3. СУБ'ЄКТОҐЕНЕЗ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ В НИХ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Методологічні засади суб'єктогенезу вчителя початкових класів

Вищевикладений науковий матеріал дає можливість зробити такий висновок: професійна суб'єктність учителя початкових класів не виникає миттєво і не формується так швидко, як хотілося б організаторам їхньої професійної підготовки. У зв'язку з цим проблема його суб'єктогенезу є складною психолого-педагогічною проблемою. ***Суб'єктогенез учителів початкових класів*** *визначають такі методологічні положення щодо формування та актуалізації їхньої професійної суб'єктності*:

– вона зумовлена духовними цінностями та орієнтаціями українського суспільства, ставленнями та мотивами, які визначають їхню суб'єктну позицію в освітньому середовищі, професійно-педагогічну спрямованість як духовну підвалину їхнього професіоналізму в педагогічній справі;

– безпосередньо зумовлена цілями та специфікою педагогічної професії, а також особливостями педагогічної діяльності з молодшими школярами в початковій школі;

– професійна суб'єктність є важливою передумовою успішної професійної адаптації вчителів початкових класів у початковій школі, а також необхідною умовою й інтегральним показником їхнього професійного буття як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі;

– зміст та особливості прояву професійної суб'єктності вчителів початкових класів визначають особливості її формування, прояву, розвитку і вдосконалення на етапах отримання педагогічної освіти та педагогічної діяльності в початковій школі [44].

Ці методологічні положення свідчать про те, що професійна суб'єктність учителів початкових класів є динамічним, складним і системним явищем, яке має низку стадій щодо формування, розвитку, вдосконалення і розпаду. Ці етапи визначаються поняттям «суб'єктогенез». «У психології співіснують два концептуальні підходи до тлумачення проблеми становлення особистості фахівця – рольовий і суб'єктний. Згідно з першим підходом особистість тлумачиться як носій певної потенційної професійної ролі. Відповідно до другого, особистість постає як суб'єкт власного фахового становлення. Професійна площина прояву суб'єктності включена у загальний процес становлення особистості, одним із векторів якого є суб'єктогенез» [474, с. 87].

Водночас варто наголосити на тому, що серед учених немає згоди щодо поняття «суб'єктогенез». Так, *В. А. Петровський* вважає, що суб'єктогенез є прагненням людини **оволодіти** однією з найбільших її цінностей – **самою собою** (виділ. наше) [397].

Огнєв О. С. характеризує суб'єктогенез через самооцінну активність людини і визначає його народження людиною себе як суб'єкта, формування здатності до самодетермінації [374].

Огнєв О. С. і *Лихачова Е. В.* підкреслюють, що «...суб'єктогенез як процес самопокладання включає в себе якості суб'єкта, набуття здатності до самодетермінації, що реалізується шляхом послідовного проходження таких стадій:

1. Прийняття людиною на себе відповідальності за невизначений заздалегідь результат своїх дій (прояв себе як суб'єкта майбутніх дій).
2. Визнання можливості реалізації різних варіантів діяльності, своєї причетності до побудови образу бажаного її результату і здатності реалізувати бажане (прояв себе як суб'єкта цілепокладання).
3. Реалізація потенційних можливості в діях, що здійснюються за власною волею (прояв себе як суб'єкта, що здійснює дії тут і тепер).
4. Прийняття відповідального рішення про завершення дії (прояв себе як першопричини, суб'єкта закінчення дії).
5. Оцінка результату як особистісно значущого новоутворення, детермінованого власною активністю (прояв себе як суб'єкта дії, що відбулася) [548, с. 301-302].

Провідним напрямом суб'єктогенезу особистості є, на нашу думку, суб'єктний розвиток спочатку як *суб'єкта гри, суб'єкта навчальної діяльності*, а згодом як *суб'єкта професійної діяльності*.

На всіх цих етапах істотну роль у формуванні, актуалізації та сприйнятті суб'єктності особи відіграє (у т.ч. і майбутнього вчителя початкових класів) їхня рефлексивна компетентність: «…розглянемо розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності майбутнього педагога у форматі динамічних процесів рефлексіогенезу й суб'єктогенезу, – наголошує *В. В. Желанова*. Авторське трактування рефлексивної компетентності базується на розумінні її як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізуються в ефективному здійсненні рефлексивних процесів й зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю. Наше розуміння структури рефлексивної компетентності майбутнього педагога ґрунтується на двох позиціях. Підставою для першої є структурно-діяльнісна ознака, котра узасаднюється на психологічній структурі діяльності…, а також на положенні О. Бодальова, відповідно до якого у структурі рефлексивної компетентності доцільно виокремити такі дві групи особистісних утворень:

– ті, що спонукають до діяльності та поведінки;

– ті, що становлять їх виконавчий компонент.

У цій площині структура рефлексивної компетентності майбутнього педагога представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компонентами, тобто спонукальним складником рефлексивної компетентності є її мотиваційно-ціннісний компонент; виконавчим – когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти. Основою другої позиції є виокремлення певних типів педагогічної рефлексії. Відповідно до цього підходу, структура зазначеного феномену містить особистісну, інтелектуальну, кооперативну та комунікативну контекстну рефлексію» [205, с. 119].

Доречно зазначимо, що *К. Д. Ушинський* визнавав дитину як суб'єкта

виховання. *І. В. Волошанська* у своїй дисертації наголошує: «Наше дослідження доводить, що наукова концепція мислителя передбачала становлення самосвідомості особи шляхом її самоформування. Він розглядає дитину суб'єктом виховання і навчання – як активну, діяльну, відповідальну особистість із сильним характером і усвідомленням власної ролі у суспільстві. Наукова позиція вченого визначає пріоритетним постулат про те, що для людини знання не повинні стати самоціллю, її треба вчити знанню як інструменту оволодіння ситуацією» [135, с. 8].

Безумовно, студентський вік у цьому аспекті вирішальний, бо саме в цьому віці активізується пошук смислу життя, майбутньої професії та реалізації життєвого і професійного проектів. Наприклад, суб'єктний розвиток, на думку *О. С. Максименко*, є активною, усвідомлюваною, доцільною діяльністю, спрямованою на розвиток здібностей і ресурсів людини; процесом становлення «Я», зміст якого складає система уявлень про себе, образ взаємин з іншими, ставлення до діяльності в контексті навколишнього життєвого простору. Метою розвитку особистості як суб'єкта є формування Я-концепції, рівень зрілості якої визначається ступенем розвитку самосприйняття, самоповаги й самоактуалізації, а також самокорекції, самовідродження як проявів самодіяльності людини в якості суб'єкта [337, с. 15].

Таким чином, *поняття* «**суб'єктогенез**» ***безпосередньо пов'язане з процесом формування та розвитку особи як суб'єкта провідних видів діяльності – ігрової, навчальної та трудової чи професійної.***

Відповідно, на етапі набуття професійно-педагогічної освіти в закладі вищої педагогічної освіти розвивається навчальна суб'єктність студента та формується професійна суб'єктність як учителя початкових класів. Суттєвим психічним механізмом формування його професійної суб'єктності є рефлексивно детермінований конструкт – активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, творчо-перетворювальне ставлення до самого себе як суб'єкта буття, навчальної і майбутньої педагогічної діяльності, до світу – як громадянина, студента та професіонала, до педагогічних явищ і педагогічної діяльності – як її майбутнього суб'єкта та в цілому до життєдіяльності.

Достатньо влучно визначає суб'єктогенез майбутнього педагога *В. В. Желанова:* «Як процес послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця, якими є суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація» [205, с. 119].

Таким психічним утворенням, який безпосередньо сприяє її формуванню і розвитку, є рефлексивна компетентність студента як майбутнього педагога. Дослідниця визначає її так: «Авторське трактування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів побудоване на розумінні її як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізуються в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю» [202, с. 25].

Вважаємо, що вирішальним етапом формування професійної суб'єктності вчителя початкових класів є етап здобуття вищої педагогічної освіти, оскільки на цьому етапі у студента як майбутнього педагога формуються основні складові його професійної суб'єктності. Серед них головними є такі:

– ціннісне ставлення до професії вчителя початкових класів;

– смисл і мотивація педагогічної діяльності в початковій школі;

– позитивне ставлення до самого себе як до педагога;

– толерантне ставлення до учнів як до соціальних і навчальних суб'єктів.

Таким чином, дослідження суб'єктогенезу вчителів початкових класів є актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Суб'єктний підхід почав продуктивно розроблятися у психології лише наприкінці XX ст. К. О. Абульхановою-Славською, О. Г. Асмоловим, А. Ф. Березним, А. В. Брушлинським, А. О. Деркачем, В. А. Петровським, В. І. Слободчиковим, В. О. Татенком та ін. У їхніх наукових роботах представлено досить розгорнуте розуміння суб'єкта різних видів діяльності, розкриті механізми реалізації творчого особистісного потенціалу в творчій діяльності, принципи саморегуляції і самоорганізації, властиві суб'єкту як режисеру власного професійного буття.

Про різноплановість проявів суб'єктності вчителя початкових класів і про його суб'єктогенез наголошує *Ю. В. Журат*: «...у процесі свідомої і вмотивованої навчальної діяльності студента в закладі вищої педагогічної освіти з оволодіння спеціальністю вчителя початкових класів відбуватиметься його онтогенетичний розвиток, основними проявами якого є соціальна, навчальна і професійна суб'єктність. Це є результатом фактичного формування його суб'єктності в таких напрямах, як:

– суб'єкт власної психічної активності;

– суб'єкт навчальної діяльності;

– суб'єкт квазіпедагогічної діяльності;

– суб'єкт педагогічної діяльності в початкових класах» [211, с. 60].

Дослідники досить обґрунтовано вважають, що суб'єктність учнів має певну динаміку формування та розвитку: «Вважаємо, що суб'єктний підхід у навчальному процесі буде сприяти взаємовпливу двох творчих рівноправних його суб'єктів – педагога й учня. У зв'язку з цим, система загальної освіти має допомогти учневі стати суб'єктом навчальної діяльності чи формувати його навчальну суб'єктність, а система професійної освіти має розвивати культуру навчальної діяльності та сприяти становленню суб'єктом професійної діяльності. Інтегральна мета системи освіти – сприяти, допомогти та стимулювати учневі стати суб'єктом учіння та активної творчої навчально-пізнавальної діяльності, кінцевим результатом якої має бути його системна здатність учитися впродовж усього життя» [589, с. 32]. У цій цитаті міститься вся логіка суб'єктогенезу кожної особи як суб'єкта буття взагалі та суб'єкта навчальної діяльності зокрема.

Суб'єктом учіння є, на думку науковців, кожен учень, «…який потенційно має свідомість і самосвідомість, є носієм предметно-практичної діяльності, професійного пізнання та становлення, чия активна діяльність має

чітко спрямовану професійну орієнтованість і направлена на становлення суб'єктом професійної діяльності» [589, с. 33].

Науковці також звертають увагу на *суб'єктність студентів у навчальній діяльності* [470] як на головну передумову опанування ними майбутнім фахом. Водночас вони наголошують про складність актуалізації суб'єктності навіть у дорослих суб'єктів навчальної діяльності: «Тут, насамперед, складніше з навчальною суб'єктністю слухача, який має проявляти свою суб'єктну поведінку та бути справжнім суб'єктом як навчальної, так і військово-професійної діяльності, оскільки наша система освіти не завжди «хоче мати справу із суб'єктами», адже вони, як правило, є «незручними» для педагогів, яким легше і простіше мати справу з об'єктною поведінкою слухачів. У зв'язку з цим, іноді потрібно, з одного боку, «перевчати» самих педагогів щодо їхнього суб'єктного ставлення до набуття освіти слухачами, а з іншого – продемонструвати педагогам необхідність суб'єктного буття у всіх сферах – повсякденній як громадянина України, службовій як офіцера та військового професіонала, педагогічній як суб'єкта педагогічної діяльності, фаховій – як викладача конкретної… дисципліни» [184, с. 223].

Отже, дослідники слушно наголошують, що «період XX століття пов'язується з активізацією досліджень суб'єктності особистості в філософсько-психологічному і педагогічному дискурсах. В історії науки виділяється певна динаміка розвитку категорії «суб'єктність особистості»: з філософського розуміння – до психологічного поняття, з психологічного поняття – до педагогічного конструкту в теорії і практиці освітнього процесу» [155, с. 25].

Особливо актуальним є з'ясування смислу та змісту професійної суб'єктності педагогів, від яких багато в чому залежать можливості формування й розвитку дитини як соціального і навчального суб'єкта, особливо в початковій школі. Педагогічні та психологічні аспекти суб'єктності як професійно важливої якості фахівців досліджують такі вчені: Н. В. Богданович [90], Н. Ю. Волянюк [144], О. І. Галян [152], В. В. Знаков [227], О. Ю. Коржова [277], В. Г. Кущов [312; 313], Т. В. Маркелова [339], О. І. Мешко та Г. М. Мешко [351], В. І. Осьодло [389], С. М. Пелипчук [396], В. А. Петровський [405], І. В. Сиромятников [502], В. В. Ягупов [280; 468; 580], специфіку суб'єктності педагогів – О. Б. Ваньков [116], О. М. Волкова [132], В. В. Ягупов [70], а формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів безпосередньо досліджують В. В. Желанова [206], Ю. В. Журат [209], О. О. Ліннік [321] та ін.

Суттєву увагу суб'єктності тих, хто вчиться, приділяють Я. Балахович (J. Bałachowicz) [602], О. І. Галян [150], Л. Хурло [544], В. В. Ягупов [581]. Наприклад, *Я. Балахович* (J. Bałachowicz) слушно зазначає, що провідним стилем управління навчально-виховним процесом у початковій школі в Республіці Польщі донині, на жаль, залишається авторитарність і тотальний контроль за діяльністю учнів, а учень в очах педагога – пасивний виконавець і відтворювач [602, с. 316].

Водночас аналіз невеликої кількості наукових праць, що стосуються

суб'єктогенезу, показує, що наявні такі **тенденції в розумінні суб'єктності педагога**.

По-перше, має місце ***недостатньо адекватне розуміння самого поняття* «суб'єктність»:** «У педагогічній науці «суб'єктність» не завжди була представлена як наукова категорія, але семантично вона стала визначальним елементом таких теоретичних конструктів, як: людиноцентризм, дитиноцентризм, особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання, розвиток, гуманістична і цілісно-гуманітарна педагогічна парадигма» [155, с. 24].

У початковій освіті дитиноцентризм, на нашу думку, є одним з основних принципів упровадження особистісно орієнтованої моделі освіти. Дитиноцентризм, на думку *В. Г. Кременя*, – це максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її суті, здатностей і життєвих планів. Актуальними для нової української школи є такі ідеї дитиноцентризму:

– немає адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості;

– активність учнів у навчальному процесі, орієнтування на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини;

– практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом;

– відмова від спрямування навчально-виховного процесу на середнього школяра, і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини;

– виховання вільної, незалежної особистості;

– забезпечення свобод і прав дитини в усіх проявах її діяльності, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини;

– упровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини розуміє виховання гуманістичних й демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству» [295, с. 267-311].

По-друге, має місце ***використання конкретних теорій навчання для формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів***: «…виникає потреба у визначенні особливостей динаміки формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця в період спеціальної підготовки у вищому навчальному закладі, а також створення необхідних умов для становлення студента суб'єктом майбутньої професійної діяльності. ...Цей процес визначається як суб'єктогенез, а найбільш оптимальним для його реалізації вважається технологія контекстного навчання» [204, с. 81].

По-третє, має місце ***обмеження тимчасових рамок цього складного динамічного і системного явища тільки окремими етапами в житті конкретного фахівця***, в т.ч. і вчителів початкових класів, наприклад, отриманням професійної освіти.

По-четверте, ***поняття «генезис» безпосередньо пов'язане з поняттями «формування» і «становлення» суб'єкта діяльності***: «З приводу понять «генезис», «формування» і «становлення» суб'єкта діяльності. Поняття «генезис» є, на наш погляд, більш ємним, широким і характеризує динаміку

зародження і розвитку основних мотиваційно-потребнісних, когнітивних, емоційно-вольових, характерологічних та інших компонентів особистості.

Поняття «формування» більшою мірою відображає результат активних форм впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на процес розвитку конкретного фахівця.

Приблизно такий же зміст вкладається в поняття «становлення», але воно характеризує переважно результат генезису, формування... У проблемі генезису суб'єкта професійно-педагогічної діяльності більший інтерес представляють психологічні підстави цього процесу, в той час, як результати діяльності є важливими, але супутніми чинниками» [140, с. 39], – підкреслює *Н. Ю. Волянюк*.

Незважаючи на наявність інтересу фахівців до проблеми суб'єктогенезу, у вчителів початкових класів вона залишається практично недослідженою.

Жилінський А. у статті «Становлення суб'єкта діяльності: розвиток здатності цілепокладання» звертає увагу на проблему, яка може бути, на нашу думку, основою психічного механізму суб'єктогенезу: «У загальному вигляді, спосіб визначення мети передбачає побудову суб'єктом образу майбутнього результату дії з опорою на норми діяльності чи цінності, які він вважає за необхідне втілити в життя; висування і перевірку припущення про предмет, зміна якого в цьому випадку дасть змогу досягти потрібного результату в майбутньому.

Освоєння способу постановки цілей вимагає здійснення таких внутрішніх переходів:

– від ставлення до ситуації як повністю заданої ззовні, єдино можливої та непідвладної особистому впливу, до ставлення до ситуації як одного з можливих варіантів, що підвладний особистому впливу;

– від розмитих – до виразних підстав дії (усвідомлених норм діяльності чи цінностей);

– від пропозиції випадкових дій – до висунення обґрунтованих припущень про предмет перетворення, в основі яких лежить знання про діяльність і ситуації;

– від участі в діяльності через інших, крім мети, її характеристик – до участі в діяльності на основі самовизначення до норм і цінностей, які в ній реалізуються» [548, с. 86].

Саме ці психічні аспекти забезпечують суб'єктогенез учителя початкових класів, основу якого складають поняття «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність»: «... терміну суб'єкт у власне психологічному значенні, коли у зміст цього терміну вкладається активний початок людини в її життєдіяльності, коли людина виступає не як «пасивна» істота, залежна від зовнішніх умов і вимог ситуації, а як автор, ініціатор і режисер своєї активності, якій в процесі розвитку стало доступним освоєння умов, що її оточують, і вимог, що пред'являються оточенням. Відповідно до засвоєння цих умов і вимог вона вибудовує свою поведінку: десь реактивну й імпульсивну (в яких майже не проявляються її якості як суб'єкта), а десь – нею самою проектовану, діяльну, що вибудовується за її задумом» [548, с. 140].

Аналіз й узагальнення наукових джерел показує, що найбільш значущою атрибутивною якістю суб'єкта є активність. У психологічній науці суб'єктний початок людини пов'язується з її здатністю самій ініціювати активність на основі самомотивування. Ця теза повністю відповідає філософсько-психологічній концепції суб'єкта *А. В. Брушлинського*, для якого суб'єкт – це людина на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності [105]. Крім активності, ми додали такі якості, як: самосвідомість і саморефлексія, впевненість у собі й своїх можливостях, відповідальність. Відповідно, суб'єкта пояснюємо як носія активності, який на основі самосвідомості, саморефлексії, самоорганізації, самодетермінації і саморегуляції продуктивно виконує певну діяльність. Наше розуміння суб'єкта безпосередньо пов'язане з діяльністю.

Отже, найчастіше під *поняттям* «***суб'єктністю***» розуміється інтегративна якість суб'єкта – суб'єкта пізнання, суб'єкта діяльності, суб'єкта спілкування і міжособистісних відносин, суб'єкта життя, життєдіяльності, що виявляється у вигляді різних суб'єктних проявів при його взаємодії з різними об'єктами. Хоча, як показує аналіз та узагальнення наукової літератури, «при досить частому зверненні до даного поняття мало хто з авторів приводить чітко сформульоване його визначення. Аналізуючи контекст уживання поняття суб'єктності, ми можемо, однак, визначити його як деяку основну якість суб'єкта, чи, іншими словами, ту якість чи систему якостей, які роблять людину суб'єктом. Поняття і значення суб'єктності можна розкрити через систему взаємодії внутрішнього, суб'єктивного світу людини і об'єктивного, в якому вона живе і діє» [548, с. 176-179].

Таким чином, *суть суб'єктності особистості* виражається у поступовій зміні співвідношення між «зовнішнім» і «внутрішнім»: від переважної спрямованості «зовнішнє через внутрішнє» до все більшого домінування тенденції «внутрішнє через зовнішнє». Відповідно, суб'єктність – така риса особистості, яка дає можливість протистояти зовнішнім і внутрішнім умовам, що перешкоджають досягненню ієрархії цілей життєдіяльності при збереженні суб'єктивності поведінки.

Базуючись на думках про суб'єктність щодо вчителя початкових класів і його педагогічної діяльності як суб'єкта діяльності, ми її визначаємо як системну здатність свідомо ініціювати свідому діяльність, долати зовнішні і внутрішні протидії, що перешкоджають успішній реалізації цієї діяльності, і, відповідно, досягненню ієрархії її цілей. Професійна суб'єктність має базуватися на ключових характеристиках суб'єкта чи тих професійно важливих якостях педагога, які характеризують його як суб'єкта педагогічної діяльності. Таким чином, ***суб'єктність учителя початкових класів*** – це певна системна його якість як професіонала педагогічної діяльності, в основі якої лежить низка конкретних характеристик і здатностей, що забезпечують можливість прояву педагогом своєї індивідуальності, всупереч зовнішнім протидіям, і характеризують його як суб'єкта пізнання, діяльності, відносин, життєвого шляху тощо.

Перелік цих проявів досить широкий, і різні автори виокремлюють такі

якості суб'єктності:

– активність;
– креативність;
– цілісність;
– рефлексивність, усвідомленість поведінки;
– самостійність і свобода;
– відповідальність й автономність у міжособистісних стосунках;
– розуміння і прийняття іншого.

Цей перелік доводить, що професійна суб'єктність учителя початкових класів теж має дуже багато проявів, котрі формують її як інтегративну професійно важливу якість, що лежить в основі його суб'єктності в педагогічній діяльності. Так, *В. Д. Шадриков* підкреслює, що «звуження смислового значення поняття «суб'єкт» до людини, яка виконує певну діяльність, виводить його використання за межі контекстного взаємозв'язку з поняттям «об'єкт», характерного для його філософського розуміння. Однак виникає новий контекстний взаємозв'язок – взаємозв'язок з поняттям «діяльність». При використанні поняття «суб'єкт» щодо людини, зайнятої виконанням будь-якої діяльності, потрібно, очевидно, вказувати і вид діяльності, суб'єктом якої є вона.

Наприклад, кажучи про вчителя як про суб'єкта, мати на увазі, що він є суб'єктом педагогічної діяльності, а учень як суб'єкт є суб'єктом навчальної діяльності. Приймаючи визначення поняття «суб'єкт» у зазначеному вузькому сенсі, взаємини вчителя й учня можна розглядати вже не як «суб'єкт-об'єктні», а як «суб'єкт-суб'єктні». Учитель як суб'єкт педагогічної діяльності проявляє активність в організації навчальної діяльності учня, в самій його навчальній діяльності, вихованні та розвитку, очікуючи від учня як суб'єкта навчальної діяльності прояву активності й самостійності в набутті необхідних йому знань, умінь і навичок. Учень, будучи суб'єктом навчальної діяльності, проявляє активність і самостійність у набутті знань, умінь і навичок. Вступаючи у взаємини з учителем, учень очікує від учителя як суб'єкта педагогічної діяльності професійної компетентної допомоги у досягненні цілей своєї навчальної діяльності» [548, с. 210-211].

Відтак варто мати на увазі, що цілі, специфіка, завдання, умови педагогічної діяльності в початковій школі та вік учнів «диктують» мінімально необхідні суб'єктні якості вчителя для становлення його суб'єктом педагогічної діяльності. На перший план виходять гуманістичні, рефлексивні, емоційно-вольові якості. У зв'язку з цим, основу ***суб'єктогенезу професійної суб'єктності вчителів початкових класів*** складають такі суб'єктні прояви:

– потенційна професійна суб'єктність;
– професійно-педагогічна суб'єктна позиція;
– суб'єктна активність;
– суб'єктний регуляторний педагогічний досвід;
– актуальна професійна суб'єктність.

При цьому базове ядро професійної суб'єктності вчителя початкових класів складають самосприйняття самого себе як суб'єкта діяльності в

початковій школі, розуміння і сприйняття іншого як суб'єкта – молодшого учня. Таким чином, здатність учителя бути педагогом і суб'єктом педагогічної діяльності відображається в наявності у нього особливої інтегративної, професійно важливої якості, яка позначається поняттям «професійна суб'єктність».

Професійна суб'єктність учителя початкових класів як педагога проявляється у таких аспектах:

– цілепокладанні й плануванні, в управлінні власними педагогічними діями;

– вибору способів, методик, технологій і засобів реалізації педагогічних функцій;

– контролі та самоконтролі, рефлексії та саморефлексії, оцінюванні й самооцінюванні досягнутих результатів у педагогічній діяльності.

А все це неможливе без самосвідомості. У зв'язку з цим становлення суб'єктності вчителя початкових класів тісно пов'язане з його самосвідомістю і саморегуляцією діяльності. Відповідно, формування в суб'єктогенезі структур самосвідомості та саморегуляції щодо педагогічної діяльності має бути опосередковано освоєнням педагогічної професії, усвідомленням і реалізацією суб'єкт-суб'єктної стратегії взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу: «суб'єктогенез – це розвиток здатності людини до саморозвитку, самодетермінації, становлення, усвідомлення себе як цілісності й автономності, як першопричини життєвої активності» [548, с. 281-282].

Для успішного проходження цих етапів майбутніми вчителями початкових класів доцільно дотримуватися таких ***принципів***:

– забезпечення *ціннісно-смислового* «*навантаження*» майбутньої спеціальності;

– надання *суб'єктно-орієнтованої спрямованості* професійно-педагогічній підготовці;

– надання *практико-орієнтованої спрямованості* професійно-педагогічній підготовці;

– *конкретність* й одночасно *універсальність* змісту їхньої педагогічної освіти;

– організаційно-педагогічне та методичне *забезпечення* формування їхньої професійної суб'єктності;

– забезпечення можливості отримання *конкретних результатів* у формуванні їхньої професійної суб'єктності [577, с. 148-149].

Таким чином, професійна суб'єктність учителів початкових класів сама по собі не з'являється, а має певні етапи формування, актуалізації, розвитку, вдосконалення і розпаду. «Після здійснення певного способу життєдіяльності (в дійсності, полідіяльнісне існування людини, що складається з різноманіття видів діяльності) суб'єктність зникає і знову з'являється в тій чи іншій формі, релевантній для здійснення вже іншої форми життєдіяльності» [548, с. 119].

Доцільно виокремити такі **етапи суб'єктогенезу вчителів початкових класів.**

Перший етап – це ***отримання спеціальної вищої педагогічної освіти***, у

цей час відбувається *актуалізація навчальної суб'єктності* та усвідомлення необхідності цілеспрямованого формування професійної суб'єктності студента як учителя початкових класів та її цілеспрямоване формування, що являє собою безперервний і змістовний процес активно-вибіркового, ініціативно-відповідального, конструктивно-перетворювального, а також і ситуативно-позитивного, а іноді й суперечливого ставлення до самого себе як до суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Цей етап складається із трьох підетапів.

Перший – ***ціннісно-адаптативний*** (перший курс навчання у закладі вищої педагогічної освіти). Формування суб'єктності першокурсника має низку труднощів, що зумовлені, з одного боку, зміною його соціального статусу – відбувається початок життєствердження, входження в доросле життя, визначення свого місця в житті, в т.ч. і професійній підготовці, а з іншого – зміною цілей, змісту, методик, технологій, засобів і результату навчальної діяльності, набуття хоча би формального статусу суб'єкта навчальної діяльності.

Юності як простору розвитку професійної суб'єктності майбутнього педагога притаманні ціннісні й мотиваційні суперечності, гетерохронність розвитку моделей взаємодії з дорослим світом, у т.ч. з навчально-професійним. Першокурсник як навчальний суб'єкт ставить перед собою певні цілі, але можливості їх досягнення не завжди усвідомлюються на рівні практичного мислення. У зв'язку з цим виникає гостра потреба формування суб'єктної готовності й цілеспрямованої суб'єктної адаптації вчорашнього старшокласника до умов освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти, «привчання» його самостійності, відповідальності та автономності в навчальній діяльності та повсякденній поведінці.

Входження у світ дорослих і навчально-професійне середовище закладу вищої педагогічної освіти також передбачає зміну дитячої системи відносин і цінностей суб'єкта на дорослу. Свідома реалізація свого професійного вибору і цілеспрямоване входження в нову навчально-професійну ситуацію розвитку дає змогу молодій людині зайняти активну позицію суб'єкта життєдіяльності в закладі вищої педагогічної освіти. У зв'язку з цим, даний підетап у соціогенезі майбутнього вчителя початкових класів уможливлює «зжитися» з новою соціальною роллю – студента, суб'єкта навчальної діяльності. Тільки шляхом створення нової системи відносин і здійснення корекції цінностей майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі він може перейти до наступних підетапів.

Зі «старим соціальним багажем» щоденної поведінки, який склався за роки шкільного життя, в новому соціальному – студентському – середовищі, практично, не можна актуалізуватися не тільки як студенту, а і як дорослій особі. Відповідно, для збереження своєї індивідуальності вчорашньому старшокласникові необхідно проявляти себе активним суб'єктом життєдіяльності, цілеспрямовано сприймати цінності, властиві студентському житті. Відповідно, для «виживання» в навчально-професійному середовищі у нього виникає об'єктивна необхідність «бути таким, як усі», тобто розділити

цінності студентської групи і тим самим максимально інтегруватися в цю навчальну спільноту, з одного боку, та зберегти власну індивідуальність – з іншого. Основне завдання педагогів у роботі з першокурсниками – допомогти їм пізнати самих себе як студентів і майбутніх педагогів, сприяти певному «стрибку» в розвитку навчальної суб'єктності як студентів та усвідомленню основ професійної суб'єктності як майбутнього вчителя, яка визначається як адекватністю і збалансованістю ціннісної сфери студента – майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності, яка втрачає демонстративність, пов'язану з орієнтацією на зовнішні ознаки самостійності й незалежності, так і відповідальністю, що свідчить про формування основ професійної суб'єктності.

Другий підетап – ***навчально-професійний*** (другий і третій курси навчання у закладі вищої педагогічної освіти), на якому відбувається поступове «неусвідомлене усвідомлення» необхідності спочатку стати повноцінним суб'єктом у студентському середовищі, а поступово – і суб'єктом педагогічної діяльності в початковій школі. Завдання педагогів – допомогти студентам цілеспрямовано формувати свою професійну суб'єктність як вчителя початкових класів. Особистісні інтереси студенти починають свідомо «підкоряти» майбутнім професійним інтересам, входячи у світ педагогічної професії, оволодівають основами професійно-педагогічної компетентності. Поступово формуються цінності педагогічної професії, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, набувається перший досвід педагогічного буття, активність у бутті та діяльності поступово набуває осмисленого характеру.

Цей підетап найвідповідальніший, він, практично, визначає весь професійний шлях учителя початкових класів на перспективу, на якому в основному відбувається формування суб'єкта довільного виконання педагогічних дій при зовнішньому контролі з боку педагога ЗВО.

Третій підетап – ***професійно-педагогічний*** чи ***суб'єктно-професійний*** (четвертий курс навчання у закладі вищої педагогічної освіти) – завершальний у формуванні професійної суб'єктності вчителів початкових класів, коли вони остаточно ухвалюють рішення про своє професійне майбутнє на ниві педагогічної діяльності в початковій школі. Таке рішення визначає всі їхні дії на четвертому курсі, що, відповідно, спрямовані на практичне пізнання основ педагогічної праці, прагнення отримати практичний досвід педагогічної діяльності, пізнати ази майстерності педагогів-новаторів та ін. Вони прагнуть реалізувати свій невеликий суб'єктний педагогічний досвід – ціннісний, рефлексивний, професійно-діяльнісний та ін.

На цьому підетапі здійснюється розвиток суб'єкта довільного виконання педагогічних дій при внутрішньому контролі з боку студента як суб'єкта квазіпрофесійної діяльності, коли реалізуються основні способи педагогічної діяльності, сформовані на попередніх підетапах, а також наявні творчі елементи в педагогічних діях для вираження своєї індивідуальності у професії педагога.

Другий етап починається з практичної діяльності в початковій школі, і також має свою динаміку. А це:

– усвідомлення своєї професійної суб'єктності як учителя початкових класів та її сприйняття;

– поступове розширення функцій педагогічної діяльності, що виконуються самостійно;

– перехід від виконавської тенденції відтворення соціально схвалюваних типових зразків вирішення педагогічних завдань до індивідуального педагогічного стилю їх вирішення, тобто від типізації до індивідуалізації педагогічної діяльності;

– посилення варіативності дій при вирішенні педагогічних завдань у типових і нетипових умовах діяльності, тобто відбувається прояв творчості в педагогічній діяльності;

– зміна характеру структурних і змістовних зв'язків між елементами професійної суб'єктності, тобто актуалізація творчого індивідуального стилю педагогічної діяльності;

– активне звернення до власного професійно-психологічного досвіду і потенціалу в складних ситуаціях педагогічної діяльності;

– підвищення ролі внутрішньодетермінованої і регульованої професійної активності в педагогічній діяльності.

Існують й інші етапи, однак вони не є предметом нашого дослідження. Головне – суб'єктогенез учителів початкових класів активно відбувається на етапі отримання вищої педагогічної освіти і продовжується упродовж усієї активної педагогічної діяльності в початковій школі, а починає руйнуватися із часу припинення педагогічної діяльності.

3.2. Навчальна суб'єктність студента – майбутнього вчителя початкових класів – як важливий етап його суб'єктогенезу

Основне призначення системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є, на нашу думку, це не тільки формування у них професійної компетентності, а й їхнє становлення як творчих суб'єктів педагогічної діяльності та педагогічного буття, готових і здатних творчо працювати на ниві педагогічної праці. Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що значна частина випускників закладів вищої педагогічної освіти, у т. ч. та, яка за формальними показниками успішно сформувала свою професійну – педагогічну – компетентність, не працюють учителями в школах і не мають бажання бути педагогами за покликанням. Виникають закономірні проблемні запитання:

Чому?

У чому полягає причина?

Де система професійної підготовки дає збій?

Що необхідно зробити в педагогічному аспекті, щоб докорінно змінити таку критичну ситуацію?

Є одна досить проста, але ***комплексна, системна відповідь на ці проблемні запитання***: *вони вступили до закладу вищої педагогічної освіти не за покликанням, і, відповідно, вчаться тільки для того, щоб отримати диплом про вищу освіту, а не стати справжнім педагогом – суб'єктом педагогічної діяльності*. У зв'язку з цим дослідники обґрунтовано підкреслюють, що:

– студент має бути суб'єктом навчальної діяльності [470];

– суб'єктність є основним детермінантом навчання в системі професійного навчання [589], метою університетської освіти [346], об'єктом освітнього впливу вищої школи [522];

– суб'єктність майбутнього вчителя є важливою складовою його професійної позиції [351];

– суб'єктність педагога є важливою умовою його успішної педагогічної діяльності [131];

– готовність до професійно-педагогічної діяльності тренера-викладача є показником його суб'єктності [137];

– суб'єктність і професійна суб'єктність педагога є інтегральними показниками сформованості його професійної компетентності [592];

– професійну суб'єктність майбутнього педагога-вихователя необхідно цілеспрямовано формувати в закладі вищої педагогічної освіти [213] та ін.

Отже, варто особливо наголошувати на важливості **студентського етапу суб'єктогенезу**, оскільки «студент як суб'єкт професійного становлення – це особистість з розвиненою спрямованістю, свідомістю та самосвідомістю, що активно використовує та збагачує власний потенціал. Вектори становлення суб'єктності майбутнього фахівця концентруються в компонентах професійної діяльності, значущих особистісних характеристиках, а також змісті професійного становлення» [474, с. 92].

Особливо на необхідності прийняття як вчителя, так і учня рівноправними суб'єктами наполягав і пропагував *І. А. Зязюн* – засновник «педагогіки Добра», який вважав, що «навчально-виховний процес у школі – явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється насамперед розширеним спілкуванням... За його допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів – учителя і учня» [231, с. 39].

Стрижневим у цьому висловлюванні є, на думку *В. В. Ягупова*, міркування про те, що «...здійснюється взаємовплив двох рівноправних партнерів – суб'єктів – учителя і учня, тобто Іван Зязюн підкреслює ключовий принцип суб'єктно-діяльнісного навчання: і педагог, і учень є суб'єктами навчання, рівноправними партнерами в навчально-виховному процесі» [593, с. 335].

А весь парадокс полягає в тому, що неможливо стати творчим суб'єктом педагогічної діяльності, не будучи суб'єктом навчальної діяльності, тобто, з одного боку, суб'єктні прояви студентів у навчальній діяльності поступово трансформуються в суб'єктні прояви суб'єкта педагогічної діяльності, а з іншого – учитель, тільки будучи суб'єктом педагогічної діяльності, може позитивно впливати на учнів і поступово формувати в них культуру навчальної діяльності та допомогти стати її суб'єктом.

Особливо ця проблема є актуальною, точніше – вирішальною в початкових класах, коли в дітей молодшого шкільного віку формується фундамент культури навчальної діяльності й ціннісне ставлення до неї. У зв'язку з цим професійна суб'єктність учителя початкових класів та її прояви зумовлені, з одного боку, віковими особливостями молодших школярів в

освітньому середовищі, а з іншого – особливостями педагогічної діяльності вчителів початкових класів (пропедевтичність, багатопредметність і поліфункціональність), що безпосередньо проявляється в їхньому суб'єктному ставленні до педагогічної діяльності в початковій школі, стрижнем якого являється ціннісне ставлення до самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності, і, найголовніше, до учня і його сприйняття як суб'єкта. У зв'язку з цим дослідники обґрунтовано підкреслюють, що «...суб'єктність – це якісна сторона позначення проявів суб'єкта, в нашому випадку, педагога. Тому необхідно говорити про суб'єктності суб'єкта – будь-якого педагога, тобто без суб'єкта педагогічної діяльності немає і професійної суб'єктності педагога» [592, с. 324].

Проблема суб'єктності студентів і суб'єкта навчальної діяльності щодо студентів ученими досліджується в різних аспектах. Водночас, на основі аналізу наукових джерел досить впевнено можна констатувати, що навчальна діяльність студентів, культура їхньої навчальної діяльності, суб'єктність у навчальній діяльності комплексно не розглядалися в якості психолого-педагогічного феномену, а є лише окремі дослідження, які торкаються таких аспектів суб'єкта і суб'єктності щодо студентів і педагогів:

– студент як суб'єкт навчальної діяльності [470];

– суб'єктність – мета університетської освіти [346];

– суб'єктність студента – об'єкт освітнього впливу вищої школи [522];

– суб'єктність майбутнього вчителя – важлива складова його професійної позиції [351];

– суб'єктність і професійна суб'єктність педагога – інтегрований показник сформованості його професійної компетентності [592] та ін.

Досить системно виділила ***суб'єктні характеристики студентів*** *Л. М. Темнова*. Зокрема, такі:

– здатність не тільки опанувати світ предметів та ідей, але й виробляти їх, перетворювати, створювати нове;

– усвідомлення та прийняття завдань, настанов діяльності на всіх етапах її здійснення, здатність і намагання в необхідних випадках самостійно їх визначати;

– володіння вміннями, орієнтувальними основами діяльності, які реалізуються у відповідності з прийнятими настановами та завданнями;

– усвідомлення власної значимості для інших, відповідальності за результати їхньої діяльності, залученість і відповідальність за явища природної та соціальної дійсності, здатність до морального вибору в ситуаціях колізій, намагання визначитися, обґрунтовувати вибір внутрішнього «Я»;

– здатність до рефлексії, потреба в неї як в умові свідомої регуляції своєї поведінки та діяльності у відповідності з бажаннями та прийнятими цілями, з одного боку, «усвідомлення меж власної несвободи» – з іншого;

– «інтегративна активність» (К. О. Абульханова-Славська), що передбачає «діяльнісну позицію» в усіх проявах, від свідомого цілепокладання певного виду діяльності до оперування та конструктивного коригування способів, прийомів і засобів діяльності;

– намагання та здатність ініціативно, критично й інноваційно рефлексувати та прогнозувати результати діяльності і взаємин;

– спрямованість на реалізацію самості у процесах самовиховання, самоосвіти, самооцінювання, самоаналізу, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації та ін.;

– здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність з урахуванням поставленої мети;

– внутрішня незалежність від «зовнішнього світу», зовнішніх впливів, що знаходить свій прояв у стійкості поглядів, переконань, їх корекції, зміні;

– творчий потенціал, унікальність, неповторність, які є основою міжсуб'єктних взаємин, взаємодії, співробітництва, спілкування [509].

Досить позитивним є той факт, що вченими досліджуються проблеми формування суб'єктності фахівців, зокрема таких:

– юристів (С. М. Пелипчук) [396];

– офіцерів (І. В. Сиромятников [502], В.І. Осьодло [390], В. В. Ягупов [281] та ін.);

– педагогів (О. М. Волкова [132], Н. Ю. Волянюк [137], Ю. В. Журат [213], В. В. Ягупов [592]) та ін.

Узагальнення результатів досліджень цих та інших дослідників дає змогу констатувати, що в наукових роботах, присвячених навчальній діяльності студентів – майбутніх педагогів, не поставлений досить чіткий акцент на формуванні їхньої навчальної суб'єктності.

Майбутній учитель початкових класів, як суб'єкт навчальної діяльності, безпосередньо буде мати справу з особливостями молодшого шкільного віку та суб'єктністю молодших учнів у навчальній діяльності, яким для усвідомлення своєї навчальної суб'єктності необхідна безпосередня системна допомога з його боку, а в їх формуванні як суб'єктів навчальної діяльності вирішальну роль відіграє професійна суб'єктність самого вчителя, характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними – педагогом і учнями.

Так, *Т. Н. Башкова* у своїй дисертації підкреслює, що в початковій школі закладається до 70% особистісних якостей людини. І це не тільки базові навички – ключові компетентності – уміння читати, писати, вирішувати, слухати і говорити, що необхідні дитині в житті, як і кожній людині, яка входить у складний і суперечливий світ, необхідні, – на її думку, – певні навички мислення і якості особистості. Зокрема, на її думку, такі:

– уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне;

– вирішувати проблему;

– здатність до самовдосконалення і вміння дати адекватну самооцінку;

– бути відповідальним, самостійним;

– уміти творити і співпрацювати [37].

У зв'язку з цим, ми, з одного боку, підкреслюємо, що «вчитель початкових класів – це особливий талант, покликання, гуманна, творча і вкрай необхідна для суспільства й системи освіти професія, оскільки він формує особистість кожного учня і культуру його навчальної діяльності, ставлення до життя, навчальної, а іноді й до майбутньої професійної діяльності» [50, с. 99], а

з іншого – погоджуємося з думкою дослідників, що «успішність педагогічної діяльності сучасного вчителя можна розглядати як функцію його суб'єктності» [351, с. 169]; тільки не функції, а, як безпосередній прояв, актуалізацію його професійної суб'єктності як педагога.

Щодо вчителів початкових класів, то необхідно відзначити ще один критичний аспект, який практично створений державними управлінськими структурами. Вважається, що їм не обов'язково треба мати повну вищу освіту. Так, у «Білій книзі національної освіти України» зазначається, що в 2008 році хоч якусь вищу освіту мали лише 45% педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів і 78% – учителів початкових класів [87, с. 261]. У зв'язку з цим, проблема підготовки вчителів початкових класів є актуальною державною проблемою, основу якої, насамперед, становить формування і розвиток культури навчальної діяльності у студентів як її суб'єктів, оскільки від них вимагається системна здатність «самостійно вчитися у системі вищої професійної освіти, плавно перейти від шкільної культури навчальної діяльності до вузівської, котра докорінно відрізняється від шкільної, так як у ЗВО навчальна діяльність студента набуває самоврядувального характеру при наявності культури навчальної діяльності чи, навпаки, – несистемного, непослідовного характеру, коли вона відсутня» [470, с. 33].

«Студентство – це, на думку *І. О. Зимньої*, особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. ... Включає людей, які цілеспрямовано, систематично оволодівають знаннями і професійними вміннями, зайнятих, як передбачається, старанною навчальною працею... Результати досліджень свідчать про те, що рівень уявлення студента про професію (адекватний – неадекватний) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його ставлення до навчання» [224, с. 163]. І з цією думкою важко не погодитися. У цьому ми бачимо одну з головних проблем у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів – самих студентів необхідно, особливо на молодших курсах, ***учити вчитися***, тобто поступово формувати їх як суб'єктів навчальної діяльності. Ця проблема особливо гостро постає на першому курсі, коли різко змінюються основні складові навчальної діяльності студентів, оскільки виникає невідповідність між новим навчальним статусом студентів і недостатністю в них об'єктивних здатностей для його підтвердження, тому що в них, як показує педагогічна практика, до прикрості, слабо сформована навчальна суб'єктність. У зв'язку з цим, як показує узагальнення досвіду вищої школи, в основному вони залишаються самоучками в питаннях оволодіння культурою навчальної діяльності.

Проблема полягає в тому, що вони самостійно важко переходять від шкільних репродуктивних методів навчальної діяльності, спрямованих на досягнення тільки поставленої вчителем мети в ході класно-урочної організації їхньої навчальної діяльності, до самостійної системної творчої навчальної діяльності, де головну відповідальність за її успіхи і невдачі вони несуть самі персонально, а не хтось інший – учителі, батьки... Багато першокурсників за

інерцією продовжують користуватися шкільними стереотипами навчальної діяльності, які в системі вищої освіти не тільки не дають бажаного результату, але й гальмують формування нових, більш продуктивних навчальних навичок, умінь, здатностей, іноді стають на заваді у формуванні культури творчої навчальної діяльності та перетворенні студентів на її суб'єктів.

До ***головних труднощів процесу адаптації першокурсників до навчально-освітнього середовища*** дослідники, як правило, відносять такі:

– негативні переживання, пов'язані із залишенням вчорашніми учнями шкільного колективу з його взаємною допомогою і моральною підтримкою;

– невизначеність мотивації вибору професії, слабка психологічна підготовленість до самостійної навчальної діяльності та невміння здійснювати її психічне саморегулювання без звички відчувати повсякденний контроль з боку педагогів, батьків та інших дорослих;

– пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах життєдіяльності – автономного існування; налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов у гуртожиток, тобто виникають труднощі щодо соціальної суб'єктності;

– нездатність конспектувати і працювати з науковими, навчальними, методичними та іншими джерелами, тобто виникають труднощі у сфері навчальної суб'єктності.

Необхідно також зазначити ще одну негативну тенденцію в системі вищої освіти – це стрімке скорочення чи зведення до мінімуму суб'єкт-суб'єктних й суб'єктно-діяльнісних методик і технологій навчання в результаті введення кредитно-модульної системи. Вони ґрунтуються, як правило, на контекстному навчанні й виконанні студентами квазіпрофесійної діяльності, а також формують і розвивають культуру навчальної діяльності, закладають основи суб'єкт-суб'єктних відносин між ними та учнями, формують і розвивають провідні суб'єктні якості як педагога.

Ми вважаємо, що концепція формування навчальної суб'єктності чи суб'єкта навчальної діяльності має базуватися на аналізі самої навчальної діяльності. У розумінні суті людської діяльності є головне методологічне положення – діяльність є головною істотною властивістю людини, в процесі реалізації якої вирішуються такі завдання:

по-перше, вона висловлює своє ставлення до навколишнього світу, соціального буття та діяльності;

по-друге, виявляє своє ставлення до самого себе, творчо формуючи і розвиваючи себе як навчального, соціального і професійного суб'єкта;

по-третє, актуалізує свої істотні сили як особистість, фахівець і професіонал.

Методологічною основою для такого висновку є розуміння ***діяльності як системи, елементами якої є***:

– *мета діяльності* (в нашому випадку – розвиток (а іноді, на жаль, і формування) навчальної суб'єктності студентів);

– *суб'єкти*, які спрямовують свою енергію на досягнення мети (в нашому випадку – педагоги і студенти);

– *об'єкти*, на які спрямована активна діяльність суб'єктів (в нашому випадку – система професійно-педагогічних знань, сукупність практичних здатностей, педагогічних цінностей і відносин);

– *продукти*, які створені суб'єктами з матеріалу (у нашому випадку – професійна компетентність майбутніх учителів початкових класів, стрижень якої становить професійна суб'єктність);

– *засоби і способи діяльності* (у нашому випадку – сама навчальна діяльність, її стиль, характер, за допомогою яких студент педагогічного ЗВО перетворюється у продукт діяльності – суб'єкта педагогічної діяльності);

– *результат діяльності* (в нашому випадку – професійна суб'єктність).

Необхідно мати на увазі, що навчальна діяльність є одним з універсальних провідних видів діяльності людини нарівні з грою і працею, і тому зберігає всі її *істотні властивості*. Зокрема, такі:

– цілепокладання;

– активність,

– усвідомленість,

– предметність;

– найголовніше,– суб'єктність, тому що одну і ту ж роботу два фахівця виконують абсолютно по-різному.

Водночас їй властиві і *специфічні риси*, що відрізняють її від інших видів діяльності. Перш за все, варто зазначити, особливу її спрямованість на забезпечення культурно-історичної спадкоємності людей. Реалізуючи свої функції, вона сприяє формуванню суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що забезпечує передачу накопиченого людством соціокультурного досвіду від покоління до покоління, у т.ч. і педагогічного.

Навчальна діяльність студента є, на нашу думку, складним психолого-педагогічним феноменом, який базується на розумінні істотних механізмів взаємовпливу особистості, культури, педагогічного середовища та навчальної діяльності на майбутнього вчителя початкових класів, оскільки культура зумовлює, формує і розвиває зміст його навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти, а навчальна діяльність сприяє розвитку й генерації педагогічної культури, і разом вони системно формують і розвивають творчу особистість майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки у ЗВО як суб'єкта педагогічної діяльності.

Культура навчальної діяльності є інтегративною діяльнісною характеристикою майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта педагогічної діяльності, що передбачає високий рівень розвиненості компонентів його навчальної діяльності та їх системну взаємодію, а також забезпечує її актуалізацію в процесі оволодіння науковими основами майбутньої педагогічної діяльності, стимулює творчість у процесі успішного оволодіння професійно-педагогічною компетентністю в контексті сучасної загальної та педагогічної культури, й основне – майбутньої педагогічної діяльності.

Ми *акцентуємо увагу на поняттях «культура навчальної діяльності», «навчальна суб'єктність» і «суб'єкт навчальної діяльності» за таких*

обставин:

по-перше, вважаємо ці поняття взаємозумовленими та взаємопов'язаними, результатом чого є формування суб'єкта буття, поведінки і діяльності;

по-друге, наголошуємо на необхідності переходу в системі вищої педагогічної освіти від вузькотехнологічного підходу вчителів до культурологічного, компетентнісного і суб'єктно-діяльнісного підходів у професійній підготовці;

по-третє, акцентуємо увагу на необхідності відходу від утилітарного розуміння змісту і призначення навчальної діяльності до творчого розуміння її природи та інтегрального результату;

по-четверте, розкриваємо резерви, які містяться в ній для формування і розвитку суб'єкта педагогічної діяльності – з навчальної до професійної суб'єктності.

Залежно від рівня сформованості культури навчальної діяльності, можна виділити такі **рівні навчальної суб'єктності** студентів – майбутніх учителів початкових класів:

– *репродуктивний* (просте відтворення мінімально необхідних знань, навичок і вмінь, необхідних для засвоєння навчальної програми): на жаль, не стимулює формування і прояву суб'єктних якостей студента як майбутнього педагога;

– *продуктивний* (прагнення розширити і поглибити програмні знання, навички та вміння, пошук і знаходження досить ефективних прийомів, способів, форм і сучасних засобів навчальної діяльності); недостатньо стимулює формування і прояв суб'єктних якостей студента як майбутнього педагога;

– *креативний* (вищий рівень, котрий передбачає творче ставлення студента до навчальної діяльності та його перетворення в її суб'єкта; студент формує творчий індивідуальний стиль навчальної діяльності, проявляючи кращі якості навчальної суб'єктності); безпосередньо стимулює формування і прояв суб'єктних якостей студента як майбутнього педагога в навчальній і квазіпрофесійній діяльності.

Таким чином, необхідно студента поступово вести від одного рівня культури навчальної діяльності до більш високого – креативного, в процесі якого він цілеспрямовано розвиває свою навчальну суб'єктність, послідовно опановуючи основними компонентами навчальної діяльності – ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісно-праксеологічним, оцінно-рефлексивним, поступово стає її творчим суб'єктом.

Як показує аналіз структури навчальної діяльності, їй притаманні всі ознаки системи. Важливим моментом є не проста сукупність компонентів навчальної діяльності, а її *емерджентність* (В. І. Свистун, В. В. Ягупов), оскільки вони, об'єднуючись у систему, знаходять нову властивість – здатність породжувати якість, недоступну кожному з цих компонентів окремо [469, с. 38]. Це означає: **студент з «підпорядкування» навчальній діяльності піднімається над нею і стає її суб'єктом**, тобто відбувається поступовий

перехід від знаннєцентризму (навчальна діяльність заради отримання передбачених навчальним планом знань) до людиноцентризму (усвідомлення першості загальнолюдських цінностей над професійними, формування навчальної суб'єктності, відповідно, суб'єкта навчальної, а потім і педагогічної діяльності).

У такому разі студент не стає заложником знань, а піднімається над ними в процесі навчальної діяльності Вони служать йому для реалізації особистісного, інтелектуального, діяльнісного, професійного і суб'єктного, а також і творчого видів потенціалу в майбутній педагогічній діяльності, що веде до відмови від утилітарного розуміння суті, змісту і результатів навчальної діяльності студента у закладі вищої педагогічної освіти, котра сприймає її як спосіб відтворення робочої сили, до суб'єктно-діяльнісного розуміння, коли студент стає суб'єктом навчальної діяльності, що створює йому сприятливі умови для прояву творчості, формування індивідуального стилю майбутньої педагогічної діяльності.

Принагідно зазначимо, що навчальна суб'єктність сприяє самоорганізації, самодетермінації, самооцінюванню та саморегуляції навчальної активності. Названі здатності не є вродженими, а тому потребують цілеспрямованого формування в процесі професійної підготовки та їх системного розвитку, тобто створення оптимальних умов формування навчальної суб'єктності.

Одночасно навчальна діяльність є одним з найважливіших чинників розвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів, оскільки вона системно сприяє розвитку всіх сфер його психіки, провідних особистісних і професійно важливих якостей як суб'єкта педагогічної діяльності.

Не менш важливий аспект – це **змістовний компонент навчальної діяльності студентів**, який забезпечує оволодіння соціокультурним досвідом людства взагалі і в сфері педагогічної діяльності зокрема. Відтак навчальна діяльність стає провідним соціокультурним феноменом, який забезпечує не тільки розвиток її самої і формування певного її стилю та культури, засвоєння і формування культури педагогічної діяльності, формування і розвиток професійно важливих якостей майбутнього вчителя початкових класів, а й соціальної суб'єктності. Тому навчальна діяльність сприяє оволодінню надбаного досвіду людства в педагогічній сфері від покоління до покоління.

Отже, ми спостерігаємо взаємодію і взаємовплив культури, в широкому її розумінні, і навчальної діяльності, і від характеру їхньої взаємодії залежить майбутнє і суспільства, і конкретного студента як суб'єкта життєвої, навчальної та педагогічної діяльності.

Розвиток навчальної суб'єктності студентів чи суб'єктного ставлення студентів до навчальної діяльності передбачає реалізацію методичної системи її формування в закладах вищої педагогічної освіти, яка складається з таких ***етапів***:

– сприйняття вимог майбутньої педагогічної діяльності й цілеспрямоване формування своєї професійної суб'єктності;

– розвиток навчальної суб'єктності;

– становлення студента суб'єктом навчальної діяльності;

– творча навчальна діяльність студента та оволодіння її основними складовими;

– формування основних видів професійної компетентності у творчій навчальній та квазіпрофесійній діяльності;

– залучення студентів до самоосвіти, самовиховання і саморозвитку;

– цілеспрямоване формування інтегративної професійно важливої якості – професійної суб'єктності.

Таким чином, уміння вчитися і становлення суб'єктом навчальної діяльності передбачає набуття студентами ціннісно-мотиваційної, навчально-діяльнісної, навчально-соціальної та навчально-рефлексивної суб'єктності. ***Основними узагальненими проявами суб'єктності студента як суб'єкта навчальної діяльності*** є, на думку *С. М. Пелипчука*, такі:

– самостійність і прямолінійність, максималізм і критичність у судженнях, спілкуванні й мисленні;

– здатність відповідально вирішувати;

– оптимізм, критичність і самокритичність, не завжди адекватна самооцінка своєї поведінки і діяльності;

– неприйняття брехні, нетактовності й хамства;

– переконаність у своїх діях, вчинках і прагненнях;

– здатність ефективно займатися різними видами і формами наукової діяльності в закладі вищої педагогічної освіти;

– свідоме влаштування на роботу і прояв старанності [396, с. 47].

І тільки в результаті свідомої, ціннісно-вмотивованої, змістовної навчальної діяльності студента з оволодіння спеціальністю вчителя початкових класів відбуватиметься його онтологічний розвиток, що «йде» за такою **траєкторією:** ***навчальна суб'єктність*** чи суб'єкт навчальної діяльності, ***суб'єкт навчальної квазіпрофесійної діяльності, суб'єкт власної психічної активності, суб'єкт педагогічної діяльності в початкових класах***.

Отже, розвиток у студента закладу вищої педагогічної освіти навчальної суб'єктності є системною міждисциплінарною науковою проблемою, яка має багато проявів, насамперед, особистісних, психологічних і педагогічних, низку аспектів – методологічних, теоретичних і методичних, від оптимального вирішення яких залежить його становлення творчим суб'єктом педагогічної діяльності.

3.3. Методологічні основи формування у вчителів початкових класів здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями

У XXI ст. ставлення до особи як найбільшої цінності людського буття є пріоритетною у всіх провідних країнах світу та визначає основні орієнтири суспільного виробництва, у т.ч. і безпосередньо в освіті. Нині в таких країнах особа являє собою гуманістичний ідеал, особливо у сфері освіти. Відповідно, гуманізація освіти, у т.ч. і педагогічної, є важливим орієнтиром для всіх педагогів, відображаючи сучасні суспільні тенденції побудови її системи на європейських гуманістичних цінностях.

Водночас проблема організації та підтримання суб'єкт-суб'єктних взаємин гальмується й ускладнюється внаслідок збереження традиційних суб'єкт-об'єктних взаємин в педагогічному середовищі у вітчизняній системі освіти, коли педагог орієнтується в педагогічній діяльності на «знаннєву» парадигму освіти – вбачає в учневі лише об'єкта навчального процесу, а не активну постать [63].

У такій парадигмі – суб'єкт-об'єктних взаєминах – пріоритетну позицію займає педагог, повністю контролюючи, спрямовуючи й визначаючи навчальну діяльність учнів, які, на його думку, здатні лише пасивно засвоювати певний соціальний досвід, у т.ч. і професійний. «Це, без сумніву, перешкоджає розвитку в них здатності проектувати і прогнозувати свої вчинки та поведінку, самостійно шукати альтернативні способи розв'язання проблемних питань, формулювати й обґрунтовувати власну точку зору. Натомість суб'єкт-суб'єктний підхід уможливлює урівноважити позиції вчителя й учня, що виражається у спільному обговоренні актуальних навчальних і виховних проблем, застосуванні педагогом демократичного стилю управління. При цьому педагог найчастіше виконує роль лише координатора. Крім того, суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають взаємний та плідний розвиток якостей особистості як учня, так і вчителя у процесі їхнього спілкування і спільної діяльності. За таких умов виникає потреба в детальному вивченні суб'єкт-суб'єктних відносин» [484, с. 195].

Однак ми, орієнтуючись на гуманізацію системи освіти, особливо в педагогічній сфері, перш за все маємо пам'ятати, що вона реалізується, насамперед, особою вчителя в партнерстві з тими, хто набуває певну освіту. У зв'язку з цим «суб'єкт-суб'єктний характер відносин між учителем і учнем є запорукою збереження індивідуальності дитини, її унікальності, різнорівневості й різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах» [200, с. 884].

Наразі система шкільної освіти очікує від учителя початкових класів не тільки оволодіння педагогічними знаннями, навичками і вміннями чи здатностями, що складає інструментальну основу його педагогічної діяльності, а, по-перше: ***наявності особистісних, моральних, суб'єктних і професійно важливих якостей професіонала педагогічної справи, здатності бути педагогом за покликом***, а не посадою, тобто бути справжнім творчим суб'єктом педагогічного буття. «На жаль, немає механізму відбору на педагогічні професії, завдяки яким особи, явно не придатні до педагогічної професії, не допускалися б до педагогічної діяльності» [230, с. 304], – слушно наголошував І. А. Зязюн.

По-друге: ***формування ціннісної орієнтації як педагогу***: «Звернувшись до категорій «цінність», «ціннісні орієнтації», «ціннісне ставлення», зазначимо, що у філософії, психології, педагогіці феномен ціннісних орієнтацій переважно розглядали в межах поняття «ставлення», яке має двомірну побудову, водночас позначаючи і ставлення суб'єкта до об'єкта, і міжсуб'єктну взаємодію» [565, с. 117]. У зв'язку з цим категорію «ставлення» вважаємо ключовою у формуванні професійної суб'єктності вчителів початкових класів і культури міжособистісної взаємодії, навіть із представниками інших країн і культур.

Водночас педагоги системи вищої педагогічної освіти, які здійснюють їхню професійну підготовку, мають також пам'ятати про те, що випускники закладів вищої педагогічної освіти – це абсолютно інше покоління, ніж вони самі. Це суб'єкти глобального світу та інформаційного суспільства, які мають інші соціальні якості, ціннісні орієнтації, життєвий досвід, особливо у сфері інформаційних технологій, життєві і професійні настанови, ніж педагоги, які здійснюють їхню професійну підготовку, що, безумовно, позитивно мотивує їхню суб'єктну поведінку та суб'єктне ставлення до набуття педагогічної освіти. Цей факт мають усвідомлювати педагоги, беззаперечно сприймати та творчо використовувати його у формуванні постаті майбутнього вчителя початкових класів – творчого суб'єкта педагогічної діяльності.

Усе це актуалізує професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів, здатного бути суб'єктом педагогічної діяльності. Водночас «вічні» її цінності залишаються актуальними, вони нікуди не зникають. Саме тому система вищої педагогічної освіти посідає особливе місце в його формуванні як суб'єкта педагогічної діяльності, оскільки він як педагог, учитель, вихователь, громадянин і суспільний діяч є взірцем творчого ставлення до свого фаху, учнів, колег і в цілому до суспільства. У цьому його додаткова ціннісна місія як громадянина, яку від нього очікує суспільство, – його громадянська місія.

Таким чином, гуманізація педагогічної освіти та її орієнтація на сучасні методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів позитивно сприяють їхньому суб'єктному розвитку і саморозвитку, формуванню здатності та готовності бути на професійному рівні суб'єктом освітнього процесу як у закладі вищої педагогічної освіти, так і в початковій школі, реалізовувати особистісний, суб'єктний і професійно-педагогічний види потенціалу, успішно здійснювати педагогічну діяльність у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показує, що витоки гуманізації освіти пов'язані з ідеями видатних педагогів і психологів XX ст. (Дж. Дьюї, І. А. Зязюн, А. С. Макаренко, А. Маслоу, М. Монтессорі, В. О. Сухомлинський, С. Л. Рубінштейн, К. Д. Ушинський, Р. Штейнер та ін.).

Так, «…в якості суб'єкта пізнання (спеціальної теоретичної свідомої діяльності) людина виступає вторинно; він первинно є суб'єктом дії, практичної діяльності» [454, с. 334], – наголошував *С. Л. Рубінштейн*.

«Педагогіка Добра» великого гуманіста *І. А. Зязюна* є втіленням таких гуманістичних ідей і принципів сучасності в українській педагогіці: «Освіта в Україні як демократичній державі повинна орієнтуватися не на потреби господарчі, а на потреби людей… Це означає, що ми повинні оцінювати всі явища, події, факти освіти з огляду на розвиток людини і суспільства. Головне в людині – її духовність на засадах національної культури. Йдеться про найважливіше в ній, що в історичному аспекті є вічним і непорушним» [230, с. 304].

Багато ціннісних аспектів у підготовці педагогів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії містяться в наукових роботах І. Д. Беха, А. М. Бойко, І. А. Зязюна,

В. І. Лозової, особливостях підготовки учителів початкових класів, які з'ясували Н. М. Бібік, В. І. Бондар, М. С. Вашуленко, В. В. Желанова, Л. В. Коваль, Я. П. Кодлюк, О. А. Комар, О. Г. Кучерявий, С. А. Литвиненко, С. М. Мартиненко, О. В. Матвієнко, Д. І. Пащенко, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа та ін.

Основні проблеми формування вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності містяться в наукових напрацюваннях В. І. Бондаря, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, С. Д. Максименка, О. М. Пєхоти, В. А. Семиченко та ін., а їх підготовку до педагогічної взаємодії обґрунтовували В. В. Желанова, О. І. Кіліченко, О. В. Киричук, С. Ю. Коломійченко, О. А. Комар, О. В. Матвієнко, Л. В. Нечаєва, Р. О. Павлюк, С. В. Ратовська та ін.

Проблему взаємодії як взаємовплив її суб'єктів обґрунтовували М. С. Каган [240], Н. В. Кузьміна [305], Б. Ф. Ломов [329], В. М. Мясищев [363] та ін. Такий підхід відображений також у психологічному словнику: взаємодія визначається як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну зумовленість і зв'язок [435, с. 51].

Організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічній діяльності розкрито в наукових працях Л. А. Байкової, А. М. Бойко, Л. К. Велитченка, О. О. Грозовської, О. М. Легун, О. О. Ліннік, О. О. Максимової та ін. Для актуалізації суб'єктності учасників педагогічного процесу між ними мають виникнути суб'єкт-суб'єктні взаємини. Тут родовим є поняття «взаємодія», а в контексті нашого дослідження необхідно з'ясувати його педагогічний аспект. Л. К. Велитченко наголошує, що «взаємодія являється функціональною властивістю суб'єкт-суб'єктної системи, яка є її суб'єктним, особистісним вираженням у контексті діяльності» [119, с. 7].

Так, *А. М. Бойко* наголошує, що «лише наприкінці 80-х років XX ст. нами (А. М. Бойко) доведено фундаментальність феномена суб'єкт-суб'єктних відносин для педагогіки, а сам феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» було обґрунтовано як всезагальну, родову, вихідну категорію педагогіки. Суб'єкт-суб'єктний характер відносин між учителем і учнем є запорукою збереження індивідуальності дитини, її унікальності, різнорівневості й різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах» [92, с. 4-5].

Велитченко Л. К. зазначає, що ***педагогічна взаємодія*** є функціональною системою, яка ґрунтується на єдності її протилежних змістовних ознак – «педагогічності» та «інтерактивності».

Результатом цієї функціональної системи є спільний інтерактивний простір при поєднанні вчителя та учня (учнів) та їх перетворенні на колективний суб'єкт «взаємодіяльності» [119, с. 54].

Зокрема, *Т. І. Левченко* акцентує увагу дослідників на тому, що в сучасних дидактичних концепціях основною постаттю стає особистість учня, його мотиви, інтереси, потреби, бажання, наміри, стилі діяльності, а суб'єкт-суб'єктний підхід уможливлює спрямувати діяльність педагога на особистість учня, забезпечити максимально сприятливі умови для розкриття його

здібностей та розвитку, допомогти в самовизначенні у процесі набуття освіти. На думку Т. І. Левченко, суб'єкт-суб'єктні відносини сприяють переходу до суб'єктно-діяльнісного підходу в педагогічному процесі [315].

Аналіз та узагальнення наукових праць вищезгаданих та інших науковців показує, що вони містять достатньо багатий методологічний, теоретичний та емпіричний матеріал для сучасних дослідників. Переважна більшість розглядають взаємодію у педагогіці як наукову категорію, яка характеризує процеси навчання та виховання – діяльність учителя і діяльність учня. Наприклад, науковці визначають взаємодію у педагогіці так:

Безрукова В. С. розуміє її як «процес безпосередньої передачі та набуття досвіду поколінь у взаємодії педагога та учня» [39, с. 9];

Дьяченко В. К. визначає навчання як «взаємодію того, хто вчиться, та того, хто навчає» [198, с. 31];

Підласий І. П. характеризує як «упорядковану взаємодію педагога з учнями, спрямовану на досягнення поставленої мети» [417, с. 20];

Підкасистий П. І. визначає як «процес активно цілеспрямованої взаємодії між тим, хто вчить, і тим, хто вчиться, у результаті якої у того, хто вчиться, формуються певні знання, навички, вміння, досвід діяльності та поведінки, а також особистісні якості» [394, с. 132].

Ліннік О. О. розуміє міжсуб'єктну взаємодію «як спільну діяльність двох суб'єктів, опосередкованих спілкуванням, що визначається загальним характером їхніх стосунків, причому в процесі взаємодії є спільний матеріальний об'єкт, який опосередковує діяльність» [322, с. 56], тобто навчально-виховний матеріал.

Окремі науковці навіть наголошують на «с***уб'єкт-суб'єктному підході*** (виділ. наше) до організації педагогічного процесу, що спрямовується не лише на засвоєння певної суми знань, а й на способи їх засвоєння, мислення й діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу учнів. На противагу методам і формам механічної передачі готової інформації, монологічності вчителя, пасивності учня тощо, суб'єкт-суб'єктний підхід дає змогу учневі визнати свої права на цілепокладання, контроль і оцінку результатів власної навчальної діяльності» [484, с. 199].

Отже, дослідники у психолого-педагогічному аспекті взаємодію розуміють як матеріально-практичне співдіяння учасників педагогічного процесу. Для цього вони мають бути повноцінними суб'єктами, активними та вільними у висловлюванні своїх почуттів, думок, оцінок і ставлень. Так, на думку *О. М. Леонтьєва*, міжсуб'єктна взаємодія являється умовою та фундаментом предметної діяльності в усіх її формах, видах і типах [317, с. 128].

Водночас різноманітність методологічних підходів до обґрунтування проблеми «взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в початковій школі» свідчить про такі аспекти:

– цей феномен в умовах гуманітаризації освітнього середовища має широкий простір для творчого прояву та реалізації;

– складність, різноманітність і багатогранність його проявів у різних освітніх системах, особливо в початковій школі, і в різних педагогів.

Так, *О. О. Лінник* слушно наголошує, що «педагогічна взаємодія як феномен зв'язку та взаємовпливів передбачає актуалізацію суб'єкт-суб'єктних стосунків, що потребує обґрунтування шляхів та умов оптимізації професійно-педагогічної підготовки до педагогічної взаємодії» [322, с. 81].

У педагогічних основах професійної підготовки вчителів початкових класів, які обґрунтовували Т. М. Байбака, Т. В. Бережинська, Н. М. Бібік, В. І. Бондар, М. С. Вашуленко, В. І. Завідна, О. О. Лінник, С. М. Мартиненко, О. В. Матвієнко, Р. М. Пріма, О. Я. Савченко, Г. С Тарасенко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа та ін., містяться методологічні, теоретичні та методичні основи формування в них здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Так, на думку *О. Я. Савченко*, «у сучасній ситуації розвитку школи набуває особливої ваги стимулювання педагогів до творчої праці, розширення можливостей для професійного розвитку, права вчителя на:

– академічну свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі;

– педагогічну ініціативу;

– розроблення та впровадження авторських програм, проектів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання;

– вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, де здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних працівників» [462, с. 2].

Безумовно, без соціальної та професійної суб'єктності вчителя початкових класів і встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин з учнями він не може самовиражатися як творчий суб'єкт педагогічної діяльності та реалізовувати свої педагогічні функції. У цьому аспекті для нас особливий інтерес представляє науковий доробок *О. О. Лінник*, в дисертації якої «науково обґрунтовано та спроектовано систему підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи…; розроблено та апробовано технологію, представлену єдністю концептуального, змістового й процесуального компонентів, орієнтовану на забезпечення діалогу на різних рівнях взаємодії в професійно зорієнтованому середовищі ЗВО; поетапне формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя початкової школи у вимірах права вибору індивідуальної траєкторії розвитку; застосування текстів як засобу проблематизації змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи; забезпечення в програмі педагогічної практики завдань дослідно-рефлексивного характеру відповідно до основних її етапів (адаптивно-мотиваційного, проблемно-пізнавального, операційно-технологічного, проектувально-творчого)» [322, с. 16-17].

Відтак педагоги закладів вищої педагогічної освіти для реалізації такої системи мають усвідомлювати суб'єктну роль як свою, так і студентів». *У суб'єкт-суб'єктних відносинах між учнем і вчителем О. М. Кролевецька* виділяє *три взаємопов'язані етапи*:

перший – усвідомлення власної суб'єктності;

другий – прийняття суб'єктності іншого і співтворчість;

третій – перехід від суб'єктно-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин» [299].

Отже, педагогічна взаємодія в підготовці учителів початкових класів може мати такі різні варіації:

1) суб'єкт-об'єктна: педагог наділяється активністю, а студенту залишається пасивна роль; отже, активність проявляє тільки педагог;

2) суб'єкт-суб'єктна: педагог вступає у такі відносини зі студентами, коли вони стають суб'єктами, які рефлексують (пізнають самого себе) і самодетермінують навчальну діяльність. У такій взаємодії активні і педагог, і студент. Безперечно, такі умови мають створювати педагоги закладів вищої педагогічної освіти.

Кушнір В. А. творчо підходить до розуміння цієї проблеми та розглядає об'єктність і суб'єктність учасників педагогічного процесу через виконання ними ролі об'єкта або суб'єкта й уточнює, що «в реальному педагогічному процесі його учасники не можуть бути «чистими» об'єктами чи суб'єктами, у чомусь учні та вчителі – об'єкти, а в чомусь – суб'єкти» [311, с. 14].

Отже, творча організація суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогами та студентами надає педагогічному процесу особистісної, суб'єктної та гуманістичної спрямованості. Розвиток особистості ми розглядаємо, наголошує *І. П. Аносов*, як основну мету освітнього процесу, а навчання і виховання – як засоби її досягнення, що буде найвірогіднішим, якщо студент виступатиме рівноправним учасником освітнього процесу [22, с. 185]. Сама думка правильна, а формулювання методологічно неправильне, оскільки студент вже є особистістю, і тому його як особистість не треба формувати, а тільки розвивати й поступово формувати як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Однак, у будь-якому разі, «...основною функцією педагога є управління процесами навчання, виховання, розвитку і формування особистості вихованця. Не вчити, а направляти учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання покликаний учитель» [418, с. 232]. Це означає, що саме гуманна реалізація ним управлінської функції в педагогічній діяльності передбачає організацію суб'єкт-суб'єктних взаємин зі студентами.

Отже, головною психологічною формою втілення основних ідей і рекомендацій сучасних методологічних підходів і концепцій підготовки майбутніх учителів початкових класів є суб'єкт-суб'єктні взаємини у педагогічному процесі, тобто створення таких психолого-педагогічних умов, коли студент як майбутній учитель здатний, на думку *В. В. Ягупова*, «зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися не тільки як об'єкт навчально-пізнавальної діяльності, а й як творчий суб'єкт. Бути суб'єктом означає його перетворення з пасивної істоти в активну, тобто ініціатора власних навчально-пізнавальних дій і зацікавленого учасника їх здійснення» [591, с. 8].

Відрадно,що провідна роль тут належить науково-педагогічним працівникам закладів вищої педагогічної освіти, які мають багаті різноманітні

методичні та інші можливості для діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з майбутніми вчителями початкових класів, особливо в процесі вивчення професійно орієнтованих, фахових навчальних дисциплін, практичної підготовки. Останньому варто вділяти особливу увагу, пропонує *О. Г. Сущенко,* розглядаючи розвиток механізмів рефлексії у процесі фахової підготовки «як процес вирішення навчальних завдань професійного спрямування», а важливим аспектом називає «педагогічну практику як природне діяльнісне й рефлексивне середовище» [500, с. 99].

На основі узагальнення основних ідей сучасних методологічних підходів до їхньої підготовки, можна сформулювати такі **рекомендації щодо формування в майбутніх учителів початкових класів культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями**:

1. ***Стимулювання квазіпедагогічної діяльності студентів***, оскільки зміст професійно-орієнтованих і фахових дисциплін, а практична підготовка безпосередньо їх стимулює, а інколи й «змушує» до активної дискусії, висловлювання і відстоювання свого суб'єктного ставлення та суб'єктної позиції з проблемних професійно-педагогічних питань, які евентуально будуть мати місце та актуалізуватися в майбутній педагогічній діяльності. Завдання педагога: заздалегідь підготувати різні, а іноді й суперечливі, «неоднозначні» квазіпедагогічні ситуації на міжпредметній основі – кейси, що, безумовно, стимулюватиме суб'єктну роль студентів у навчальній діяльності.

Варто визнати, що фахові дисципліни наразі створюють для цього безмежні можливості. Потрібна тільки творча уява педагога. А результати опанування їх безпосередньо проявляються та закріплюються у процесі практичної підготовки, насамперед, під час різних практик і стажування. Між тим, практична підготовка – це той «чудовий полігон», який має великий і потужний потенціал для актуалізації професійної суб'єктності вчителя початкових класів, закріплення цінностей і мотивації педагогічної діяльності і взагалі – майбутнього педагогічного буття.

2. ***Надання можливості набуття студентами як майбутнім фахівцям в сфері «людина – людина» досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії, напрацювання індивідуального стилю гуманної міжособистісної та професійної взаємодії в педагогічному середовищі***: вони, наслідуючи культуру педагогічного спілкування викладача закладу вищої педагогічної освіти, можуть творчо формувати свою культуру суб'єкт-суб'єктної взаємодії у професійному – педагогічному – середовищі, переносити її в майбутню педагогічну діяльність. Реалізації цих ідей сприяє творче дотримання вимог контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів, що «зумовлює необхідність побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками освітнього процесу, уможливлює визначити співпрацю як найвищу форму педагогічної взаємодії, а спільна діяльність є функціональною властивістю та інтегративним чинником суб'єкт-суб'єктної взаємодії» [322, с. 200], – наголошує *О. О. Ліннік*.

Тут доцільно дотримуватися рекомендацій *В. Г. Кременя*, який дає таке визначення суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній діяльності: «Міжособистісна педагогічна взаємодія, що реалізує ***базову потребу дитини***

(виділ. наше) в залучені її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння і взаємоповаги в процесі спілкування і діяльності» [200, с. 883].

Педагог особисто має демонструвати високий професіоналізм і творче педагогічне мислення, справжню педагогічну культуру в поєднанні з принциповістю і вимогливістю як до себе, так і до студентів, постійно проявляти готовність до сприйняття їхніх думок, іноді суперечливих і помилкових. Методика такого ставлення педагога до педагогічної діяльності має адаптуватися до рівнів підготовленості студентів і враховувати відповідний курс набуття педагогічної освіти, специфіку та методику викладання конкретної навчальної дисципліни.

Основні методичні аспекти формування професійної суб'єктності в майбутніх учителів, у т.ч. і шляхом педагогічного проектування, містяться в публікаціях науковців [41; 64; 66].

3. ***Створення сприятливих умов для набуття студентами позитивного досвіду суб'єктної поведінки в навчально-виховному процесі***: для їхньої суб'єктної поведінки в суб'єкт-суб'єктній взаємодії істотну роль відіграє стиль педагогічного спілкування й педагогічної діяльності самого викладача та його суб'єктне ставлення до студентів і до самого себе, що, безумовно, стимулює суб'єктну активність студентів на різних рівнях.

Таким чином, методика проведення навчально-виховних заходів має створювати для студентів атмосферу психологічного комфорту, забезпечувати позитивний емоційно-почуттєвий контакт між викладачем і студентами, сприяти розвитку поваги та довіри один до одного, створювати необхідні умови для актуалізації навчальної суб'єктності студентів і стимулювати їхню ініціативність у вирішенні навчальних і квазіпедагогічних завдань та ситуацій – кейсів. Очевидно, для цього викладач має володіти високим рівнем комунікативної культури та творчо дотримуватись етикету культури педагогічного спілкування. В іншому разі це може призвести до виникнення міжособистісних педагогічних конфліктів, небажання студентів співпрацювати з педагогом, напруженості в міжособистісних стосунках зі студентами, зниження навчальної успішності студентів, а інколи й втрати інтересу до фаху педагога.

4. ***Набуття культури діалогу***: будь-який педагог, а особливо викладач закладу вищої педагогічної освіти, має бути здатним здійснювати взаємодію зі студентом у формі суб'єкт-суб'єктного ставлення один до одного шляхом організації діалогу, дискусії, співставлення різних, часто і протилежних думок та ставлень, оскільки суб'єкт-суб'єктні прийоми і способи взаємодії неможливі без їхньої культури. У зв'язку з цим педагогічне проектування професійної суб'єктності є провідним напрямом професійної діяльності педагогів вищої школи [66].

5. ***Набуття культури партнерської поведінки***: педагоги мають усвідомлювати, що суб'єкт-суб'єктні взаємини між ними та майбутніми вчителями передбачають партнерство і співробітництво, незважаючи на їхню

функціональну нерівність. Тут доцільно дотримуватися думки *І. М. Предборської*, яка наголошує, що «ототожнення суб'єкта й об'єкта зовсім не означає зрівнювання їх між собою. Це ототожнення відбувається в напрямі виявлення суб'єктності в об'єкті, тобто ототожнення суб'єкта із самим собою через заперечення об'єктності об'єкта.

Таким чином суб'єкт пізнає об'єкт, зникає як об'єкт» [529, с. 25], що й сприяє, на нашу думку, суб'єкт-суб'єктним взаєминам між педагогами і студентами.

На жаль, потрібно враховувати і певні ***несприятливі обставини***, які керівникам педагогічних установ необхідно різними заходами усунути. Це, до прикладу, наявність певних упущень і обмежень у формуванні здатностей до суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх учителів, що безпосередньо пов'язано з недостатньою сформованістю професійної суб'єктності самих педагогів вищих педагогічних навчальних закладів, наявністю у них стереотипного ставлення до педагогічної діяльності, що виражається проявом «вузького» педагогічного мислення, несприйняттям основних вимог сучасних методологічних підходів до підготовки вчителів, а іноді й нерозуміння життєвих і професійних цінностей сучасної студентської молоді.

У зв'язку з цим суб'єктна готовність і професійна підготовленість до формування здатностей до суб'єкт-суб'єктної взаємодії є важливою методологічною проблемою вищої педагогічної освіти.

Відповідно, необхідно згідно з провідними принципами сучасних методологічних підходів до професійної підготовки та педагогічної діяльності учителів, з одного боку, розвивати у самих педагогів педагогічних ЗВО ціннісно-мотиваційну, емоційно-вольову, почуттєву, поведінково-діяльнісну та рефлексивну сфери педагогічної діяльності; а з іншого – формувати та творчо розвивати ці сфери спочатку в навчальній, а на старших курсах – і в квазіпедагогічній діяльності [57], особливо у процесі практичної підготовки.

Серед цих складових вирішальною є ціннісно-мотиваційна сфера, оскільки вона визначає зміст, смисл і важливість усіх інших сфер майбутнього педагогічного буття вчителів початкових класів. А. М. Бойко слушно наголошує, що основою суб'єкт-суб'єктних взаємин як цінності є цілеспрямована добросовісна педагогічна діяльність [92].

Між тим, психічний механізм перетворення студента з об'єкта навчальної діяльності в її суб'єкта лежить, на думку *В. В. Ягупова*, в його ціннісно-мотиваційній сфері, оскільки вона «…являє собою складне утворення. Під мотивами розуміються спонукальні причини дій і вчинків особистості, під мотивацією – система однорідних мотивів, які викликають її активність і визначають конкретну спрямованість» [591, с. 8].

У будь-якій взаємодії істотну роль відіграють емоції та почуття, а в педагогічній – особливо. *А. М. Бойко* підкреслює, що емоції як одна із форм вияву почуттів і оцінних суджень особи завжди мають місце в діяльності та поведінці педагогів і дітей. Дослідниця підкреслює важливий аспект: емоції є виявом ціннісної основи суб'єкт-суб'єктних взаємин [92].

Відповідно, цілеспрямовано організована суб'єкт-суб'єктна взаємодія у

процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачає емоційно-вольову регуляцію і саморегуляцію поведінки як студентів, так і педагогів. Наприклад, коли в педагога недостатня саморегуляція своєї поведінки, тоді ми спостерігаємо факти підвищення тону, погрози учням, порушення педагогічного такту, сарказм, після чого в учня зникає мотивація навчальної діяльності, особливо в початкових класах.

Така взаємодія дає можливість вирішувати важливі педагогічні завдання:

– поступово пізнавати та сприймати таємниці педагогічної праці;

– усвідомлювати свою місію і місце в педагогічній діяльності;

– пізнавати, відкривати свій суб'єктний потенціал спочатку як студента, а потім і як учителя початкових класів;

– формувати об'єктивне уявлення про необхідність цілеспрямованого формування інших сфер, які складають основу наукової парадигми педагогічної діяльності.

Водночас суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів і студентів у різних ситуаціях дає можливість майбутнім учителям початкових класів практично «відчувати» свою суб'єктність і суб'єктність інших, цілеспрямовано її актуалізувати в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з педагогами та іншими студентами. Це пов'язано з тим, що педагог своєю поведінкою не лише співвідноситься зі студентами, а кожною своєю інтонацією, рухом, мімікою та пантомімікою, емоціями й почуттями, ставленням навчає і виховує їх, показує приклад, формує певні стереотипи поведінки та діяльності в педагогічному середовищі. А. С. Макаренко, як відомо, нараховував до 20-ти відтінків у фразі «йди сюди», а Л. М. Толстой – понад 90 виразів обличчя і, зокрема, поглядів людини.

У формуванні здатностей до суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх учителів початкових класів доречними є думки *І. П. Аносова* щодо ***освітнього середовища, яке має містити такі складові***:

1. Суб'єктну позицію: набуття освіти – моя особиста справа. Стати суб'єктом можна, якщо навчальна діяльність розгортається як власна, цілеспрямована діяльність.

2. Нова позиція вчителя у навчальному процесі, який стає суб'єкт-суб'єктним, оскільки в ньому пов'язані спільною діяльністю учень і вчитель.

3. Суб'єктна позиція не обмежується уроками (виховна робота у школі й поза школою).

4. Учитель – також суб'єкт своєї педагогічної діяльності.

5. Освітнє середовище підтримує суб'єктну позицію [22, с. 185] педагогів та учнів.

Реалізація вищевикладених методологічних положень міститься у наших публікаціях [57], в яких викладені ***методичні основи та комплексна методика формування професійної суб'єктності майбутніх учителів***. У них ми наголошуємо, що:

по-перше, суб'єкт-суб'єктні взаємини включають у себе не тільки ставлення до іншого, а й ставлення до самого себе;

по-друге, це їхня спільна діяльність і, відповідно, важлива настанова обох сторін до такої взаємодії, в іншому разі втрачається їх смисл чи вони перетворюються у формалізм.

Цей процес має проходити кілька етапів із такою ***траєкторією***:

– студент – суб'єкт власної психічної активності;

– навчальна суб'єктність студента чи студент – суб'єкт навчальної діяльності;

– студент – суб'єкт квазіпрофесійної діяльності;

– учитель – суб'єкт педагогічної діяльності в початкових класах.

Вона охоплює весь період набуття вищої педагогічної освіти на рівні підготовки бакалаврату та забезпечує вирішення ієрархії таких психолого-педагогічних завдань:

– поступове усвідомлення студентами своєї навчальної суб'єктності та її сприйняття;

– усвідомлення студентами суб'єктності іншої особи, насамперед однокурсників і педагогів, та розуміння необхідності їх сприйняття;

– усвідомлення студентами суб'єктності учнів початкових класів та їх сприйняття.

Така *траєкторія сприяє усвідомленню необхідності бути суб'єктом навчальної і педагогічної діяльності та доцільності цілеспрямованої організації ним суб'єкт-суб'єктних взаємин*.

На ***першому етапі*** основна увага спрямована на розвиток (а інколи й на формування) суб'єкта навчальної діяльності, що відбувається у процесі адаптації до умов закладу вищої педагогічної освіти, засвоєння і прийняття вимог нового освітнього середовища, усвідомлення і засвоєння своїх прав і обов'язків як суб'єкта навчальної діяльності. Це цілеспрямована підготовка студентів до свідомої участі в суб'єкт-суб'єктній взаємодії у процесі набуття педагогічної освіти.

На ***другому етапі*** відбувається цілеспрямована ідентифікація студентів з вимогами навчальної та квазіпедагогічної діяльності, теоретичне засвоєння нової соціальної ролі – професійна соціалізація як учителя, свідоме управління своїми навчальними діями, поведінкою та активною участю в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з педагогами та іншими студентами.

На ***третьому етапі*** практично реалізуються теоретичні напрацювання попередніх етапів, формування професійно важливих якостей для вчителя, серед яких інтегральною є професійна суб'єктність як педагога, практична перевірка своєї здатності організовувати суб'єкт-суб'єкту взаємодію у процесі реалізації посадових компетенцій у початковій школі.

Коли студент переходить у магістратуру, то з'являється ***четвертий етап*** –суб'єктна самореалізація в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти як майбутнього магістра педагогіки. На цій стадії основну роль у налагодженні й підтриманні суб'єкт-суб'єктних взаємин відіграють свідома самоініціація, самодетермінація, самоорганізація та самокорегування студентами таких взаємин у різних видах діяльності.

Таким чином, суб'єкт-суб'єктні взаємини у процесі підготовки майбутніх

учителів початкових класів – це особливі стосунки та ставлення, коли студенти та педагоги сприймають один одного в якості рівноправних партнерів, формують образ один одного, вчаться коригувати власні дії, розкривають свій внутрішній громадянський і професійний світ та потенціал. Для цього студент як майбутній педагог має усвідомити власну суб'єктність, суб'єктність інших студентів і суб'єктність педагога, який їх вчить.

Відповідно, **основні етапи формування його здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії мають ураховувати такі аспекти**:

1) *ціннісні орієнтації*, рівень інтелектуальної розвиненості, особливості сформованості його особистості, а також майбутні професійні перспективи в якості вчителя початкових класів;

2) *внутрішні ресурси* студента, з опорою на які творчо формувати професійну суб'єктність як педагога – вчителя початкових класів;

3) *гуманістичні цінності*, оскільки повага до особистісних і професійних настанов має лежати в основі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в закладі вищої педагогічної освіти;

4) *специфіку їхньої майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі*, що передбачає гуманне стимулювання суб'єктної поведінки, суб'єктного ставлення до набуття фаху педагога та до педагогічної діяльності в початковій школі;

5) *педагог і студент мають бути в одному вимірі*: формувати у студента індивідуальну здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії і поступово її розвивати як учителя не можна без прояву індивідуальності самого педагога закладу вищої педагогічної освіти.

3.4. Концепція формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти

1. Загальні положення

Педагогічна освіта в умовах реалізації вимог компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів, у т.ч. і безпосередньо вчителів початкових класів, має стати джерелом кардинальних змін у розбудові України як сучасної розвиненої держави, в удосконаленні всієї системи освіти в українському суспільстві. Це пов'язано з таким фактом, що освіта є універсальним соціальним інститутом, який забезпечує формування, розвиток і вдосконалення особистості кожного громадянина країни, цілеспрямоване набуття кожним з них основних видів компетентності – ключових, професійних і фахових – як громадянина, спеціаліста та фахівця. Основною постаттю системи освіти була, є і буде постать учителя, завдяки педагогічній діяльності якого реалізується державна політика у створенні духовного, інтелектуального та культурного потенціалу української нації, розвитку вітчизняної науки, техніки, культури, виробництва та самої системи освіти, формуванні майбутнього громадянина, особистості та професіонала, а також забезпечується конституційне право кожного громадянина України на здобуття повної загальної середньої освіти. Все це висуває підвищені вимоги до професійно-педагогічної підготовленості

вчителів початкових класів, формування їхньої професійної компетентності в процесі набуття педагогічної освіти, становлення справжнім суб'єктом педагогічної діяльності в початкових класах.

Педагогічна освіта, враховуючи глобалізаційні процеси в світі, зокрема гуманізацію та водночас інформатизацію і технологізацію усіх сфер сучасного суспільства, має забезпечувати на засадах концепції освіти якісні зміни в системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів взагалі та цілеспрямоване формування їхньої професійної суб'єктності як інтегрованого показника професійно-педагогічної підготовленості до майбутньої педагогічної діяльності зокрема. Таке ставлення до формування їхньої професійної суб'єктності в системі педагогічної освіти зумовлене низкою переваг запропонованої концепції професійно-педагогічної підготовки у системі вищої педагогічної освіти перед наявними. Зокрема, такими:

по-перше, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти, відповідно до європейських освітніх стандартів і згідно з вимогами компетентнісного підходу, спрямована на формування їх як професіоналів педагогічної діяльності, здатних виробляти основні види компетентності молодших школярів – соціальну та навчальну;

по-друге, основним інтегрованим критерієм діагностування їхньої професійно-педагогічної підготовленості в системі вищої педагогічної освіти має бути сформованість професійної суб'єктності як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

по-третє, педагогічна діяльність у початковій школі організовується і проводиться вчителем початкових класів на суб'єктних принципах – відповідальності, самостійності, автономності, гуманності, емпатичності, суб'єктної спрямованості та ін.

Основна специфіка професійної суб'єктності вчителів початкових класів полягає в тому, що вони ставляться не тільки до себе як до суб'єкта власної педагогічної діяльності, а й до учнів – як до суб'єктів навчальної діяльності й суб'єктів спільної діяльності з педагогами та іншими учнями.

Правовими засадами концепції є Конституція України, Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту».

2. Мета і завдання Концепції формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів

Загальна мета концепції – це визначення та обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти як інтегрального критерію оцінювання сформованості їхньої професійно-педагогічної компетентності як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі.

Загальні завдання Концепції такі:

– визначити методологічні підходи до цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти;

– обґрунтувати теоретичні основи формування їхньої професійної суб'єктності в процесі професійно-педагогічної підготовки;

– розробити методичні основи формування їхньої професійної суб'єктності в процесі професійно-педагогічної підготовки;

– дати методологічне обґрунтування експериментальному формуванню професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти та розробити діагностичний інструментарій діагностування її сформованості.

Метою формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є забезпечення їхньої якісної професійно-педагогічної підготовленості як суб'єктів педагогічної діяльності та сприяння конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Відповідно до мети визначено основні завдання щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти:

– розвиток суб'єкта власної психічної активності;

– формування та розвиток суб'єкта навчальної діяльності;

– формування суб'єкта квазіпедагогічної діяльності;

– формування суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах.

Виконання цих завдань забезпечує реалізацію перших етапів суб'єктогенезу професійної суб'єктності вчителів початкових класів, зокрема формування таких суб'єктних проявів:

– формування потенційної професійної суб'єктності;

– формування професійно-педагогічної суб'єктної позиції;

– формування суб'єктної активності;

– формування первинного суб'єктного регуляторного педагогічного досвіду в сфері педагогічної діяльності в початковій школі;

– формування актуальної професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі.

Поняттєво-категорійний апарат Концепції.

Концептуальними складовими професійної суб'єктності вчителів початкових класів є філософські категорії – суб'єкт, самосвідомість, свідома діяльність, позиція, активність, досвід, самодетермінація, саморегуляція, саморозвиток, самооцінювання та ін., які актуалізуються в педагогічній діяльності під впливом конкретної (-их) педагогічної (-их) ситуації (-й), потенційної професійної суб'єктності, суб'єктної позиції, суб'єктної активності та суб'єктного регуляторного педагогічного досвіду кожного конкретного вчителя.

Професійна суб'єктність учителя початкових класів – це його інтегративна професійно важлива якість, яка формується і розвивається на етапі набуття ним педагогічної освіти, ґрунтується на позитивному ставленні до педагогічної діяльності в початковій школі і до самого себе як до її суб'єкта, до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності, передбачає визнання у себе творчих цілеспрямованих діяльних та активно-перетворювальних професійно-педагогічних здатностей для самоактуалізації в педагогічній професії, що в

сукупності визначає його метаздатність до самоуправління, самодетермінації, саморегулювання та самодіагностування в педагогічній діяльності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв оцінювання її ефективності.

Формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів – це цілеспрямований складний, системний, систематичний, комплексний, безперервний і водночас, у психолого-педагогічному аспекті, суперечливий процес становлення студента вчителем початкових класів, який відбувається на етапі набуття педагогічної освіти, активної навчальної діяльності, професійно-педагогічної соціалізації, опанування педагогічним досвідом і цінностями, виховання та самовиховання самостійності, рефлексивності, відповідальності та автономності як суб'єкта навчальної і майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Це надання суб'єктної форми процесу становлення студента як суб'єкта педагогічної діяльності на етапі набуття педагогічної освіти, результативна завершеність його професійно-педагогічної соціалізації як вчителя початкових класів, основними проявами яких є його самостійність, рефлексивність, відповідальність та автономність у педагогічній діяльності.

Потенційна професійна суб'єктність учителя початкових класів – це неповторна інтегрована сукупність його ціннісно-мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуальних, операційно-процесуальних і рефлексивно-оцінних проявів як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, які самопотенціюються чи актуалізуються, за наявності сприятливих організаційно-педагогічних умов і обставин, у навчальній і майбутній педагогічній діяльності в початковій школі.

Професійно-педагогічна суб'єктна позиція вчителя початкових класів – це квінтесенція прояву його професійної суб'єктності, яка являє собою стійку систему його ставлень до педагогічної професії та до інших педагогів, до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі і, найголовніше, – до учнів як до суб'єктів навчання і навчальної діяльності, у взаємодії з якими відбувається його самоактуалізація як педагога, саморозвиток як професіонала, відтворення себе як автора, тобто суб'єкта власного професійного буття в педагогічному середовищі. Вона передбачає визнання і сприйняття як за собою, так і за іншими, права на активність і унікальність – визнання їхньої суб'єктності, тобто їхнє розуміння і сприйняття, сприйняття їхнього права на свободу вибору і відповідальність за нього, здатність бути суб'єктом своєї життєдіяльності.

Суб'єктна активність учителя початкових класів – це його психічне професійне новоутворення як самопокладання, що визначає актуальну здатність до самостійної, відповідальної, автономної та самодостатньої педагогічної діяльності в початковій школі як професіонала, формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії у професійному та навчальному середовищі, забезпечує самоактуалізацію та самоздійснення в початковій школі як суб'єкта педагогічної діяльності.

Суб'єктний регуляторний педагогічний досвід учителя початкових класів

– це його суб'єктна поведінка в педагогічній діяльності без оцінювання його істинності й науковості, що набувається в процесі життєдіяльності, отримання педагогічної освіти та професійної діяльності в початковій школі, проявляється в педагогічній культурі, педагогічному мисленні, педагогічному такті, суб'єктних якостях учителя, педагогічно обґрунтованій поведінці і діяльності, складає основи його суб'єктної поведінки і професійної суб'єктності.

3. Методологічні основи Концепції

Концептуальною основою формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є такі методологічні підходи:

– компетентнісний підхід, в якому основна увага звертається не тільки на теоретичну підготовленість майбутніх учителів початкових класів, а й на формування в них практичної здатності до успішної реалізації педагогічних функцій у початковій школі як суб'єктів педагогічної діяльності;

– суб'єктно-діяльнісний – на виховання постаті вчителя власне початкових класів як суб'єкта педагогічного буття шляхом формування активної педагогічної позиції, педагогічних цінностей, практичної здатності успішно реалізовувати основні педагогічні функції як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

– аксіологічний – на формування в них етичних підвалин майбутньої педагогічної діяльності – з одного боку, а з іншого – на опанування практичним досвідом дотримання цінностей майбутньої педагогічної діяльності в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти;

– системний – на системне формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти, виокремлення її структурних та функціональних компонентів, установлення інтегративних зв'язків між ними;

– контекстний – на цілеспрямовану реалізацію та системне використання професійного контексту майбутньої педагогічної діяльності студентів, тобто поступового насичення процесу професійно-педагогічної підготовки елементами педагогічної діяльності в початковій школі.

Інтеграція основних принципів, положень і вимог цих та інших методологічних (наприклад, акмеологічного) підходів у формуванні професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів забезпечується у таких площинах:

– як різновид наукової інтеграції методологічної, теоретичної та методичної складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти, інтегрованим критерієм діагностування результативності якої є сформованість їхньої професійної суб'єктності як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі;

– як методологічний чинник забезпечення результативності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти, інтегрованим результатом оцінювання ефективності якої є якість сформованості їхньої професійної суб'єктності як суб'єктів педагогічного буття;

– як педагогічну форму забезпечення методологічної єдності, теоретичної

узгодженості, системності та контекстності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти, надання цій підготовці суб'єктної спрямованості, а також узгодження цілей, принципів, змісту, методів, методик, технологій, форм і засобів формування їхньої професійної суб'єктності у системі вищої педагогічної освіти.

Висновок: сформованість професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки у системі педагогічної освіти є інтегрованим результатом професійно-педагогічної підготовленості до педагогічної діяльності в початковій школі.

4. Суть і функції професійної суб'єктності вчителів початкових класів

Суть професійної суб'єктності вчителів початкових класів, згідно з провідними ідеями та положеннями аксіологічного, контекстного, системного, суб'єктно-діяльнісного та компетентнісного підходів, безпосередньо проявляється в їхньому позитивному ставленні до педагогічної діяльності, до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності і до самих себе як до суб'єктів педагогічного буття, тобто вона полягає, з одного боку, в позитивному ставленні до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності в початковій школі, а з іншого – в його позитивному ставленні до самого себе як до суб'єкта педагогічного буття в системі освіти, що проявляється в самодетермінації, саморегуляції, самокорегуванні та самодіагностуванні своєї педагогічної діяльності згідно з посадовими інструкціями, суспільними вимогами до педагогічної діяльності в початковій школі, внутрішніми переконаннями, педагогічними цінностями і суб'єктною позицією як педагога, вихователя, громадянина.

Суть професійної суб'єктності вчителів початкових класів конкретизується у таких їх суб'єктних характеристиках і проявах:

1) духовно-мотиваційній, емоційно-вольовій, інтелектуальній, поведінково-діяльнісній і рефлексивній здатності до успішної педагогічної діяльності в початковій школі як її творчого суб'єкта;

2) відносній внутрішній незалежності вчителя початкових класів у системі початкової школи від зовнішніх впливів, міжсуб'єктних відносин у процесі реалізації своїх функцій як педагога, що забезпечує його автономність, суб'єктну поведінку, діяльність і буття в системі освіти;

3) професійно-педагогічній самовизначеності до педагогічного буття – результат його професійного самовизначення як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

4) суб'єктній діяльності, тобто самостійності, відповідальності та автономності у процесі реалізації своїх педагогічних функцій як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

Основні функції професійної суб'єктності вчителів початкових класів визначаються на основі врахування цілей, завдань, змісту, специфіки та результатів їхньої педагогічної діяльності в початковій школі, всебічних міжособистісних взаємовідносин і взаємодій у системі «людина – людина» у процесі реалізації педагогічних функцій. Зокрема, таких:

– ціннісно-мотиваційної;
– гносеологічної;
– поведінково-діяльнісної;
– прогностично-проектувальної;
– регулятивної;
– рефлексивної.

Перелік і зміст їх демонструє багатоаспектність і різноспрямованість змісту педагогічної суб'єктності вчителів початкових класів, оскільки кожна функція відображає конкретний напрям розв'язання ними загальнокультурних і професійно-педагогічних завдань у початковій школі на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів до організації своєї педагогічної діяльності.

Конкретизація змісту кожної функції дає можливість виявити зміст і структуру професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

5. Зміст і структура професійної суб'єктності вчителів початкових класів

Зміст професійної суб'єктності вчителів початкових класів зумовлений таким методологічним положенням – суб'єктністю суб'єкта – вчителя початкових класів, тобто без суб'єкта немає педагогічної діяльності і, відповідно, немає і їхньої професійної суб'єктності як педагога.

Змістовні суб'єктні прояви вчителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, які формуються у процесі набуття педагогічної освіти, такі:

– свідома активність у педагогічній діяльності в початковій школі та усвідомлення і сприйняття ними її цінностей, цілей, смислу й результатів;

– системність та інтегративність проявів професійної суб'єктності вчителів початкових класів у творчій педагогічній діяльності;

– комплексність прояву професійної суб'єктності вчителів початкових класів, тісний взаємозв'язок між особистістю педагога та з його професіоналізмом і професійною суб'єктністю, що безпосередньо проявляється у результативності педагогічної діяльності в початковій школі, тобто без навчальної та соціальної суб'єктності вчителя початкових класів немає і його професійної суб'єктності;

– самодостатність у педагогічній діяльності в початковій школі і здатність до творчої її саморегуляції в процесі реалізації своїх педагогічних функцій як суб'єкта педагогічного буття;

– самодетермінація та саморегуляція вчителем початкових класів своїх психічних процесів, властивостей, утворень і станів у процесі педагогічної діяльності в початковій школі;

– застосування індивідуальних стратегій, стилів життя і педагогічної діяльності, насамперед – гуманних, у т.ч. особистісно та суб'єктно орієнтованих;

– посилення своєю професійною суб'єктністю буття і суб'єктність іншої особи – учня як суб'єкта навчальної діяльності;

– ставлення до учня як до суб'єкта навчальної діяльності і соціального

суб’єкта та його гуманне сприйняття, розуміння й допомога в суб’єктній і навчальній самоактуалізації;

– автономність учителів початкових класів у педагогічній діяльності, що є інтегративним проявом актуалізованості їхніх суб’єктних проявів.

Структура професійної суб’єктності вчителів початкових класів складається із сукупності компонентів.

Ціннісно-мотиваційний компонент професійної суб’єктності вчителів початкових класів у їхній педагогічній діяльності є вирішальним. Це такі ціннісні ставлення:

– до своєї професії – педагогічної;

– до педагогічної діяльності – в початковій школі;

– до учнів як до суб’єктів навчальної діяльності;

– до самого себе як до педагога та суб’єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

Позитивне ціннісне ставлення до кожного з них визначає систему їхніх цінностей у педагогічній діяльності, формує її смисл та ідеальний результат цієї діяльності в початковій школі й, відповідно, визначає і розвиває її мотивацію. Це пов’язано з тим, що ставлення проявляється як вибіркова спрямованість свідомості вчителів початкових класів на об’єкти і явища навколишнього світу, до педагогічної діяльності, до колег і, найголовніше, – до учнів, що формує, коли ці цінності позитивні, професійно та гуманістично спрямовані тенденції, прагнення, потреби та мотиви займатися педагогічною діяльністю, яка приносить їм задоволення, а діяльність стає цікавою, успішною та гуманною. Відтак цінності педагогічної діяльності є підвалиною педагогічного буття кожного вчителя початкових класів.

Цінності визначають смислове наповнення потреб учителів початкових класів, які виявляються в мотивах, а мотиви формують мотивацію педагогічної діяльності та стимулюють активність учителя як її творчого суб’єкта. Цей компонент реалізує дві основні функції:

1) смислостворювальну: педагогічні цінності визначають смисл і цінності педагогічної діяльності вчителів початкових класів;

2) енергетичну: смисл і цінності педагогічної діяльності вчителів початкових класів визначають потреби, мотиви та в цілому її мотиваційні основи.

Педагогічні цінності вчителя утворюють систему його професійно-ціннісних орієнтацій, які стосуються цінностей спілкування з дітьми, колегами і дорослими, творчості в педагогічній діяльності, формування особистості дитини як соціального і навчального суб’єкта та ін. Цінності педагогічної діяльності вчителя, перш за все, формують його суб’єктну позицію в системі початкової школи.

Мотиваційний компонент суб’єктності вчителів початкових класів включає потреби, інтереси, мотиви, мотивацію педагогічної діяльності, а їхня спрямованість повністю визначається цінностями педагогічного буття.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент професійної суб’єктності вчителя початкових класів визначає цілі, смисл і мотиваційний

аспект його педагогічної діяльності і стимулює цю діяльність.

Когнітивний компонент професійної суб'єктності вчителів початкових класів – це система їхніх знань про педагогічну діяльність у початковій школі. Зокрема, це такі:

– про самих себе як суб'єкта педагогічного буття взагалі та в системі початкової освіти зокрема,

– про психологію дитини як соціального та навчального суб'єкта;

– про цілі, зміст, методи, форми та засоби, а також і специфіку педагогічної діяльності в початковій школі;

– про способи професійного розвитку та професійної самоактуалізації як суб'єкта педагогічної діяльності.

Початковою ланкою, що формує «образ Я» і ставлення до себе як до педагога та як до суб'єкта педагогічної діяльності, є самопізнання, суть якого становить націленість учителя на пізнання своїх фізичних, духовних, інтелектуальних, професійних, фахових і суб'єктних здатностей та можливостей. Результатом самопізнання вчителя є вироблення ним системи уявлень про самого себе чи «образ Я», який визначає його ставлення до самого себе як до педагога, являється основою побудови взаємин з учнями, колегами в педагогічному процесі в початковій школі.

Психічним механізмом, який забезпечує знання чи розуміння вчителем самого себе, є рефлексія та саморефлексія, які також сприяють виявленню того, як інші знають і розуміють його самого як особистість і професіонала в педагогічній сфері, емоційно-почуттєві переживання і когнітивні уявлення про педагогічну діяльність та його суб'єктів.

Емоційно-вольовий компонент професійної суб'єктності вчителів початкових класів виконує функцію як внутрішньої регуляції й саморегуляції поведінки, спілкування, педагогічної діяльності як суб'єкта педагогічного буття, так і зовнішню, оскільки педагогічна діяльність без емоцій і почуттів, міміки та пантоміміки, практично неможлива, так як в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії істотну, а іноді й вирішальну роль відіграють емоції, почуття і воля її суб'єктів, насамперед, учителів початкових класів.

Формування у майбутніх учителів початкових класів позитивного емоційно-почуттєвого ставлення до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності, а також до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності відбувається багато в чому завдяки переживанням різних, а дуже часто, протилежних і суперечливих емоцій і почуттів, які супроводжують процеси саморозуміння, самосприйняття, сприйняття в цілому всієї педагогічної діяльності та своєї місії, ролі й місця в ній.

Саморозуміння – це необхідний аспект у формуванні та розвитку суб'єктної позиції вчителя в педагогічній діяльності, змістом якого є не тільки усвідомлення і сприйняття свого актуального стану і минулого, а й усвідомлення можливостей («Я – реальне»), а також того, яким би хотілося стати («Я – ідеальне»).

Саме емоційна сторона насичує взаємини вчителів і учнів, безпосередньо впливає на їхні суб'єкт-суб'єктні взаємини та робить їх унікальними. Водночас,

будь-яка спільна діяльність передбачає регуляцію, а в ідеалі – саморегуляцію поведінки і дій її учасників як суб'єктів. У зв'язку з цим, одним з істотних проявів професійної суб'єктності вчителів початкових класів є саморегуляція, яка має таку структуру:

1) усвідомлення та сприйняття ними цілей своєї активності в педагогічній діяльності;

2) проектування евентуальних моделей своєї педагогічної діяльності у стандартних і нестандартних ситуаціях у початковій школі;

3) складання програми власне виконавських практичних дій щодо досягнення ієрархії цілей у педагогічній діяльності;

4) визначення системи об'єктивних критеріїв оцінювання успішності як своєї педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності учнів;

5) отримання інформації про реальні результати досягнення цілей своєї педагогічної діяльності;

6) з'ясування відповідності отриманих результатів своєї педагогічної діяльності загальноприйнятим і гуманним критеріям оцінювання її успішності;

7) ухвалення рішення про необхідність коригування своєї педагогічної діяльності, її характеру, ієрархії цілей, змісту, методик, технологій і засобів;

8) внесення коректив і змін у свою педагогічну діяльність згідно зі змістом попередніх дій.

Поведінково-діяльнісний компонент професійної суб'єктності вчителів початкових класів у структурі їхньої професійної суб'єктності вчителів забезпечує практичну реалізацію їх суб'єктної активності як у педагогічній діяльності, так і повсякденній поведінці як соціального та професійного суб'єкта.

Психічним механізмом актуалізації цього компонента є активність як особлива якість і здатність учителя початкових класів, професіонала педагогічної справи, тобто це свідома саморегуляція своєї зовнішньої і внутрішньої активності як педагога в педагогічній діяльності та педагогічно доцільній поведінці. Активність має, як правило, перетворювальний характер, що визначається і спрямовується педагогічною націленістю вчителя початкових класів, саморегуляцією, цінностями, а іноді й здоровим глуздом їхнього педагогічного буття. Їхня суб'єктна активність залежить від можливостей, які, з одного боку, були їм надані природою, а з іншого – набуті ними в процесі професійно-педагогічної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти.

Індивідуально-суб'єктний компонент професійної суб'єктності вчителів початкових класів, зміст якого складають їхні суб'єктні професійно важливі якості, такі:

– відповідальність;

– рефлексивність;

– автономність;

– самостійність.

Вони формують їхню унікальність у педагогічному середовищі, сприяють сприйняттю самого себе як педагога та учня як суб'єкта навчальної діяльності, що актуалізують професійно-суб'єктну позицію в педагогічній діяльності як

суб'єкта педагогічного буття та «супроводжують» їхню суб'єктну поведінку і діяльність у початковій школі, забезпечуючи їхню ефективність.

Цей компонент як динамічне та інтегративне індивідуально-психічне утворення суб'єктного спрямування вчителя початкових класів, з одного боку, забезпечує єдність усіх функціональних компонентів його професійної суб'єктності, а з іншого – по-перше: сприяє актуалізації його професійної суб'єктності в цілому в педагогічній діяльності в початковій школі; по-друге: формує його індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та суб'єкт-суб'єктної взаємодії як з учнями, колегами, так й іншими особами.

Важливим є те, що певні індивідуально-психічні якості суб'єктного спрямування, наприклад відповідальність і рефлексивність, можуть компенсувати недостатню сформованість окремих професійно важливих якостей, психічних утворень і певних недоліків й упущень, які має конкретний учитель початкових класів, оскільки серед них теж ідеальних не буває.

Рефлексивно-оцінний компонент професійної суб'єктності вчителів початкових класів сприяє формуванню професійної педагогічної свідомості і самосвідомості, які забезпечують саморефлексію – самоаналітичну та самооцінну діяльність. Результатом їхньої рефлексії та саморефлексії є, по-перше, знання самого себе як професійного суб'єкта в системі освіти; по-друге, свідоме, що важливо, сприйняття учнів як суб'єктів навчальної діяльності; по-третє, що також не менш важливо, сприйняття самого себе як педагога та суб'єкта педагогічного буття, що породжує самоповагу та самооцінку як професіонала педагогічної справи. У професіонала-педагога, як правило, самооцінка як професіонала педагогічної справи об'єктивна, вона сприяє адекватній поведінці та діяльності в конкретній педагогічній ситуації педагогічного буття.

Основними психічними «механізмами» актуалізації та реалізації їхньої професійної суб'єктності в поведінці, спілкуванні та педагогічній діяльності являються такі психічні явища вчителя початкових класів:

– професійне самовизначення, результатом якого є самооцінювання і самосприйняття самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

– суб'єктна позиція як суб'єкта педагогічної діяльності, що сприяє суб'єктному сприйнятті різноманітних педагогічних явищ у процесі реалізації педагогічних функцій;

– самопотенціювання суб'єктного потенціалу в педагогічній діяльності як учителя початкових класів;

– суб'єктний досвід як практична основа суб'єктної поведінки, суб'єктного ставлення, суб'єкт-суб'єктних взаємин з учнями і в цілому суб'єктного професійного буття у педагогічному середовищі, що є вершиною прояву професійної суб'єктності вчителя початкових класів.

6. Принципи формування професійної суб'єктності

Для цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів доцільно дотримуватися педагогічних правил і

вимог, які складають систему принципів її формування у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти. Зокрема, таких:

– гуманізму (створення умов для формування та актуалізації гуманних якостей студентів як майбутніх педагогів; гуманізація взаємин між викладачами і студентами, повага до особистості майбутнього вчителя початкових класів, розуміння його запитів, інтересів і повага його гідності; виховання щирої, людяної, доброзичливої, милосердної особистості вчителя початкових класів; орієнтація на студента та його інтереси в освітньому процесі в закладі вищої педагогічної освіти);

– суб'єкт-суб'єктних взаємин (цілеспрямоване створення та дотримання атмосфери партнерства, співробітництва та духовної єдності у взаєминах зі студентами, що насамперед проявляється в суб'єкт-суб'єктних взаєминах між викладачами та між самими студентами);

– комплексності і системності (інтеграція цілей, завдань, змісту, форм, методів і засобів формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки, забезпечення їхнього взаємозв'язку, взаємозумовленості та взаємовпливу);

– природо- та культуровідповідності (актуалізація внутрішньої мотивації навчальної діяльності студентів як суб'єктів майбутньої педагогічної діяльності; стимулювання їхньої природної активності в навчальній діяльності; дотримання цінностей педагогічної етики у взаєминах зі студентами);

– діалогізації взаємин зі студентами (відмова від монологізму як соціально-орієнтованої взаємодії зі студентами та орієнтація на активний міжсуб'єктний діалог у взаєминах з ними);

– міждисциплінарності та інтегративності (використання навчально-виховного потенціалу всіх навчальних дисциплін у формуванні професійної суб'єктності вчителів початкових класів);

– диференційованості, безперервності та наступності (диференційоване та водночас послідовне цілеспрямоване формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів на всіх видах навчальних занять, теоретичного та практичного виду підготовки у процесі набуття педагогічної освіти на різних курсах);

– контекстності (врахування у процесі проектування змісту формування професійної суб'єктності їхніх освітніх і життєвих потреб, вибудовуванні моделі розв'язання квазіпрофесійних проблем у навчальній діяльності, використанні контексту майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі);

– гнучкості (адаптація змісту, методик і технологій формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів відповідно до вимог студентів як майбутніх педагогів – учителів початкових класів та ринку праці);

– рефлексивності й автономності (сприяння осмисленню студентами як майбутніми вчителями початкових класів своїх цілей, вчинків, успіхів і невдач на шляху набуття педагогічної освіти, об'єктивного оцінювання сформованості

професійно важливих та особистісних якостей, у т.ч. безпосередньо професійної суб'єктності як вчителя початкових класів; стимулювання та підтримання їхньої самостійності та відповідальності у навчальній та майбутній педагогічній діяльності).

Дотримання їх дає можливість досягти ієрархії таких навчально-виховних цілей:

– стимулювання активної навчальної діяльності студентів у процесі свідомого опанування педагогічним фахом;

– цілеспрямоване створення ситуацій спільної діяльності педагогів і студентів, а також самих студентів у процесі розв'язання навчальних і квазіпедагогічних завдань у процесі набуття педагогічної освіти;

– педагогічне моделювання ситуацій суб'єктної спрямованості навчально-виховних та інших заходів у процесі формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

– стимулювання суб'єктної поведінки студентів у процесі розв'язання навчальних і квазіпедагогічних завдань як основи набуття досвіду суб'єктної поведінки, суб'єктного ставлення, суб'єкт-суб'єктних взаємин з іншими.

7. Педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності

Для реалізації концепції формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів рекомендується використовувати метод педагогічного моделювання, результатом якого є відповідна модель. Головними передумовами її реалізації є такі:

по-перше, підготовленість, здатність і готовність викладачів закладів вищої педагогічної освіти до реалізації моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як на рівні конкретних навчальних дисциплін, так і на міждисциплінарному рівні;

по-друге, у цій моделі їхні функції, згідно з компетентнісною парадигмою вищої педагогічної освіти, значно відрізняються від традиційних, оскільки вони із транслятора певної навчальної інформації перетворюються у менеджерів-організаторів освітнього процесу, старших досвідчених товаришів і професіоналів, консультантів, «навігаторів» у потоках навчальної інформації, дослідників, наставників у формуванні ціннісних орієнтацій, когнітивної та методичної складової майбутньої педагогічної діяльності як учителів початкових класів;

по-третє, реалізація цієї моделі неможлива без актуалізації суб'єктного потенціалу та стимулювання суб'єктної активності студентів як суб'єктів навчальної діяльності, стимулювання їхньої суб'єктної поведінки, діяльності та позиції у процесі формування професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів.

Методологічні умови успішної реалізації моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів такі:

1) професійна суб'єктність студентів як майбутніх учителів початкових класів апріорі сприймається педагогами системи педагогічної освіти як головний орієнтир в їхній професійно-педагогічній підготовці у закладах вищої педагогічної освіти;

2) формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів відбувається в умовах цілеспрямованої та організованої педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогами та іншими студентами;

3) істотно змінюється роль педагога в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, він стає менеджером-організатором у навчально-виховній взаємодії зі студентами, наставником у навчальній діяльності студентів, ініціатором суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами як майбутніми педагогами;

4) для організації та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогом студент має:

– стати справжнім суб'єктом навчальної, а потім і квазіпедагогічної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти;

– усвідомлювати своє професійне майбутнє – «Я – суб'єкт педагогічної діяльності», що сприяє його самосприйняттю як суб'єкта професійної діяльності у сфері педагогічного буття;

– формувати образ «Я» студента як активного суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності – «Я – учитель початкових класів»;

5) формування професійної суб'єктності студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі передбачає перетворення домінуючої позиції педагога і пасивної позиції студента в суб'єктно-партнерські – суб'єкт-суб'єктні – позиції яскравих індивідуальностей, які творчо та свідомо співпрацюють.

Ці методологічні положення складають концептуальні підвалини педагогічного моделювання із формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів, результатом якого є відповідна суб'єктно-діяльнісна модель як описова характеристика процесу формування їхньої професійної суб'єктності в процесі набуття педагогічної освіти на рівні бакалаврату, котра містить основні теоретико-методологічні вимоги щодо її структури та формування як інтегративної професійно важливої якості, методологічні підходи і принципи, основні етапи, методи, методики і засоби її формування та діагностування в закладах вищої педагогічної освіти.

Суб'єктно-діяльнісна модель формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є концептуальною і являє собою описовий аналог процесу її формування, включаючи такі компоненти:

– цільово-методологічний;

– змістовний;

– суб'єкт-суб'єктний;

– методично-праксеологічний;

– оцінно-результативний.

Основні характеристики суб'єктно-діяльнісної моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів такі:

1) вона є *концептуальною* – суб'єктно-діяльнісною та контекстною;

2) сприяє системному та послідовному *розв'язанню таких навчально-виховних завдань*:

– формування і розвиток позитивного ставлення студентів до професії

педагога взагалі та фаху вчителя початкових класів зокрема;

– розвиток їхніх цінностей і внутрішньої мотивації до оволодіння професійними основами педагогічної діяльності в початковій школі;

– формування *системи професійних теоретичних і практичних знань* щодо педагогічної діяльності в початковій школі;

– формування *спеціальних практичних здатностей* вчителів початкових класів, які сприяють їхній суб'єктній поведінці у практичній педагогічній діяльності в початковій школі;

– формування їхніх *професійно важливих якостей як суб'єктів педагогічної діяльності*, що сприяють успішній актуалізації професійної суб'єктності як учителя початкових класів;

– формування *культури професійно-педагогічної поведінки та діяльності* як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

3) вона *структурно-функціональна*;

4) за часовими аспектами реалізації – *динамічна*;

5) за рівнем моделювання – *макромодель*;

6) вона є основою для з'ясування сформованості *здатностей* і визначення *готовності* науково-педагогічного складу вищого закладу педагогічної освіти до формування професійної суб'єктності студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти;

7) вона є *еталоном* для діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття ними педагогічної освіти.

Основні компоненти суб'єктно-діяльнісної моделі формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

Цільово-методологічний компонент надає моделі концептуальності та методологічної насиченості, зміст його складають мета і завдання, методологічні підходи і принципи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття ними педагогічної освіти.

Головна мета – формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів, що передбачає вирішення таких педагогічних завдань:

– формування у студентів у закладі вищої педагогічної освіти *позитивного ставлення до себе* як до суб'єкта навчальної, квазіпедагогічної і майбутньої педагогічної діяльності;

– формування *системи теоретичних і практичних знань* щодо суб'єктності як педагогів, так і учнів;

– забезпечення реалізації в методичному аспекті формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів за такою траєкторією: ***актуалізація суб'єктного потенціалу → стимулювання суб'єктної активності → сприяння набуттю суб'єктного досвіду → формування професійної суб'єктності***;

– формування особистісної, психологічної та професійної *готовності* майбутніх учителів початкових класів до актуалізації своєї професійної суб'єктності в педагогічній діяльності в початковій школі.

Формування професійної суб'єктності передбачає дотримання правил і рекомендацій **методологічних принципів**, до яких відносяться такі: вмотивованості; рефлексивності і суб'єктності; забезпечення актуалізації суб'єктної активності, позиції і суб'єктного досвіду студентів у навчальній і квазіпрофесійній діяльності; інтегративності; суб'єкт-суб'єктної взаємодії та комунікативності; професійної, індивідуальної і суб'єктної спрямованості; акумуляції; системності, послідовності та безперервності; самоформування і саморозвитку та ін.

Змістовний компонент розкриває суть і зміст професійної суб'єктності вчителів початкових класів, дає можливість формувати її у студентів як педагогів у вигляді системи теоретичних і практичних знань про їхню суб'єктність, суб'єктну поведінку та діяльність у початковій школі.

У методичному аспекті він охоплює 4-х етапний мультидисциплінарний характер реалізації: ***суб'єктний потенціал → суб'єктна активність → суб'єктний досвід → професійна суб'єктність.***

Методологічні вимоги до **основних етапів формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів** такі:

– формування їхньої професійної суб'єктності неможливе без пізнання ними – студентами – самого себе, в т.ч. і свого суб'єктного потенціалу та суб'єктних перспектив;

– для актуалізації їхньої професійної суб'єктності необхідно проявляти свідому і, бажано, творчу суб'єктну активність для формування суб'єктного досвіду;

– важливим і вирішальним аспектом її формування є набуття ними в ході навчальної та квазіпедагогічної діяльності первинного суб'єктного досвіду педагогічної діяльності.

Ці вимоги визначають зміст методичного блоку моделі формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів, який складається з основних е**тапів її** формування у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Перший – ***етап самопізнання***, який є одним з найскладніших як у загальнолюдському, так і в студентському бутті. Основне призначення цього етапу полягає у допомозі студентам пізнавати самих себе різними методиками, тестами, методами і засобами як навчальним суб'єктам і майбутнім учителям початкових класів. Водночас, для становлення суб'єктом педагогічної діяльності в початковій школі їм вкрай необхідні такі ***види потенціалу***:

– духовний (ціннісний);
– етичний (моральний);
– креативний (творчий, продуктивний);
– інтелектуальний (пізнавальний);
– художній (естетичний);
– комунікативний та ін.

Вони в сукупності утворюють спочатку суб'єктний, а потім і професійний потенціал учителя початкових класів як педагога.

Для реалізації цього етапу рекомендується використовувати такі методи

навчання та види навчальних занять: традиційні та активні методи навчання; метод творчих проектів; методи групової взаємодії; різні навчальні та квазіпрофесійні ситуації, спрямовані на самопрезентацію, саморозкриття, самоаналіз студентів; мистецькі навчальні завдання; груповий тренінг; включення тестів і методик самопізнання і самовивчення в контекст навчальних занять.

Другий – ***етап самопроектування*** – спрямований на актуалізацію студентом свого суб'єктного потенціалу, реалізацію суб'єктної активності та отримання первинного суб'єктного досвіду в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти. Реалізацію даного етапу необхідно здійснювати, насамперед, за допомогою квазіпрофесійних завдань, спрямованих на самопроектування студентами свого «Я» на таких рівнях:

– соціального суб'єкта;

– навчального суб'єкта;

– квазіпрофесійного суб'єкта;

– професійного суб'єкта.

Реалізація їх сприятиме становленню студента суб'єктом різних видів діяльності – навчальної, соціальної і квазіпрофесійної, та отриманню інтегрального результату – педагогічної діяльності в початковій школі. Така методична послідовність має сприяти формуванню у студентів культури професійного самопроектування образу «Я – педагог», «Я – учитель початкових класів», що передбачає трансформацію особистісної позиції в суб'єктну, Я – концепції студента у професійну, при якій зміст майбутньої педагогічної діяльності набуває особистісного (як громадянина) та суб'єктного (як педагога) смислу.

Основним змістом цього етапу є емоційне проживання та оцінювання власної цінності й суб'єктності в ситуаціях навчальної взаємодії в освітньому середовищі, а також переживання власної цінності як представника педагогічної професії у квазіпрофесійній діяльності. Для цього необхідно використовувати такі методики, технології та засоби, які стимулюють суб'єктну поведінку студентів і сприяють набуттю ними суб'єктного досвіду майбутньої педагогічної діяльності.

Це такі методи навчання та види навчальних занять: активні методи навчання; технології групової взаємодії; створення ситуацій успіху; метод творчих проектів; технології групового тренінгу; кейс-технологія; прийом самооцінювання, позитивного взаємооцінювання, педагогічного оцінювання та ін.

Основним результатом цього етапу *є педагогічне проектування та самопроектування свого майбутнього педагогічного буття студентами, трансформація їхньої особистісної позиції в суб'єктну – навчальну та частково професійну, «Я-концепції студента» у професійну – «Я-вчитель початкових класів» як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі.*

Третій – ***етап отримання суб'єктного досвіду***, основним завданням якого є забезпечення і сприяння цілеспрямованому набуттю суб'єктного

практичного досвіду поведінки, спілкування, діяльності та буття як майбутнього педагога. Основну роботу мають проводити випускні кафедри, котрі безпосередньо здійснюють їхню спеціальну чи фахову підготовку до майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Для досягнення цих результатів найкраще підходять методики, технології та засоби контекстного навчання – такі методи навчання та види навчальних занять, які наближають студентів до реальної професійно-практичної діяльності вчителів у початковій школі, а також практичне навчання.

Основний зміст етапу:

– результати отримання студентами суб'єктного досвіду відображаються в їхній поведінці, спілкуванні, в міжособистісній взаємодії, навчальній і квазіпрофесійній діяльності як майбутніх учителів початкових класів;

– студенти апробують і закріплюють педагогічно обґрунтований індивідуальний стиль поведінки, педагогічної діяльності та педагогічного спілкування у процесі практичного навчання на основі сформованої «Я-концепції» учителя початкових класів;

– формують і розвивають здатності майбутнього вчителя початкових класів до безоцінного слухання, толерантності, терпимості, рефлексивності та гуманності у взаєминах з учнями в процесі реалізації педагогічних функцій;

– формують і розвивають ціннісне ставлення до інших, до педагогічної діяльності, до учнів як до найголовніших постатей педагогічного процесу в початковій школі та до себе як до суб'єкта педагогічної професії.

На *останньому етапі* – ***самореалізації*** – закріплюються і вдосконалюються навички, вміння та здатності педагогічної діяльності в процесі вирішення наукових, науково-методичних і педагогічних завдань під час проходження педагогічної практики і роботи над дипломним проектом (дипломною роботою).

Для реалізації цієї моделі необхідна, з одного боку, системна робота з переоцінювання змісту і методик викладання в усіх предметних областях, особливо спеціальних чи фахових, а з іншого – методична узгодженість діяльності різних кафедр, особливо випускних.

Оцінно-результативний компонент складає систему оцінювання результатів формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

Критеріями оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є їхня професійно-педагогічна підготовленість, особистісна та професійна здатність і готовність до реалізації педагогічних функцій у початковій школі, що виражається в наступному:

1) задоволеністю отриманою педагогічною освітою як вчителя початкових класів;

2) ідентифікацією себе як професіонала педагогічного буття – вчителя початкових класів;

3) сформованістю внутрішньої мотивації до професійної діяльності в якості вчителя початкових класів;

4) наявністю гуманістичних цінностей у структурі ціннісно-смислової сфери педагогічної діяльності в початковій школі;

5) працевлаштуванні педагогом у початковій школі.

Для цього використовуються відповідні критерії діагностування (ціннісно-мотиваційний; когнітивний; поведінково-діяльнісний; індивідуально-психічний; рефлексивний), за допомогою яких визначається її сформованість та з'ясовуються рівні – високий, середній і низький.

Центральним компонентом моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є суб'єкт-суб'єктний, без актуалізації якого вся модель, практично, не буде ефективно функціонувати, оскільки педагог і студент, їхні цінності, мотивація, суб'єктна позиція, суб'єктний потенціал, суб'єктна активність і суб'єктний досвід являються безпосередньо передумовами й умовами реалізації цієї моделі.

Усі компоненти моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів функціонують у системі, взаємодоповнюють і взаємозумовлюють один одного, тому їх не можна розглядати ізольовано й окремішньо.

8. Комплексна методика реалізації концепції

Методичну основу формування професійної суб'єктності в майбутніх учителів початкових класів складає комплексна методика як цілеспрямована організована послідовність певних етапів її формування, що обґрунтована на провідних ідеях сучасних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів – компетентнісного, системного, аксіологічного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

Комплексна методика – це навчальна система, що складається з мети, ієрархії навчально-виховних цілей, принципів, змісту, а також цілеспрямовано скомпонованих організаційних форм навчання – індивідуальних і групових, аудиторних і позааудиторних, традиційних та активних методів, способів, прийомів навчання, засобів формування їхньої професійної суб'єктності.

Реалізація методики формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів передбачає досягнення таких цілей:

– розвиток навчальної суб'єктності студентів і становлення її творчим суб'єктом;

– позитивне сприйняття студентами як суб'єктами навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти вимог майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі і цілеспрямоване формування своєї професійної суб'єктності як учителя початкових класів у творчій навчальній і квазіпрофесійній діяльності у процесі практичної підготовки;

– становлення студентів суб'єктами самоосвіти, самовиховання і саморозвитку.

Цей процес має проходити кілька етапів, що сприяє цілеспрямованому формуванню інтегративної професійно важливої якості – професійної суб'єктності – і має певну логічно послідовну освітньо-формувальну траєкторію, що охоплює весь період їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти на рівні бакалаврату та продовжується впродовж усієї педагогічної діяльності.

Перший етап – ***профорієнтаційний*** – забезпечує тісний зв'язок між

закладом вищої педагогічної освіти і школою та цілеспрямовану роботу зі школярами як майбутніми абітурієнтами. Метою етапу є формування в них усвідомленої особистісної позиції щодо свого професійного – педагогічного – майбутнього в якості вчителя початкових класів.

Успішність проходження цього етапу учнями в загальноосвітній школі є необхідною умовою для успішного формування професійної суб'єктності студента як вчителя початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти.

Другий етап – ***свідоме сприйняття студентами себе як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі на основі саморефлексії та самооцінювання, прагнення свідомо діяти в процесі професійно-педагогічної підготовки, цілеспрямованої організації своєї навчальної діяльності, особливо на початковому етапі – на першому курсі – як студент***. У першокурсників починають формуватися навички та вміння самопізнання, рефлексивні й емпатійні здатності, засвоюються прийоми саморегуляції в навчальній діяльності та повсякденному житті в новому соціальному середовищі.

Найважливішим, «об'єднувальним» елементом усіх компонентів суб'єктності студента на цьому етапі є його ***суб'єктна позиція*** як стійка система позитивного ставлення до професії педагога і до самого себе як до суб'єкта навчальної діяльності в системі вищої педагогічної освіти. Необхідно формувати, стимулювати і розвивати конкретні прояви суб'єктності студента як майбутнього педагога, оскільки професійна суб'єктність ґрунтується на позитивному самоставленні, рефлексії, саморефлексії і визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей та здатностей до самоактуалізації у професійній сфері, що визначає його здібність до самодетермінації і саморегулювання професійної активності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – відповідальність за результати своєї педагогічної діяльності як її суб'єкта.

Це такі ***суб'єктні прояви студента***:

– свідома, творча, цілеспрямована перетворювальна активність у навчальній діяльності;

– здатність до свідомої навчальної діяльності є найважливішою рисою студента як суб'єкта навчального буття;

– здатність до рефлексії та саморефлексії як суб'єкта навчальної діяльності, тобто усвідомлення студентом того, що відбувається з ним, що проявляється в самопізнанні, самоорганізації, самодетермінації, саморегулюванні і самоконтролі своєї навчальної діяльності;

– свобода вибору в навчальній діяльності, поведінці та, найголовніше, – здатність нести відповідальність за цей вибір;

– визнання своєї унікальності як суб'єкта навчальної діяльності та сприйняття свого майбутнього педагогічного буття як учителя початкових класів;

– розуміння і сприйняття інших – педагогів і студентів, оскільки суб'єктність виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному й діяльнісному

ставленні до світу, до самого себе, як у ставленні до інших як до суб'єктів буття, взаємодії та свідомої діяльності.

Цей етап націлений на активізацію суб'єктної позиції студентів щодо свого професійного розвитку в ході адаптації до студентського життя та опанування основами майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Результати цього етапу такі:

– пізнання самого себе як соціального і навчального суб'єкта, усвідомлення своєї професійної – педагогічної – перспективи та свідоме її сприйняття;

– формування ціннісно-мотиваційного та змістовного насичення емоційно-вольового компонентів професійної суб'єктності майбутнього педагога, що актуалізують професійне самовизначення студента як учителя початкової школи та стимулюють подальшу творчу навчальну діяльність у системі педагогічної освіти;

– становлення суб'єктом навчальної діяльності як необхідної методологічної умови реалізації наступних етапів щодо формування професійної суб'єктності вчителя початкових класів.

Третій – ***імітаційно-професійний*** – *етап*, на якому відбувається оволодіння теоретичними основами професійної суб'єктності та поступове набуття практичного суб'єктного досвіду (2-3 курс).

Це етап первинної професійної суб'єктності студентів як майбутніх педагогів, який ще ними повністю ще неусвідомлений, оскільки відбувається боротьба мотивів майбутнього професійного – педагогічного – буття, особливо на 3-му курсі. Він є центральним і системостворювальним у формуванні їхньої професійної суб'єктності як учителя початкових класів. Відповідно, необхідна системна педагогічна підтримка їхнього професійного самовизначення як педагогів та вчителів початкових класів з боку педагогів вищої педагогічної школи.

Отже, глибоке знання та системне уявлення педагогами процесу професійно-педагогічної підготовки студентів як майбутніх учителів початкових класів є необхідною умовою формування їхньої професійної суб'єктності. Структура державних стандартів передбачає базову і варіативну частину професійно-педагогічної підготовки. Зокрема варіативна частина дає можливість розширити і поглибити знання, формувати та вдосконалювати практичні навички, уміння і здатності, що визначені змістом базових навчальних дисциплін. Це дає змогу студентам отримати поглиблені знання та стійкі навички і вміння для успішної професійної діяльності та продовження професійної освіти в магістратурі.

Для опанування теоретичним і практичним досвідом педагогічної діяльності в початковій школі потрібно застосовувати різні види навчальних занять:

– проблемні лекції, лекції-візуалізації та лекції з опорними схемами, котрі стимулюють навчальну діяльність студентів і формують у них як майбутніх учителів початкових класів теоретичні та практичні знання. Для пожвавлення різних видів занять доцільно застосовувати різні методичні прийоми – міні-

диспути та бесіди, аналіз педагогічних ситуацій тощо;

– активні методи навчання (аналіз конкретних ситуацій, кейс-технологія, метод проектів, рольова та ділова гра, робота в парах, групах та ін.), які сприяють формуванню у студентів культури педагогічного спілкуватися в різних ситуаціях, дають можливість моделювати емоційні стани та певні почуття у взаєминах з учнями, проявляти до них емпатію, демонструвати доброзичливість і прихильність, проектувати поведінку молодших школярів у стандартних і нестандартних навчально-виховних ситуаціях, розв'язувати різноманітні педагогічні ситуації, вести бесіду, вміти переконувати тощо;

– практичні заняття, що проводяться з безпосереднім дотриманням вимог контекстного навчання є особливо цінними в формування професійної суб'єктності студентів, оскільки вони дають можливість «відчути» на собі різні педагогічні ситуації, які, ймовірно, матимуть місце в майбутній педагогічній діяльності; можливість формувати практичні навички та вміння у вирішенні різних стандартних і нестандартних педагогічних ситуацій, а навчальна інформація практично засвоюється студентами у контексті майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Смисл цього етапу полягає в інтеріоризації ціннісного ставлення студентів до педагогічної професії, становлення суб'єктної позиції як учителя, набуття первинного практичного суб'єктного досвіду педагогічної діяльності в початковій школі, що здійснюється з опорою на позитивно значущі її цінності, рефлексію та саморефлексію свого студентського та майбутнього педагогічного буття.

На четвертому – ***рефлексивно-професійному*** – *етапі*, який завершує формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів у суб'єкт-суб'єктній взаємодії з однокурсниками і викладачами, триває вдосконалення всіх її компонентів й інтенсивно формуються власне поведінково-діяльнісний та індивідуально-суб'єктний компоненти, що належать суб'єкту педагогічної діяльності в початкових класах (4 курс). Ці процеси відбуваються під час вирішення наукових, науково-методичних і педагогічних завдань на педагогічній практиці і роботи над дипломним проектом (дипломною роботою).

Практичні квазіпрофесійні та педагогічні дії студента розширюють його суб'єктний досвід педагогічної діяльності, стимулюють прояв творчості і формування індивідуального «почерку» педагогічного буття. Для цього необхідно домогтися розвитку рефлексивних умінь, розширення суб'єктного досвіду співпраці з однокурсниками і викладачами, набуття досвіду саморегуляції, індивідуальної і групової рефлексії, лідерського досвіду як студента та майбутнього вчителя початкових класів.

Вирішальне значення для формування професійної суб'єктності має педагогічна практика, яка дає можливість перевірити стійкість мотивації обраної спеціальності – вчителя початкових класів, «відчути» та перевірити на педагогічній практиці свої цінності педагогічної діяльності, накопичувати первинний її досвід, виробляти її індивідуальний стиль; систематизувати емпіричний і експериментальний матеріал для кваліфікаційної роботи.

Основна увага на даному етапі має приділятися використанню інтерактивних педагогічних методик і технологій, зокрема: аналіз конкретних ситуацій, кейс-технології, ділові ігри, інсценування, «мозковий штурм», діалог, що дають змогу цілеспрямовано змоделювати певні педагогічні ситуації і з'ясувати проблеми професійного самовизначення студентів і спільно «проживати» з ними ймовірні варіанти вирішення проблем та проблемних ситуацій. Для цього використовуються методичний і змістовний потенціал низки навчальних дисциплін.

Таким чином, професійна суб'єктність майбутніх учителів початкових класів як інтегрований освітній результат їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти представляє цілісну аксіологічну характеристику становлення суб'єктом навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі, що характеризує ціннісно-смислову самоорганізацію ним навчальної діяльності як студента та майбутньої педагогічної діяльності й педагогічного буття як їх суб'єкта.

Обґрунтовано інтегровану концептуальну основу формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки, яку складають принципи, основні положення та вимоги компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, системного та контекстного підходів.

Формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів безпосередньо пов'язане з їхньою професійно-педагогічною підготовкою, що включає поетапне надання завершеності образу «Я-вчитель початкових класів», а основним критерієм успішної реалізації Концепції є становлення їхньої суб'єктної позиції.

Висновки до 3 розділу

1. Обґрунтовано суб'єктоґенез майбутнього вчителя початкових класів як процес послідовної трансформації складових його професійної суб'єктності – суб'єктної професійної позиції, суб'єктної активності, суб'єктного досвіду, здатності до рефлексії та антиципація.

Основу суб'єктоґенезу професійної суб'єктності вчителів початкових класів складають такі суб'єктні прояви:

– потенційна професійна суб'єктність;
– професійно-педагогічна суб'єктна позиція;
– суб'єктна активність;
– суб'єктний регуляторний педагогічний досвід;
– актуальна професійна суб'єктність.

2. Обґрунтовано основні етапи формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

Перший етап – це отримання спеціальної вищої освіти, на якому відбувається актуалізація навчальної суб'єктності та усвідомлення необхідності цілеспрямованого формування професійної суб'єктності студента як учителя початкових класів та її цілеспрямоване формування. Він складається із трьох

підетапів.

Перший підетап – ціннісно-адаптативний (перший курс навчання): відбувається формування суб'єктності першокурсника. Він має низку труднощів, що зумовлені зміною його соціального статусу – відбувається початок життєствердження, входження в доросле життя, визначення свого місця в ньому, в т.ч. і професійного, а також зміною цілей, змісту, методик, технологій, засобів і результату навчальної діяльності, набуття хоча би формального статусу суб'єкта навчальної діяльності.

Другий підетап – навчально-професійний (другий і третій курси навчання): відбувається поступове «неусвідомлене усвідомлення» необхідності спочатку стати повноціннім суб'єктом у студентському середовищі, а поступово і суб'єктом педагогічної діяльності в початковій школі. Він найвідповідальніший і, практично, визначає весь професійний шлях учителя початкових класів на перспективу. На ньому в основному відбувається формування суб'єкта довільного виконання педагогічних дій при зовнішньому контролю з боку педагога ЗВО.

Третій підетап – професійно-педагогічний, чи суб'єктно-професійний (четвертий курс навчання): завершальний у формуванні професійної суб'єктності вчителів початкових класів, коли вони остаточно ухвалюють рішення про своє професійне майбутнє на ниві педагогічної діяльності. На цьому підетапі здійснюється розвиток суб'єкта довільного виконання педагогічних дій при внутрішньому контролю з боку студента як суб'єкта квазіпрофесійної діяльності, коли реалізуються основні способи педагогічної діяльності, сформовані на попередніх підетапах, а також наявні творчі елементи у педагогічних діях для вираження своєї індивідуальності в професії педагога.

Другий етап починається з практичної діяльності в початковій школі й має таку динаміку:

– усвідомлення своєї професійної суб'єктності як учителя початкових класів та її сприйняття;

– поступове розширення функцій педагогічної діяльності, що виконуються самостійно;

– перехід від виконавської тенденції відтворення соціально схвалюваних типових зразків вирішення педагогічних завдань до індивідуального педагогічного стилю їх вирішення, тобто від типізації до індивідуалізації педагогічної діяльності;

– посилення варіативності дій при вирішенні педагогічних завдань у типових і нетипових умовах діяльності, тобто відбувається прояв творчості в педагогічній діяльності;

– зміна характеру структурних і змістовних зв'язків між елементами професійної суб'єктності, тобто актуалізація творчого індивідуального стилю педагогічної діяльності;

– активне звернення до власного професійно-психологічного досвіду і потенціалу в складних ситуаціях педагогічної діяльності;

– підвищення ролі внутрішньодетермінованої і регульованої професійної активності в педагогічній діяльності.

3. З’ясовано, що розвиток навчальної суб’єктності студентів чи суб’єктного ставлення студентів до навчальної діяльності передбачає реалізацію методичної системи її формування, яка складається із таких етапів:

– сприйняття студентами вимог майбутньої педагогічної діяльності й цілеспрямоване формування своєї професійної суб’єктності;

– становлення студента суб’єктом навчальної діяльності та її розвиток;

– організація творчої навчальної діяльності студента та оволодіння її основними складовими;

– формування основних видів професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у творчій навчальній та квазіпрофесійній діяльності;

– залучення студентів до самоосвіти, самовиховання і саморозвитку;

– цілеспрямоване формування інтегративної професійно важливої якості – професійної суб’єктності.

4. Обґрунтовано основні напрями формування у майбутніх учителів початкових класів культури суб’єкт-суб’єктної взаємодії з учнями:

– стимулювання квазіпедагогічної діяльності студентів;

– надання можливості набуття студентами як майбутнім фахівцям у сфері «людина-людина» досвіду суб’єкт-суб’єктної взаємодії, напрацювання індивідуального стилю гуманної міжособистісної та професійної взаємодії у педагогічному середовищі;

– створення сприятливих умов для набуття студентами позитивного досвіду суб’єктної поведінки в навчально-виховному процесі;

– набуття культури діалогу;

– набуття культури партнерської поведінки.

5. Обґрунтовано концепцію формування професійної суб’єктності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти.

Концепції – це визначення та обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ цілеспрямованого формування професійної суб’єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти як інтегрального критерію оцінювання сформованості їхньої професійно-педагогічної компетентності як суб’єктів педагогічної діяльності в початковій школі.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

4.1. Теоретичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти

Науковці слушно наголошують, що «понад 65 % населення України сьогодні, в цю хвилину, дотичні та зазнають впливу системи освіти в Україні. Серед них – 1,3 млн. дошкільнят, понад 3,5 млн. школярів, 1,6 млн. студентів, близько 300 тис. учнів закладів професійної освіти та 18 млн. батьків. Насправді ж практично все населення нашої держави – продукт системи освіти» [370, с. 5-6].

Серед них особливе місце займають учителі початкових класів, які мають закласти підвалини ключових компетентностей у молодших школярів. Науковцями виокремлено 11 ключових компетентностей для Нової української школи. Це такі:

«01 – вільне володіння державною мовою;

02 – здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;

03 – математична компетентність;

04 – компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій;

05 – інноваційність;

06 – екологічна компетентність;

07 – інформаційно-комунікаційна компетентність;

08 – навчання впродовж життя;

09 – громадянські та соціальні компетентності;

10 – культурна компетентність;

11 – підприємливість та фінансова грамотність.

Спільними для всіх видів компетентності є такі вміння:

– уміння читати і розуміти прочитане;

– уміння висловлювати думку усно і письмово; критичне і системне мислення;

– здатність логічно обґрунтовувати позицію;

– ініціативність;

– творчість;

– уміння вирішувати проблеми;

– оцінювати ризики;

– уміння конструктивно керувати емоціями;

– застосовувати емоційний інтелект;

– здатність до співпраці в команді» [370, с. 6].

Саме їх формуванням насамперед мають займатися вчителі початкових класів. Відповідно, перед вищою педагогічною освітою щодо їхньої професійно-педагогічної підготовки стоїть ***головне завдання*** – формування

його творчої особистості як педагога та фахівця – вчителя системи початкової освіти. Здійснити це неможливо без розвитку його індивідуально-психічних та особистісних якостей, формування загально-педагогічних і професійно важливих, у т.ч. і суб'єктних якостей, які формують його як суб'єкта творчої педагогічної діяльності, здатного успішно розв'язувати педагогічні функції в системі початкової освіти.

Отже, важливою ланкою системи вітчизняної освіти є ***початкова освіта,*** що згідно з базовим Законом України «Про освіту», зокрема статті 12, «здобувається, як правило, із шести років. Діти, яким на початок навчального року виповнилося сім років, повинні розпочинати здобуття початкової освіти цього ж навчального року». Відповідно, із цього формулювання можна зробити висновок, що дітям можна буде йти до школи і в 6 чи 7 років. Цей закон декларує ***дитиноцентризм*** та ***індивідуальну освітню траєкторію***. Це означає, що спільно вчителі, батьки та учні зможуть обирати для кожного окремого учня темп навчальної діяльності, ступінь складності та заглиблення в той навчальний матеріал, який найбільше цікавий дитині як учневі та суб'єкту навчальної діяльності. Наголошується, що індивідуальна освітня траєкторія дитини як учня реалізується через індивідуальний навчальний план [430].

Отже, початкова освіта в державі реалізує гуманну місію – формує особистість молодшого учня та прищеплює йому основи культури навчальної діяльності, оскільки її метою є різнобічний розвиток і соціалізація дитини відповідно до її вікових особливостей, формування в неї загальнонавчальних умінь, грамотності та кількісного мислення, підготовка до навчання на рівні базової загальної середньої освіти. Для цього, на думку *В. О. Сухомлинського*, вчитель має стати другом дитини, а ця дружба має бути осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, і в серці дитини ніколи не з'явиться зло [370, с. 17].

Водночас вітчизняні науковці наголошують про виклики, що стоять перед початковою школою. Зокрема, ці виклики й зумовили розроблення Концепції «Нова українська школа» [368] – документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації освітнього середовища, особистісного підходу, актуалізації здібностей та формування здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують морально-психологічний комфорт і сприяють розвитку творчості дітей.

Науковці виокремлюють ***нерозв'язані проблеми вітчизняної системи освіти та її основоположної ланки – початкової освіти***, які, власне, й стали поштовхом для прийняття реформаторських рішень у цій ланці освіти.

«По-перше, існують значні відмінності між школами, які територіально, соціально і демографічно працюють у різних умовах, що утруднює реальний доступ учнів до здобуття якісної освіти.

По-друге, все ще недостатньо розвиненою є мережа дошкільних закладів – це унеможливлює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку. Такий стан, як засвідчує статистика, зберігатиметься у найближчі роки, тому постає потреба пошуку й інших шляхів підготовки дітей до школи.

По-третє, умови навчання дітей, особливо 6-річних першокласників, – наповнення класів, режим навчання, вимоги до приміщення, забезпечення харчуванням, матеріальна база тощо – у переважній більшості закладів освіти не відповідають психофізіологічним особливостям розвитку учнів. По-четверте, з кожним роком збільшуються ризики погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей, що вимагає перегляду режиму їхньої навчальної праці, розвантаження і переструктурування змісту навчальних предметів, уникнення дублювання матеріалу тощо.

По-п'яте, значно збільшилась кількість дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу, логопедичної, соціальної і медичної допомоги, – до цього виклику наша школа підготовлена лише частково.

По-шосте, у сільській місцевості якість освіти не витримує конкуренції з міською, – про це свідчать результати ЗНО, неучасть школярів у олімпіадному русі та ін. Сільські школи, передусім початкові, стали переважно малочисельними, а через це поглибилась потреба впровадження інших форм навчання, штатних розписів, створення відповідного освітнього середовища.

По-сьоме, потребує змін навчальне забезпечення: більшість підручників залишаються застарілими, на противагу інноваційним методам впровадження початкової освіти. Недостатнє виділення коштів на їх друк і застарілі уявлення замовників про функції цього виду продукції обмежують авторів у створенні повноцінної сучасної навчальної книжки. У більшості випадків учителі не мають змоги самостійно обирати той чи інший підручник, і часто змушені звертатися до батьків стосовно придбання сучасної навчальної продукції» [275, с. 1-4].

Савченко О. Я. обґрунтовано наголошує: «Як правило, увага вчителів зосереджується на предметних результатах навчання... Безумовно, це дуже важливо, але недостатньо з огляду на те, що кожен молодший школяр має бути достатньо навчений і розвинений як для свого щоденного поступу, так і передумов успішно вчитися в основній школі» [459, с. 1].

У зв'язку з цим особливого значення набуває спрямованість освітнього процесу в закладі вищої педагогічної освіти на ***формування і всебічний розвиток учителя як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі***. Важливим є те, що, *по-перше*, він, згідно із Законом України «Про освіту», має право на «академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі» [430].

По-друге, він, з одного боку, має ненав'язливо «демонструвати» свою суб'єктну позицію в педагогічному процесі та суб'єктне ставлення до учнів, а з іншого – стимулювати суб'єктну поведінку учнів, формувати їхнє суб'єктне ставлення до навчальної діяльності, організувати і підтримувати суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями. А також цілеспрямовано формувати в молодших школярів суб'єктний досвід щодо шкільного життя та навчальної діяльності, який розуміється як «особистісне утворення, що забезпечує активність і

цілеспрямованість особистості у творчій взаємодії із середовищем, що її оточує, здатність до самореалізації та саморефлексії. Сенситивним для становлення суб'єктного досвіду слід вважати період переходу дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку як забезпечення гнучкого входження дитини в нову соціально-освітню ситуацію, що пов'язана з набуттям ним позиції «суб'єкта шкільного життя» [319, с. 10].

Ці аспекти мають безпосередньо враховуватися у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти і суттєво впливати на теоретичні основи формування їхньої професійної суб'єктності як суб'єктів педагогічної діяльності. Насамперед це пов'язано з тим фактом, що XX ст. – початок XXI ст. характеризується періодом достатньо активного дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності у психологічній і педагогічній науках. Так, останнім часом помітно активно її досліджують такі науковці:

1) українські:

– Н. М. Бібік, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко (суб'єктність у навчальній діяльності учнів початкових класів);

– Н. О. Арістова (теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів);

– Н. Ю. Волянюк (суб'єктність тренерів-викладачів);

– Ю. В. Журат (майбутній учитель початкових класів як суб'єкт педагогічної діяльності);

– В. Г. Кущов (професійна суб'єктність фахівця як провідна його якість);

– В. І. Осьодло, В. В. Ягупов (професійна суб'єктність офіцерів);

– С. М. Пелипчук (педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів);

– В. І. Свистун, В. В. Ягупов (суб'єктність учнів і студентів);

2) російські:

– К. О. Абульханова-Славська, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Д. М. Завалишина, В. І. Слободчиков, Д. Й. Фельдштейн и др. (механізми та закономірності розвитку людини як суб'єкта пізнання, спілкування, діяльності, взаємозв'язки та співвідношення особистісних і суб'єктних характеристик);

– М. І. Воловикова, Т. В. Корнилова, О. М. Матюшкін, В. В. Селіванов (механізми та чинники суб'єктної регуляції пізнавальної діяльності та мисленнєвої активності);

– О. Л. Журавльов (закономірності функціонування групового суб'єкта);

– В. В. Знаков (закономірності особистості як суб'єкта розуміння);

– О. К. Осницький (суб'єктний досвід);

– В. О. Олефір (психологія саморегуляції суб'єкта діяльності);

– В. А. Петровський (феномен суб'єктивності особистості);

– І. В. Сиромятников (професійна суб'єктність офіцерів) та ін.

Низка наукових праць стосується проблеми професійної суб'єктності педагогів (О. М. Волкова [130], Н. Ю. Волянюк [142; 139], В. В. Горшкова [168], С. І. Дьяков [197], Ю. В. Журат [213], А. В. Петровський [397] та ін.).

Наприклад, *А. В. Петровський* суб'єктність визначає так: «субъектность

— это отраженная субъектность представленности другого во мне, бытие кого-либо в другом и для другого» (цитату спеціально подано в оригіналі) [399, с. 30], що представлена на рис. 4.1.

Наскільки це може бути успішно реалізовано в сучасній педагогіці і педагогічній практиці? Звичайно, можна реалізувати. Але для цього вчитель, на думку *С. І. Дьякова*, має бути «особистістю з великої літери. Він за собою веде, вчить, виховує своїм особистим прикладом, своїм власним життям, у чому максимально проявляється його суб'єктність. Предметна увага до педагога як до суб'єкта професійної діяльності, організатора та керівника освітнього процесу, в якому безпосередньо протікає справжнє життя учнів, молодого покоління, яке готується до самостійного життя, потребує розуміння того, що сам педагог самоактуалізований як суб'єкт» [197, с. 54].

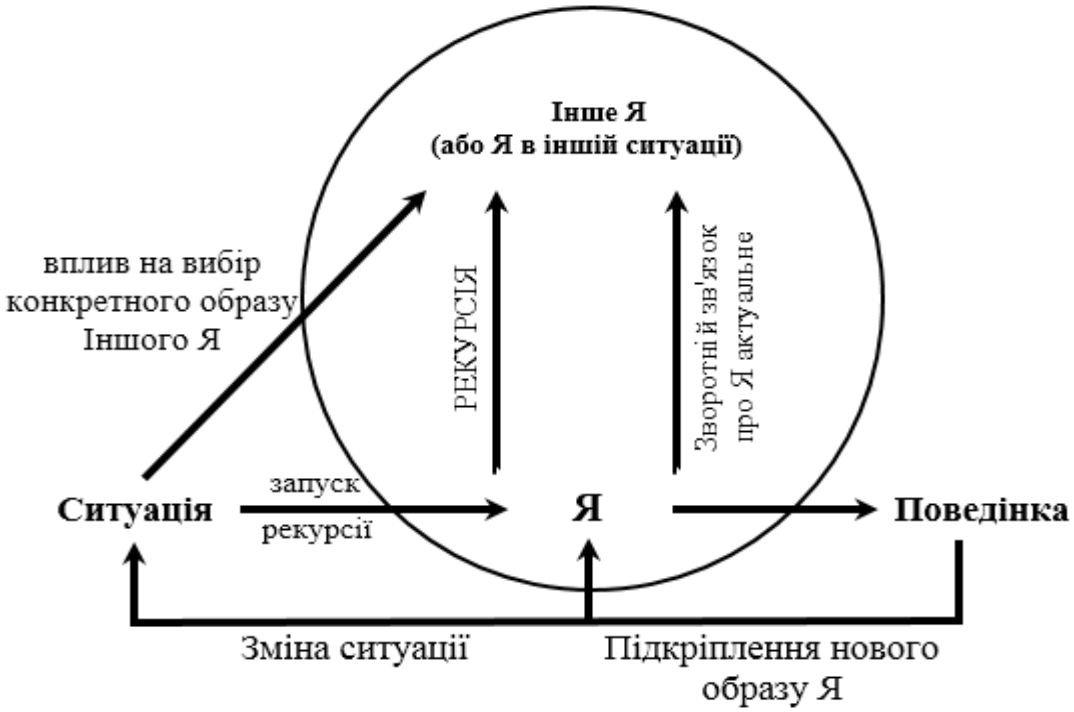


Рис. 4.1. Механізм рекурсії і розвитку «Я- суб'єкта» (джерело [199]).

Окремі теоретичні та методичні аспекти суб'єктності педагога знайшли своє відображення в дослідженнях проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи (Н. М. Бібік [85], В. І. Бондар [97], І. В. Казанжи [242], Я. П. Кодлюк [260], О. А. Комар [267], С. М. Мартиненко [342], О. В. Матвієнко [345], І. І. Осадченко [383], Л. Є. Петухова [407], О. Я. Савченко [460], О. П. Хижна [534], Л. О. Хомич [539], Л. Л. Хоружа [540], О. О. Ярошинська [597] та ін.).

Водночас існують суттєві прогалини у визначенні самого поняття «професійна суб'єктність» щодо вчителів початкових класів, основних його проявів і формування тощо.

Суттєвим досягненням вітчизняних науковців у XX ст. є те, що в психологічній і педагогічній науках людина стала досліджуватися як суб'єкт

діяльності, спілкування, пізнання, життєвого шляху, колективний суб'єкт. «У власне філософському визначенні суб'єкт – це вищий рівень розвиненості людини, її досконалість» [5, с. 48].

Для обґрунтування теоретичних основ формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів важливе значення мають наукові здобутки В. В. Зеньківського, І. О. Сікорського, Г. І. Челпанова, Д. М. Узнадзе, Б. Г. Ананьєва, О. В. Запорожця, П. П. Зінченка, Г. С. Костюка, А. В. Брушлинського, А. В. Петровського, В. А. Роменця, С. Л. Рубінштейна, В. О. Татенка, в яких містяться як методологічні, так і теоретичні основи її розуміння, формування, розвитку та вдосконалення.

Основна заслуга методологічного обґрунтування категорії «суб'єкт» належить, на нашу думку, С. Л. Рубінштейну. Насамперед, це його філософсько-психологічна концепція людини, яка розвинута К. О. Абульхановою-Славською, А. В. Брушлинським. Суб'єкт, на думку *С. Л. Рубінштейна,* – це спосіб реалізації людиною своєї людської сутності в світі [4 нижче; 5 нижче]. Це дало можливість його учням і послідовникам виокремити ***основні якості суб'єкта***:

– активність як основна детермінанта змін у світі, які людина здійснює;

– саморегуляція і самоорганізація як її здатність до інтеграції, самостійності, самодетермінації та самовдосконаленню.

«Психологічна категорія суб'єкт дає змогу знайти в різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості й реальної мірі її активності. Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність…» [5, с. 49].

Брушлинський А. В. найбільш системно обґрунтовував поняття «суб'єкт» у психологічній науці. На його думку, трактування людини як суб'єкта допомагає системно розкрити її специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом. З віком у житті людині все більше місце займає самоформування, саморозвиток і самовиховання, і, відповідно, все більшу роль відіграють внутрішні умови буття людини як суб'єкта життєдіяльності. Він ототожнював поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», визначаючи суб'єктність як «…системну цілісність усіх її найскладніших і суперечливих якостей, в першу чергу – психічних процесів, станів і властивостей його свідомого і несвідомого. Така цілісність формується у ході історичного та індивідуального розвитку. Будучи первинно активним, людський індивід, однак, не народжується, а становиться суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів своєї активності» [104, с. 4].

Унікальне розуміння суб'єкта як вчинкову структуру взаємин людини і світу обґрунтував *В. А. Роменець*: «Суб'єкт психічної активності виявляється найповніше у формі особистості; суттєвою формою прояву особистості являється вчинок. У ньому зосереджені всі сторони психіки для вирішальної ситуативної зміни. Ситуація, мотивація, дія, післядія – завершена його структура... У сукупності своїх визначень вчинок є логічним осередком суб'єкта психічної активності» [449, с. 35].

Водночас принагідно зазначимо, що у психологічній і педагогічній науках відсутнє однозначне тлумачення природи суб'єкта та суб'єктного, їх співвідношення, підпорядкованість. *О. Ф. Бондаренко* вважає, що проблема суб'єктності має певні сторони, зокрема такі:

«А – суб'єктність як інтегральність;

Б – суб'єктність як продуктивність щодо своїх власних переживань;

В – суб'єктність як незалежність (некомфортність, незнаряддєвість) у соціальних і міжособистісних стосунках;

Г – суб'єктність як здатність самовизначення» [98, с. 60-61].

А ми додаємо такі сторони:

– суб'єктність як активність;

– суб'єктність як самодетермінація;

– суб'єктність як самоорганізація;

– суб'єктність як автономність;

– суб'єктність як відповідальність.

Вважаємо, що тільки за наявності вищеперелічених сторін отримуємо «повну системну картину» суб'єктності будь-якої особи, в т.ч. й учителів початкових класів.

При цьому маємо на увазі те, що суб'єкт – це:

– «свідомо діюча особа» (С. Л. Рубінштейн);

– «людина на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності» (А. В. Брушлинський).

Осницький О. К. слушно підкреслює, що «Вираження суб'єктності добре з'ясовується у процесі визначення відповідності активності, яку він розвиває… тим видам активності, в які залучений обставинами свого життя» [384, с. 7].

Суб'єктом є така людина, на думку представників суб'єктно-діяльнісного підходу, яка знаходиться на вищому для неї рівні активності, цілісності та автономності: «Найважливіша з усіх якостей людини – бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, свого життєвого шляху. Це означає ініціювати і здійснювати, насамперед, практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання і інші види специфічної людської активності…» [235, с. 30].

Усе це означає, що теоретичну основу формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів як суб'єктів творчої навчальної діяльності мають представляти такі основні теоретичні положення.

Основними істотними ***характеристиками студентів, у тому числі і вчителів початкових класів як суб'єктів творчої навчальної діяльності*** є, на нашу думку, такі прояви [61]:

1. *Активність* – здатність до самодетермінації, самостійних і свідомих дій і операцій у навчальній та майбутній педагогічній діяльності. Основним проявом суб'єкта є його *суб'єктна активність*, що розглядається як системний та інтеграційний прояв професійної суб'єктності. Вона проявляється у свідомості і самосвідомості, творчій діяльності, ініціативності, рефлексивності, самоуправлінні, самодетермінації, саморозвитку і самовдосконаленні в навчальній діяльності. «…реально у різних суб'єктів проявляється різна міра

активності, різна міра розвитку, різна міра інтегративності, самовизначення, самосвідомості. Так, здійснюється синтез категорії суб'єкта з категорією індивідуальності» [1, с. 64-65], – слушно наголошує *К. О. Абульханова-Славська* про суб'єкта. Відповідно зміст навчальної діяльності студентів і методики опанування ним мають стимулювати таку навчальну суб'єктну поведінку: активну, творчу, самостійну та відповідальну.

2. *Продуктивність* – це здатність студентів до перетворення навчальної дійсності, до постійного розвитку, саморозвитку, вдосконалення та самовдосконалення своєї діяльності та самого себе як суб'єкта навчальної і майбутньої педагогічної діяльності. У зв'язку з цим необхідно так обґрунтувати зміст навчального матеріалу та методику опанування ним, щоб навчальна діяльність студентів як провідний вид їхньої діяльності в процесі набуття педагогічного фаху була цікавою, різноманітною, викликала творчість і сприяла формуванню їх як суб'єктів педагогічної діяльності.

3. *Цілісність, інтегральність* і *системність суб'єктних властивостей, якостей і проявів* студента як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності. Його суб'єктність у навчальній діяльності – це здатність до її самодетермінації, самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю.

Під *поняттям* «***суб'єкт***» розуміємо вищий рівень розвиненості особистості вчителя початкових класів як професіонала педагогічної справи, а поняття «професійна суб'єктність» – провідні його прояви як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

У *понятті* «***професійна суб'єктність***» основну увагу звертаємо на поняття «ставлення», що дає можливість охарактеризувати ставлення вчителя початкових класів до самого себе як до діяча – суб'єкта педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що його *особистість є носієм суб'єктного*, тобто без особистості немає суб'єкта, *самобутність суб'єктності вчителя початкових класів проявляється в його творчій індивідуальності та унікальності, які проявляються в неповторному індивідуальному стилі його педагогічної діяльності.*

На цій підставі проголосимо такий методологічний принцип: провідним параметром суб'єктного простору професійного самовизначення студента – майбутнього учителя початкових класів у системі педагогічної освіти – є *внутрішня самодетермінація* щодо результатів спочатку навчальної, а згодом і педагогічної діяльності як результат його ставлення до майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Аксіомою є те, що в початковій школі провідним суб'єктом був, є й буде вчитель, у педагогічній діяльності якого важливу роль відіграє цілеспрямована самодетермінація та саморегуляція поведінки, спілкування та діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, насамперед учнів. «Навчання молодших школярів ґрунтується на взаємодії дітей і дорослих – грі, спільній праці, пізнанні, спілкуванні. Поступово дитина стає активним учасником цього процесу. Вона спільно з учителем визначає мету, відкриває нові знання, засвоює навчальні дії, експериментує, відповідає за свою роботу. Тож важливо одразу уникнути авторитарного впливу на особистість дитини, встановити і підтримати добрі

стосунки, довіру у спільній діяльності» [370, с. 34]. Це передбачає системне прогнозування, проектування, моделювання, планування та організацію як своєї педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності учнів згідно зі свідомо вибраними, особистісно та професійно важливими цінностями, мотивами, цілями, настановами, змістом і проектованим результатом. Актуальність цієї проблеми додатково пов'язана з таким фактом у житті молодших школярів як криза семи років: «Нова ситуація розвитку зумовлює необхідність організації особливого середовища й відповідної діяльності, в якій дитина могла б себе реалізувати. Визначальним для вибору форм і способів реалізації навчання є дані вікової психології про те, що початок навчання у школі збігається з початком другої фізіологічної кризи – **«кризи семи років»** (виділ. наше). Великі зміни у сфері соціальних відносин і діяльності дитини відбуваються на тлі перебудови всіх систем і функцій організму, що вимагає більшого напруження та мобілізації резервів» [370, с. 34].

Педагогічна діяльність первинно передбачає її самодетермінацію, саморегуляцію та самодіагностування з боку вчителя початкових класів (звичайно, коли він є справжнім її суб'єктом) і представляє, на нашу думку, на суб'єктному рівні складний структурно-функціональний психологічний феномен, ***зміст якого містять певні розумові дії, операції, вчинки та заходи***, що складають ***змістовно-методичну основу цієї діяльності***.

1. *Свідоме визначення ієрархії цілей* педагогічної діяльності в початковій школі, яка відбувається як в типових, так і переважно нетипових умовах, та пошук оптимальних методів, алгоритмів, методик, технологій і засобів їх досягнення з урахування також і вікових особливостей учнів початкових класів: «Дитячий організм не сприймає більше, ніж відведено природою для його віку. Реформа передбачає суттєву зміну структури середньої школи, щоб максимально врахувати фізичні, психологічні, розумові здібності дитини кожної вікової групи» [368, с. 20].

2. *Співвіднесення* власних фізичних, інтелектуальних, особистісних, суб'єктних і професійних можливостей, здібностей, здатностей, педагогічної культури та компетентності *з вимогами, змістом й особливостями цілей, методів і засобів педагогічної діяльності* в початковій школі та їх коригування, вдосконалення і розвиток згідно з об'єктивними та суб'єктивними вимогами, які висуває сучасна система початкової освіти до педагога взагалі та до вчителя початкових класів зокрема. Наприклад, обов'язково потрібно враховувати психічні ресурси, особливості функціонування психіки молодших школярів. Так, «…у дітей 6-річного віку процес сприймання готовий до переходу на якісно інший рівень: виникає можливість формування складних еталонів, які ґрунтуються на взаємно підпорядкованих ознаках» [370, с. 34].

3. *Моделювання* оптимального варіанту педагогічної діяльності та її планування, а також прогнозування позитивних результатів і ймовірних негативних, на жаль, наслідків реалізації своєї індивідуальної моделі педагогічної діяльності як її суб'єкта з урахуванням психічних особливостей учнів та їхньої здатності до навчальної діяльності. *В. О. Олефір* особливу увагу звертає на психологію саморегуляції суб'єкта діяльності та на обґрунтування

моделі інтелектуально-особистісного потенціалу як передумови саморегуляції ним своєї діяльності. При цьому особливу увагу він звертає на інтелектуальні та особистісні передумови саморегуляції суб'єктом своєї діяльності [377, с. 113-137].

Так, *В. О. Олефіром* «емпірично верифіковано ***структурну модель інтелектуально-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності*** (виділ. наше), підструктури якої відповідають функціям саморегуляції:

– розуміння ситуації,

– самовизначення,

– реалізації наміру та стійкості відносно несприятливих обставин» [377, с. 14].

Отже, по-перше, учитель у процесі моделювання процесів навчання та виховання завжди має пам'ятати такий методологічний аспект: «…із початком шкільного навчання відбувається вирішальна зміна соціальної ситуації в розвитку дитини. Її відносини з дійсністю перебудовуються: система взаємин «дитина – дорослий» диференціюється на дві частини: «дитина – батьки» та «дитина – учитель». При цьому остання визначає стосунки між дитиною і батьками, дитиною й іншими дітьми. Маленький школяр стає суб'єктом соціальних відносин і наділяється суспільно значущими обов'язками, за виконання яких отримує громадську оцінку. У 1-му класі для дитини вчитель стає найважливішою персоною. Його похвала або осуд часто бувають значимішими, ніж оцінка батьків» [370, с. 33].

По-друге, у процесі моделювання своєї взаємодії з учнями вчитель початкових класів має пам'ятати, що початок навчання є для кожної дитини сильним стресом: її переповнюють почуття радості, захвату або здивування, і, водночас, вона відчуває тривожність, розгубленість, напруженість. Через це у першокласників у перші тижні відвідування школи знижується опірність організму, можуть порушуватися сон, апетит, підвищуватися температура, загострюватися хронічні захворювання. Діти можуть без причини вередувати, дратуватися, плакати. Вони легко відволікаються, не здатні довго зосереджуватися, мають низьку працездатність і швидко стомлюються. Тому традиційно для нашої школи на перші тижні припадає адаптаційний період, під час якого менша кількість уроків, незначне навчальне навантаження, режим дня схожий на той, до якого діти звикли до школи [423].

4. *Системний аналіз* типових і нетипових ситуацій педагогічної діяльності у початковій школі та побудова оптимальної моделі їх вирішення як суб'єкта педагогічної діяльності, а також передбачення антиципації отриманих результатів учнями та їх батьками, колегами. Потрібно завжди пам'ятати, що в молодшому шкільному віці інтенсивно розвиваються психічні пізнавальні процеси, поступово стаючи усвідомленими і довільними, а учень поступово вчиться управляти основними психічними пізнавальними процесами, зокрема увагою, сприйняттям, пам'яттю, мисленням. Водночас учитель початкових класів має пам'ятати, що «увага першокласників на цьому етапі ще слабо організована, вона має невеликий обсяг, погано розподіляється, нестійка. Тому для концентрації дітям потрібна зовнішня допомога (часта зміна завдань, цікаві

ілюстрації, звукові сигнали, ігрові ситуації тощо). Діти відволікаються на уроках досить швидко, натомість контролювати свої дії (наприклад, перевірити наявність помилок у написаному) вміють ще погано» [370, с. 35].

5. *Моделювання навчальної поведінки учнів* у типових і нетипових ситуаціях та їхнє ставлення до навчальної діяльності як її суб'єктів: «Навчання молодших школярів ґрунтується на взаємодії дітей і дорослих – грі, спільній праці, пізнанні, спілкуванні. Поступово дитина стає активним учасником цього процесу. Вона спільно з учителем визначає мету, відкриває нові знання, засвоює навчальні дії, експериментує, відповідає за свою роботу. Тож важливо одразу уникнути авторитарного впливу на особистість дитини, встановити й підтримати добрі стосунки, довіру в спільній діяльності» [370, с. 34]. Усі ці аспекті мають знайти своє відображення у методиці проведення різних педагогічних заходів.

Методологічну основу цієї методики має складати ідея педагогічного партнерства «учень – учитель»: «…результатів педагогічного партнерства «учень – учитель», в основі якого – цінності, зазначені в Концепції Нової української школи, свого часу рекомендовані Європейським парламентом та Радою Європи [370, с. 46].

Це 24 риси і чесноти, які визнали пріоритетними понад 50 країн світу, які класифікуються *Мартіном Селігманом* і *Кристофером Петерсоном* у 6 груп: мудрості та знання; сміливості; людяності; справедливості; толерантності; трансценденції. Цей перелік рис і чеснот складають: креативність; цікавість; критичне мислення; любов до навчання; мудрість; відвага; наполегливість; чесність; енергійність; любов; доброта; соціальний та емоційний інтелект; співпраця; справедливість; лідерство; уміння вибачати; скромність; розсудливість; самоконтроль; поціновування краси; вдячність; оптимізм; почуття гумору; віра [420].

6. Цілеспрямоване *створення ситуацій суб'єкт-суб'єктних взаємин* між учителем та учнями в навчально-виховному процесі, стимулювання суб'єктної поведінки учнів у процесі навчальної діяльності з урахуванням їх вікових особливостей: «урахування особливостей розвитку сучасних дітей у навчальному процесі дасть змогу вибудувати систему відносин на основі довіри і розуміння. Це важливо з огляду на те, що ця система домінує над потребою традиційного набуття знань» [370, с. 43].

Принагідно зауважимо, що, по-перше, «із сучасними дітьми треба ***домовлятися*** (виділ. наше), повсякчас ***мотивувати*** (виділ. наше) на виконання певної роботи. Тепер не лише кожен урок потрібно розпочинати так званим мотиваційним моментом, а й кожен його етап чи навіть завдання. Зважаючи на те, що слова дорослого учні не завжди відразу сприймають, доцільно постійно ілюструвати сказане, наприклад, готовими роботами, власним прикладом, практично (компетентнісно, життєво) зорієнтованими завданнями, обов'язковою умовою яких є близький дитині життєвий контекст» [370, с. 43].

По-друге, «учитель і учні ***мають бути друзями*** (виділ. наше), але вони не ровесники» [370, с. 41].

7. Дотримання *ідей, вимог* і *принципів педагогіки партнерства*: «Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньої траєкторії дитини.

Важливо забезпечити неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня, подолати будь-яку дискримінацію» [370, с. 5].

8. Спільне вирішення вчителем початкових класів з учнями *навчально-виховних та інших ситуацій*, які складають зміст освітнього процесу, стимулювання суб'єктної поведінки учнів у процесі їх вирішення тощо. Науковці пропонують різні методики для розвитку пізнавальних інтересів учнів та їх підтримання. Наприклад, для вирішення проблемної ситуації «Як надати свободу учням, не зашкодивши навчанню і не вносячи в нього дезорганізацію?» – вони пропонують: «Для того, щоб створити ситуацію вільного вибору в рамках спланованого уроку, потрібно пропонувати завдання однієї змістової суті, але в різних форматах.

До прикладу: під час вивчення в 1-му класі просторових відношень можна запропонувати учням кілька варіантів однакових завдань (вказати, які об'єкти розташовані ліворуч, а які – праворуч), але по-різному ілюстрованих. Кожен учень може обрати завдання. Під час закріплення табличних випадків додавання і віднімання чисел у межах 10 учні виконують традиційні завдання («Знайди значення виразів»), а також незвичні: зафарбувати частини картинки з написаними виразами, що мають певне значення; утворити пари між виразами й числами, які є їхніми значеннями (тестова форма); скласти завдання для однокласників. Оригінальним буде завдання такого плану: на пластикових ложках маркером написати по одному виразу на кожній і запропонувати зібрати в стаканчик ті ложки, де результат – певне число. Таким чином, учні в момент самостійного вибору завдань відчують свою значущість, що загалом позитивно вплине на їхнє самоствердження» [370, с. 43].

9. Діагностування процесу і результатів змісту спільної діяльності вчителя початкових класів з учнями у процесі вирішення *навчально-виховних та інших ситуацій*, а також коригування як своєї діяльності, так і навчальної діяльності учнів. У процесі реалізації діагностичної функції він має усвідомлювати всю свою відповідальність за своїх учнів, «що передбачає такі обов'язки:

– поважати кожну дитину;

– вірити в успішність кожної дитини;

– бути чесним і визнавати власні помилки;

– уміти слухати і дотримуватися конфіденційності;

– бути послідовним і справедливим;

– мати високі очікування щодо кожного учня, у т.ч. учнів з особливими освітніми потребами;

– цінувати особисті зусилля дітей;

– організовувати стимулююче навчальне середовище;

– постійно оновлювати свої знання про дитячий розвиток» [370, с. 45].

Підсумком усвідомлення і сприйняття таких дій студентом закладу вищої педагогічної освіти – майбутнім учителем початкових класів – є *професійне самовизначення* щодо майбутньої діяльності як суб'єкта пізнання, міжсуб'єктної взаємодії, педагогічного спілкування і педагогічної діяльності в початковій школі. А для цього він повинен мати загальнонаукову, загальнопрофесійну, педагогічну та фахову види компетентності, що ґрунтуються на загальнолюдських, національних і педагогічних ідеалах та цінностях. Для їх формування має бути сучасна парадигма професійної підготовки учителів початкових класів, якою є, на нашу думку, **суб'єктна парадигма.**

На основі її провідних вимог обґрунтовано суб'єктно-діяльнісний підхід, який сприймає особистість учня та педагога як суб'єктів життєдіяльності, навчальної та педагогічної діяльності, соціальної групи, спільної діяльності.

Реалізація вимог цього підходу в системі вищої педагогічної освіти дає можливість визначити **провідні завдання щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів** у дидактичній, виховній, методичній, культурно-просвітницькій, соціальній та інших сферах діяльності як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності. Це такі ***завдання***:

1. Сприяти *усвідомленню* студентами як майбутніми педагогами свого інтелектуального, особистісного, суб'єктного, професійного та фахового видів *потенціалу* як основ формування і розвитку їхньої професійної суб'єктності у системі вищої педагогічної освіти, зрозуміти смисл своєї педагогічної діяльності та сприйняти його, оскільки професія педагога є, на думку *В. Е. Чудновського*, однією з найбільш «смислостворювальних» [556, с. 84].

Їх самовизначенню як педагога та конкретизації індивідуальної траєкторії набуття педагогічної компетентності й формування професійної суб'єктності як учителя початкових класів безпосередньо сприяє усвідомлення ним вимог стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», затвердженого Міністерством соціальної політики України. У ньому чітко виписана загальна інформація про стандарт, навчання та професійний розвиток вчителя і, найголовніше, – конкретний перелік його 8-и функцій:

– планування і здійснення навчального процесу;

– забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині;

– створення освітнього середовища;

– рефлексія та професійний саморозвиток;

– проведення педагогічних досліджень;

– надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання і соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти;

– узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті;

– оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу

загальної середньої освіти [490].

2. Створити сприятливі організаційно-педагогічні *умови для професійного самовизначення* студентів як учителів початкових класів у творчій навчальній діяльності та набуття суб'єктного досвіду майбутнього педагога. Суб'єктний досвід представляє собою «актуалізовану… інформацію, яка виконує функцію управління іншими інформаційними процесами» людини [196, с. 941], етап розвитку самосвідомості, а для вчителя початкових класів – це істотний аспект.

3. Системно *формувати суб'єктну позицію та суб'єктне ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі*. «Суб'єктна позиція студента – це, на думку *Г. Радчук*, інтегративна характеристика особистості, що виражає систему його емоційно-ціннісних ставлень, визначає рефлексивно-особистісний спосіб активності студента в освітньому середовищі вищої школи» [439].

Суб'єктна позиція вчителя початкових класів – це його складна інтегративна характеристика як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, що демонструє його «активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення» (Г. І. Аксенова) [17] до самого себе, до учнів, до педагогічної діяльності, до світу та життя в цілому.

Ліннік О. О. пропонує формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя провадити у два етапи, які визначені з урахуванням розвитку його суб'єктних характеристик, зокрема, активності, свободи вибору та відповідальності за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння іншого суб'єкта, наприклад, учня, саморозвитку. Це такі етапи:

– етап аудиторної підготовки (цільове навчання в умовах організованого співробітництва на інтерактивних лекційних і практичних занять);

– етап позааудиторної підготовки (квазіпрофесійна діяльність в умовах виробничої практики) [323].

На нашу думку, поняття «позааудиторна підготовка» та «квазіпрофесійна діяльність в умовах виробничої практики» не тотожні, оскільки, по-перше, квазіпрофесійна діяльність здійснюється не тільки в умовах виробничої практики, а й на етапі аудиторної підготовки; по-друге, на етапі практичної підготовки проводиться і педагогічна діяльність, а не тільки квазіпрофесійна діяльність.

Годник С. М. обґрунтував технологічну модель розвитку суб'єктної позиції педагога, згідно з якою педагог у своєму становленні проходить три етапи її розвитку:

– об'єкт-суб'єктний;

– суб'єкт-об'єктний;

– власне суб'єктний [164].

Відповідно, цим етапам визначаються такі фази:

– об'єктна;

– суб'єктно-функціональна;

– суб'єктна;

– перетворювальна.

Особливу увагу звертаємо на практичну підготовку вчителів початкових

класів, на якому, власне, і формується їхня суб'єктна позиція та суб'єктне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, практичне професійне самовизначення щодо фаху педагога взагалі та вчителя початкових класів зокрема.

Радчук Г. К. рекомендує такі методики для здійснення експериментально-діагностичного дослідження емпіричних показників суб'єктної позиції студентів:

«1) внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності – методика О. О. Реана, В. О. Якунина;

2) відносна автономність – методика Г. С. Пригіна для діагностики стилю навчальної діяльності студентів;

3) локалізація суб'єктивного контролю – методика Д. Роттера, модифікована О. Г. Ксенофонтовою;

4) рефлексивність – методика А. В. Карпова;

5) самоставлення – особистісний семантичний диференціал;

6) рівень загальної та ситуативної самоактуалізації студентів в освітньому середовищі вишу – методика Е. Шострома в модифікації Н. Ф. Каліної і А. В. Лазукіна (питальник САМОАЛ) та модифікована нами методика ситуативної самоактуалізації особистості Т. Д. Дубовицької» [439, с. 33].

Науковці наголошують, що «ціннісне ставлення пов'язане як з пізнавально-оцінним аспектом діяльності суб'єкта, так і з його перетворювальною діяльністю, і це становить їх стрижень. В основі ціннісного ідейно-морального ставлення – оцінка, тобто усвідомлення духовної цінності» [456, с. 124].

Данієлян А. Я. слушно звертає увагу на істотні ***характеристики ціннісного ставлення до професії вчителя початкової школи*** та підкреслює, що «під ціннісним ставленням до професії ми розуміємо активний, стійкий вибірковий зв'язок суб'єкта з професією в усіх її проявах, у результаті чого професія набуває для суб'єкта особистісного смислу, індивідуальної й суспільної значущості, надає морального, фізичного, психічного й емоційного задоволення» [174, с. 36].

Отже, ціннісне ставлення вчителя початкової школи до свого фаху є одним з головних показників діагностування їхньої ціннісно-мотиваційної сфери як педагога. Цей показник дає можливість з'ясувати зв'язок суб'єкта, у нашому випадку – студента, з майбутньою професію – учителя початкових класів – у таких проявах:

– усвідомлення ним ціннісного смислу професії педагога, необхідність опанувати для цього комплексом і системою спеціалізованих знань про її суть, особливості;

– розуміння та усвідомлення значення початкової школи в житті людини та суспільства в цілому;

– усвідомлення необхідності цілеспрямованого формування системи професійних навичок, умінь, а в ідеалі – педагогічних здатностей;

– наявність свідомого прагнення до самоактуалізації, самореалізації і саморозвитку в цій діяльності як суб'єкта

ним педагогічного фаху та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі, від залучення до славетної професії – вчителя з великої літери.

Отже, ціннісне ставлення до фаху вчителя початкових класів є важливим чинником і необхідною передумовою формування їхньої професійної суб'єктності.

4. Цілеспрямовано розвивати у студентів *провідні професійно важливі суб'єктні якості*. «*Професійно значущі якості* майбутнього вчителя початкової школи розуміємо як інтегративні особистісні утворення, що сприяють його розвиткові як суб'єкта педагогічної діяльності та формуванню компетентності у вирішенні професійних завдань» [524, с. 17]. Принагідно зауважимо, що поняття «компетентність», набагато ширше, ніж поняття «професійно значущі якості», оскільки професійно важливі якості вчителя початкових класів є складовою їхньої професійної компетентності.

До таких професійно важливих якостей відносимо: самостійність, автономність, ініціативність, відповідальність, рефлексивність, адекватне «Я педагога», об'єктивну самооцінку тощо, які складають фундамент професійної суб'єктності будь-якого педагога та основу його суб'єктної активності. Основна особливість такої активності вчителя початкових класів полягає в тому, що він особисто ***свідомо*** виступає ***ініціатором*** своєї ***активності*** в педагогічній діяльності, її самоорганізації, самодетермінації, самодіагностуванні та самокорегуванні.

5. Створювати і підтримувати *умови для формування творчого індивідуального стилю майбутньої педагогічної діяльності* вчителів початкових класів. Тут дотримуємося думки *С. Л. Рубінштейна*, який діяльність вважав умовою формування і розвитку людини як суб'єкта діяльності. Суб'єкт не тільки діє, перетворюючи предмет у відповідність до поставлених цілей, але і виступає в різних якостях у процесі і результаті її здійснення, тобто реалізації всіх функцій, які є у будь-якій діяльності. У результаті діяльності, на думку *С. Л. Рубінштейна*, змінюються й об'єкт, і суб'єкт [452], а навчальна і педагогічна діяльність містять такі якості, які формують її виконавців як суб'єктів, оскільки впливають на всі складові діяльності – ціннісно-мотиваційну, професійно-смислову, інтелектуально-операційну, емоційно-вольову, контрольно-коригувальну та рефлексійну сфери психіки студента, а також дають можливість проявити їх у навчальній і квазіпрофесійній діяльності.

6. *Комплексно та системно розвивати в навчальній діяльності студентів ціннісно-мотиваційну, професійно-смислову, інтелектуально-когнітивну, операційно-поведінкову, емоційно-вольову, контрольно-коригувальну та рефлексійну сфери психіки вчителів початкових класів*, що необхідно для успішної самодетермінованої та саморегульованої майбутньої педагогічної діяльності. «Здатність до саморегуляції – одна із базових здібностей, яка полягає у здатності людини ставити цілі та оцінювати свої дії, порівнюючи їх із внутрішніми стандартами» [377, с. 41], – вважає *В. О. Олефір*.

Для цього має бути сформовано інтегративне утворення – інтелектуально-

особистісний потенціал згідно зі основними положеннями суб'єктно-діяльнісного та контекстного підходів, який *Т. В. Корнилова* пояснює так «...інтелектуально-особистісний потенціал – не «мішок» з опущеними туди і підспудно врахованими суб'єктом можливостями. Його психологічне «зображення» має бути виражене по осі не донизу (в глибину потенціалу), а вгору – в область новоутворень, що актуалізуються ***суб'єктом*** (виділ. наше), які включають актуалґенез особистісно-мотиваційних та інтелектуальних компонентів як координат утворення більш парціальних або більш загальних систем регуляції в конкретній ситуації програмування. Готовність і вміння людини використовувати свої можливості (а не оцінювання їх сама по собі) – один із аспектів так зрозумілої саморегуляції...» [279, с. 183].

Тут важливим є те, що суб'єктом педагогічної діяльності вчитель початкових класів стає тільки шляхом набуття «регуляторного досвіду» (О. К. Осницький) [386], який забезпечує актуалізацію суб'єктної активності, тобто досвіду саморегуляції, самодетермінації і самоорганізації педагогічної діяльності вчителем.

Але педагогічна діяльність у початковій школі завжди відбувається в умовах невизначеності, стресу. У таких ситуаціях ціннісно-мотиваційна, професійно-смислова, інтелектуально-когнітивна, операційно-поведінкова, емоційно-вольова, контрольно-коригувальна та рефлексійна сфери психіки вчителя початкових класів є психічними механізмами саморегуляції та самоорганізації цієї діяльності. Регуляторний досвід має, на думку *О. К. Осницького*, «компоненту структуру, яка у взаємодії забезпечує активну, усвідомлену, цілеспрямовану, вмілу та координовану із зусиллями інших людей позицію людини» [386].

Відповідно, майбутній учитель початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти має ***формувати різні виду досвіду***, у т.ч. і ***контрольно-коригувальний***, тобто кожен компонент педагогічного досвіду як основи успішної майбутньої педагогічної діяльності.

Перший головний такий компонент – це *ціннісний досвід у педагогічній діяльності*, оскільки педагогічні цінності, ідеали, ціннісні норми та переконання орієнтують майбутнього вчителя початкових класів у світі педагогічної професії та спрямовують його педагогічну діяльність в освітньо-виховному закладі. Залежно від цих цінностей він вибирає певний тип педагогічної взаємодії з учнями та відповідний стиль педагогічної діяльності, наприклад, авторитарний або демократичний чи ліберальний.

Наступний головний компонент – це *рефлексивний досвід*, без якого практично, ніякої суб'єктності, у т.ч. і професійної, немає, оскільки педагогічна діяльність передбачає постійне усвідомлення своїх педагогічних дій і навчальних дій учнів, їх оцінювання, своєчасне коригування і визначення нових перспектив – своїх та учнів. Власне, цей компонент сприяє актуалізації всіх інших компонентів досвіду як у навчальній, так і в педагогічній діяльності. Водночас учитель початкових класів має вчити учня рефлексувати свої дії, вчинки та навчальну діяльність у цілому, усвідомлювати свою навчальну діяльність та її результати, накопичувати власний позитивний досвід

навчальної діяльності.

Третій компонент – *досвід активізації* своєї навчальної та в майбутньому – *педагогічної діяльності в початковій школі*, тобто досвід їх самодетермінації як суб'єктів творчої педагогічної діяльності.

Четвертий компонент – *операційно-діяльнісний досвід* як навчальної, так і квазіпрофесійної діяльності майбутніх учитель початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності, зміст якого складають навчальні та педагогічні навички, вміння, а в ідеалі – педагогічні здатності, а також здатність до їхньої саморегуляції та самодетермінації в педагогічній діяльності. Цей компонент один із найскладніших, формування якого забезпечує студентам як майбутнім педагогам «надійний трамплін» у світ педагогічного буття.

П'ятий компонент – *досвід суб'єкт-суб'єктної взаємодії* з учасниками освітнього процесу спочатку в закладі вищої педагогічної освіти, а згодом – в початковій школі, тобто набуття суб'єктного досвіду взаємин з іншими учасниками педагогічного процесу. *В. В. Ягупов* слушно наголошує, що встановлення таких взаємин означає, що в центр уваги дидактичного процесу ставиться учень не як об'єкт навчальної діяльності, а як його суб'єкт, який стає зацікавленим, активним і повноправним учасником цього процесу [591, с. 7].

Особливу увагу звертає *О. Я. Савченко* на необхідність таких взаємин у початковій школі. Вона підкреслює, що для сучасної дидактики характерним є перехід від переважання об'єкт-суб'єктної парадигми освіти до утвердження суб'єкт-суб'єктної. У зв'язку з цим на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання – учіння) має бути дитиноцентрованою, забезпечувати формування кожної дитячої особистості, вносити свою лепту у соціальну та освітню підготовку дітей. *О. Я. Савченко* наголошує, що «це середовище суб'єкт-суб'єктної і полісуб'єктної взаємодії. Вона ґрунтується на співпраці, співтворчості вчителя з учнями, набутті ними не лише пізнавального, а й соціального досвіду, врахування впливу навчального змісту, предметного та інформаційного середовищ» [461, с. 12].

Українські науковці наголошують на необхідності дотримання в початковій школі принципу дитиноцентризму: «На практиці має реалізовуватися принцип дитиноцентризму. Усе життя нової школи має бути організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії. Нова школа плекає українську ідентичність» [370, с. 7].

Така взаємодія у початковій школі має бути насамперед особистісно орієнтованою і характеризуватися, на думку науковців, такими особливостями:

– ставленням учителя початкових класів до учня як до суб'єкта власного соціального розвитку в навчальній діяльності;

– орієнтацією на формування і самоформування учня як особистості в педагогічному процесі та в його суб'єкт-суб'єктній взаємодії з іншими учнями і вчителем початкових класів;

– створенням сприятливих організаційно-педагогічних умов для прояву особистісних якостей учнів у навчальній діяльності;

– цілеспрямованим установленням суб'єкт-суб'єктних взаємин між учителями початкових класів та учнями [457; 587].

Відповідно, у студентів як учителів початкових класів треба цілеспрямовано формувати мотиваційний, психологічний, особистісний та професійний види готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що починає формуватися у процесі квазіпрофесійної діяльності та активної участі на навчальних заняттях, зокрема на інтерактивних. Часто студенти «копіюють» стиль поведінки та взаємодії тих викладачів, які для них є авторитетними.

Відтак формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів здійснюється в процесі розгортання якісно своєрідних тимчасових етапів у їхній навчальній і квазіпрофесійній діяльності, безпосередньо пов'язаних та зумовлених різними сферами психіки.

Зокрема, їхні ***суб'єктні якості виявляються у таких сферах психіки***:

1) *ціннісно-мотиваційній суб'єктності*, що проявляється у характері ставлення – позитивне, нейтральне і негативне – до цілей, смислу і результатів навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти, а також і до майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі;

2) *навчально-діяльнісній суб'єктності* – у ставленні до завдань, змісту, процесу власної навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти, а також і до майбутньої педагогічної діяльності та їх результатів;

3) *навчально-професійній суб'єктності* – у ставленні до педагогів та інших студентів і до самого себе як до суб'єктів навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти, а також і до майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі;

4) *навчально-рефлексивній суб'єктності* – в усвідомленні своєї професійної суб'єктності та суб'єктного ставлення до самого себе як до суб'єкта навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти, а також і до майбутньої педагогічної діяльності.

Формування і розвиток професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів не відбувається миттєво, а включає різноманітні за характером і змістом процесі, у т.ч. досить суперечливі, й, відповідно, проходить певні ***стадії***:

– *стадія адаптації*: відбувається усвідомлення та самоусвідомлення студентом свого нинішнього і завтрашнього в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти, і на цій основі визначається характер самооцінювання, самоорганізації й самодетермінації як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі;

– *стадія диференціації*: усвідомлення своєї індивідуальної неповторності кожним студентом в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти та її свідоме сприйняття, що має свій прояв у формуванні індивідуального стилю навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі;

– *стадія індивідуалізації*: це особистісне і професійне самоусвідомлення й адекватна самооцінка як студента і майбутнього вчителя початкових класів, що формує культуру самоорганізації та самоуправління своєю навчальною діяльністю і впливає на поступове формування індивідуального стилю майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі;

– *стадія стійкого професійного самовизначення*: це самосприйняття

студентом самого себе суб'єктом педагогічної діяльності в початковій школі, активне формування своєї професійної суб'єктності у процесі набуття педагогічної освіти.

Основними результатами цих процесів є такі:

– формування у студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі *ціннісно-мотиваційного компонента* педагогічної діяльності та їх «входження» у світ педагогічного буття в процесі навчальної діяльності, тобто це *сприйняття студентом суб'єктної позиції вчителя початкових класів* і формування концептуальних основ своєї майбутньої суб'єктної поведінки та суб'єктних взаємин з учнями у педагогічній діяльності;

– формування *інтелектуально-знаннієвого компонента* майбутньої педагогічної діяльності в процесі навчальної діяльності, тобто набуття системи педагогічних і фахових знань щодо майбутньої педагогічної діяльності та реалізації педагогічних функцій у початковій школі;

– формування і вдосконалення *виконавського – методичного, організаційно-управлінського, контрольно-коригувального, діагностувального – компонента* майбутньої педагогічної діяльності в процесі набуття педагогічної освіти, тобто набуття операційно-виконавської складової майбутньої педагогічної діяльності;

– формування *рефлексивно-оцінного компонента* майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі, відпрацьовування та набуття рефлексивних умінь, а в ідеалі – здатностей при проектуванні навчальної діяльності, тобто формування рефлексивного складу професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Отже, теоретичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти дають можливість чітко виокремити та формулювати провідні завдання на основних етапах їхньої професійної підготовки, обґрунтувати теоретичні «контури» реалізації основних методологічних ідей і принципів суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, компетентнісного, контекстного та системного підходів до формування їхньої професійної суб'єктності, тобто має відбутися їхня інтеграція для формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у професійно-педагогічній підготовці.

Відповідно для цього необхідно проектувати їхню професійну суб'єктність як провідний напрям діяльності педагогів системи вищої педагогічної освіти та розробити структурно-функціональну та інші моделі реалізації цього проекту.

4.2. Педагогічне проектування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як провідний напрям діяльності педагогів системи вищої педагогічної освіти

Здатність проектувати навчально-виховний процес і здійснювати проектувальну діяльність у педагогічній діяльності викладачами закладів вищої педагогічної освіти має свою ***специфіку***, що зумовлена такими обставинами:

по-перше, багатьма їх функціями у системі вищої педагогічної освіти;

по-друге, цілями та специфікою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти;

по-третє, чинниками забезпечення якості початкової ланки загальної середньої освіти; найважливіші серед них, згідно з Концепцією початкової освіти, такі:

– повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку;

– різнобічне використання досягнень дошкільного періоду;

– осучаснення та оздоровлення освітнього середовища;

– упровадження методик особистісно та компетентнісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших учнів;

– технологічність методик навчання в інформаційному суспільстві;

– моніторинговий супровід освітнього процесу в початковій школі;

– адекватна підготовка педагогічних кадрів тощо [275].

Сучасна система вищої педагогічної освіти перебуває в стані постійного реформування та модернізації, тому й професійна підготовка учителів початкових класів потребує наукового проектування, особливо в напрямі формування їх професійної суб'єктності як педагогів системи початкової освіти. Суттєву допомогу на цьому етапі викладачам закладів вищої педагогічної освіти може надати їхня ***проектувальна культура*** як сукупність проектувальних знань, навичок, умінь, здатностей, а також індивідуального досвіду проектувальної діяльності. При цьому їхні проектувальні вміння та здатності являються безпосереднім компонентом системи педагогічних здатностей, оволодівши якими, вони зможуть конструювати певні педагогічні структури, системно практично мислити, широко орієнтуватися у проблемних питаннях майбутньої професійної діяльності своїх випускників, організувати їхню підготовку на засадах педагогічного проектування.

Поняття «проектування» прийшло до педагогіки з технічних наук та означає створення прогностичного образу об'єкта, що має бути створений у матеріальному вигляді. У науковій літературі воно визначається як аналог планування або ж моделювання та має такі ознаки:

– порядок чи послідовність здійснення певних дій;

– задум і спосіб його реалізації;

– підхід до розв'язання певної проблеми, спосіб її розгляду.

Ці різні підходи до розумінням змісту проектування свідчать про недостатню розробленість проблеми педагогічного проектування у вищій педагогічній освіті в науці. При цьому проектування в різних освітніх системах має свою специфіку, яку також варто враховувати у своїй педагогічній діяльності науково-педагогічним працівникам закладів вищої педагогічної освіти [66].

Основоположником проектування в педагогіці по праву вважається *А. С. Макаренко*, який прагнув позбавити навчально-виховний процес стихійності, віддаючи перевагу продуманості дій, забезпечення їхньої послідовності, зорієнтованості на вихованця [336]. Він виокремив

методологічну функцію педагогіки як науки, що передбачає створення наукових проектів особистості, і функцію педагогів-практиків, яка передбачає складання та реалізацію програм виховання для кожного члена колективу на основі загального проекту та з урахуванням індивідуальних особливостей кожної вихованця.

Проектування в педагогіці пройшло довгий і тернистий шлях свого визнання, аналіз якого вимагає окремого дослідження фахівців з історії педагогіки. Довгий час «проектування» в педагогіці розглядалось у межах технічного знання. Це означало створення випереджувальної проекції того, що буде зроблено в майбутньому. Хоча спроби поширення його на весь педагогічний процес здійснювались здавна. Так, *А. С. Макаренко* визначав виховний процес як особливим способом організоване «педагогічне виробництво». Причинами недосконалості цього виробництва він вважав, по-перше, відсутність найважливіших його відділів: технологічного процесу, обліку операцій, конструкторської роботи, нормування, контролю, допуску та бракування; по-друге «побудову виховного процесу відповідно до логіки моральної проповіді...» [336, с. 134].

Основними напрямами вдосконалення виховного процесу *А. С. Макаренко* вважав розроблення «педагогічної техніки», «техніки створення нової людини», «техніки дисципліни», «техніки розмови педагога з вихованцем», «техніки самоуправління», «техніки покарання», які належать, на нашу думку, до окремих перспективних технологій проектування різноманітних педагогічних об'єктів у системі педагогічної освіти. Проектування є складною за своєю суттю комплексною і міждисциплінарною проблемою, має різні види та прояви, а також «…є таким видом діяльності педагога, від якого залежить її продуктивність, суб'єктність як самого викладача, так і учнів» [585, с. 171].

Методологічні – екзистенціальні – основи ***освітнього проектування*** містяться у філософії *Ж. П. Сартра*, французького філософа, представника атеїстичного екзистенціоналізму, зокрема в його трактаті «Буття і ніщо». У ньому він розрізняв два види буття:

– ***буття-в-собі*** (незалежне від свідомості буття речі): базується ані на самому собі, ані на чомусь іншому, воно є «щільним», тобто дійсністю, яку не може змінити небуття; воно є те, що є. І лише зі свідомістю людини з'являється, на його думку, «ніщо»;

– ***буття-для-себе*** (визначення буття людини зумовлено її свідомістю): має здатність негоції. «Буття, через яке у світ приходить небуття, – це буття, в якому свідомість людини з'являється «ніщо». Буття-для-себе має здатність негоції. «Буття, через яке у світ приходить небуття, – це буття, в якому йдеться про власне небуття: буття, через яке у світ потрапляє небуття для самого себе».

Отже, тут зазначається, що ***людина є буттям, яка проектує себе через теперішнє і майбутнє***, що значною мірою визначається її можливостями. Завдяки проектуванню людина піднімається над собою, стає тим, ким ще не була, проектує себе в майбутньому: «***Людина є не лише тим, ким є, а тим, ким себе створює***». У процесі проектування основні підвалини людського

буття, насамперед, свобода, яка дає змогу людині самовизначитись, створити себе такою, якою вона є, тобто приреченою на свободу. Свобода людини, яка проектує – це негоція буття-в-собі. Середовище, в якому відбувається проектування, *Ж. П. Сартр* визначає ***Іншим***, оскільки здобутки, набуття досвіду окремої особи постійно формується в присутності інших. Лише наодинці із собою проектувальник віддається безпосередній дії, він не бачить себе у своїй свідомості як такого, яким він є під час дії. У баченні Іншим проектувальник постає об'єктом, який оцінюється Іншим. *Ж. П. Сартр* пояснює це на прикладі «того, хто підглядає». Людина, піддавшись своїй цікавості, не усвідомлюючи свого Я, розчиняється в своїх діях. Для того, щоб людина-проектувальник зрозуміла, хто вона є насправді, необхідний Інший. Перебуваючи під владою Іншого можна подолати труднощі, якщо індивід свідомо окреслить свої можливості, тобто визначить можливості проектування. Проектувальник осягає самосвідомість без входження в роль Іншого [466, с. 589].

Таким чином, ми бачимо роль іншого – педагога в формування студента суб'єктом навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Автором першої книги, присвяченої проблемі педагогічного проектування, є *В. П. Беспалько* – «Слагаемые педагогической технологии» (1989 р.) [79]. У 60-х і 90-х роках XX ст. почалися достатньо активні наукові пошуки щодо проблеми педагогічного проектування. Так, завдяки М. Г. Алексєєву, О. С. Анісімову, В. С. Безруковій, О. К. Бєловій, В. П. Беспальку, О. К. Бєловій, О. М. Борисовій, Н. О. Брюхановій, Т. О. Дмитренко, В. І. Загвязинському, В. В. Караковському, Г. Д. Кириловій, О. Е. Коваленко, І. В. Комогорцевій, В. В. Краєвському, Ю. М. Кулюткіну, Б. Т. Лихачову, М. М. Поташнику, Г. М. Романовій, А. М. Сохору, Г. С. Сухобській, Н. І. Талізіній та іншим науковцям розв'язані теоретичні і практичні проблеми проектування педагогічних об'єктів, розроблено теоретичні та методичні основи педагогічного проектування, визначено його роль у діяльності різних категорій педагогів – вищої та середньої освіти.

Методологічні засади проектування досліджувалися М. Азимовим [15], В. Гаспарським [159], Ю. В. Громиком [171; 170], С. Б. Кримським [297; 298] та ін., загальнотеоретичні аспекти проектування в освітній галузі обґрунтовували В. С. Безрукова [38], В. П. Беспалько [78], Н. О. Брюханова [108], О. С. Заїр-Бек [216: 215], О. М. Коберник [254], В. М. Монахов [360], Г. М. Романова [447] та ін., технології проектування різних аспектів організації освітнього процесу в системі вищої освіти – Н. Ю. Баринова [35], В. Ю. Стрельников [489] та ін., різноманітні аспекти педагогічного проектування – В. П. Беспалько, Б. П. Бітінас, В. І. Слободчиков, В. Д. Шадриков та ін.

Проблему формування проектувальних умінь у майбутніх педагогів представлено в наукових працях Н. О. Брюханової, Ф. Н. Гоноболіна, І. І. Коновальчука, Н. В. Кузьміної, Є. Ю. Литвиновського та ін.

Узагальнення та систематизація наукових праць вищезазначених та інших науковців показала, що з розвитком суспільства, модернізацією освіті так само потребує уточнення зміст і провідні положення теорії педагогічного

проектування. Одним із таких проблемних питань, яке ще недостатньо досліджене і не має однозначного розуміння, є суть і зміст проектування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як провідний напрям їхньої діяльності.

Значне місце проектувальним умінням педагогів відведено в наукових дослідженнях останніх років. Наприклад, *Н. О. Яковлєва* у зміст педагогічного проектування включає такі елементи: мету, об'єкт, суб'єкт, засоби, методи і результат проектування [595, с. 11].

Серед українських дослідників проблему педагогічного проектування системно досліджує *Н. О. Брюханова*, яка ***виокремлює різні аспекти проектування в діяльності майбутніх інженерів-педагогів***. Зокрема, такі:

– методика проектування дидактичного матеріалу у ході професійної підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін;

– теорія і методика проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів [109].

Вона слушно наголошує, що інженер-педагог має вдосконалювати зміст освіти шляхом проектування дидактичного матеріалу, для цього в них мають бути сформовані проектувальні уміння, а на нашу думку, проектувальні здатності. Безперечно, «результатом проектування є педагогічний проект. Нами встановлено, що проект можна охарактеризувати з боку типів, структури, умов розробки, параметрів оцінки» [110, с. 37].

Суть і зміст проектувально-педагогічних умінь педагогів обґрунтовують І. І. Коновальчук [272; 273] і Г. М. Романова [446]. Так, *Г. М. Романова* вважає одним із принципів проектування «розвиток суб'єктності викладачів, що зумовлює визнання унікальності й неповторності тих, хто навчається, врахування стилів їхньої діяльності, життєвого та професійного досвіду, створення умов для вияву активності, ініціативності, самостійності, відповідальності за процес та результати навчання» [448, с. 23].

Істотним аспектом проектування є те, що воно, на думку *М. Г. Алексєєва*, тісно пов'язане з рефлексією. Дослідник зазначає, що «обидва поняття (проектування і рефлексія) відносяться до мисленнєвої діяльності: одне – до її початку, друге – до її кінця (проектування пов'язане з реалізацією задуму, рефлексія – з усвідомленням уже зробленого)» [18]. Отже, свідома рефлексія і свідоме проектування різноманітних навчально-виховних процесів є однією з основних функцій будь-якого вчителя.

Проект у педагогіці – це, на нашу думку, прообраз освітнього процесу, де суб'єктом являється педагог як проектувальник, і, безумовно, має бути об'єкт, вивченню якого присвячено певний навчальний предмет [582; 583; 585]. В останньому випадку мова йде про метод навчання, який має назву «метод проектів», де суб'єктами виступають педагог і ті, хто вчиться. Метод проектів не є чимось зовсім новим. Він у професійній освіті сприяє забезпеченню професійної спрямованості навчального матеріалу та методиці його вивчення, формуванню теоретичних і практичних умінь і здатностей певного виду професійної діяльності, вмінню аналізувати різноманітні ситуації, виробляти варіанти оптимальних рішень та доводити їх ефективність.

Діапазон педагогічного проектування достатньо широкий, оскільки педагогічна діяльність «... вимагає високої творчості, а отже, і таких якостей, як: зацікавленість, розвинуте уявлення, волю і емоційне ставлення до життя, високу особисту майстерність» [38, с. 134]. У зв'язку з цим евентуально предметами такого проектування у закладі вищої педагогічної освіти можуть бути:

– навчально-виховний процес і його складові у закладі вищої педагогічної освіти: «... на відміну від інстинктивної біологічної програми діяльності тварин, діяльність людини спрямована здатністю психіки створити ідеальні моделі, які будуть реалізовані в практичній діяльності. Необхідність створення таких моделей і привела до формування могутнього механізму – уяви, здатного перетворювати дійсність ідеально, створюючи найрізноманітніші типи модельних конструкцій» [241, с. 161];

– траєкторії особистісного, суб'єктного та професійного розвитку та становлення як самих педагогів, так і майбутніх фахівців, у нашому випадку – учителів початкових класів: «Добре в людині завжди доводиться проектувати, і педагог зобов'язаний це робити» [336, с. 134], – слушно наголошував *А. С. Макаренко*;

– основні суб'єктні характеристики майбутнього вчителя початкових класів і створення умов для їх різноманітного вияву і формування як суб'єктів педагогічної діяльності: «... цілі нашої роботи мають бути виражені в реальних якостях людей, які вийдуть із наших педагогічних рук... Проектування особистості як продукту виховання має вироблятися на підґрунті замовлення суспільства» [599];

– професійна суб'єктність самих педагогів і створення оптимальних умов для творчої її самоактуалізації у педагогічній діяльності як її суб'єктів: «цінність особистості вихователя... в її унікальності, несхожості, здатності додати нову якість у процес виховання... Гуманістична концепція виховання передбачає цілісність особистості вихователя, неприпустимість її відчуження від власної праці» [263, с. 11];

– конструювання педагогами власної діяльності та проектування діяльності студентів, педагогічного колективу в цілому; проектування, на думку *О. А. Дубасенюк,* «... виконує роль провідного регулятора всієї системи дій педагога протягом всього періоду його діяльності. ... діяльність педагога має випереджальний характер і виступає у двох формах – передбачення (прогнозування, антиципації) і цілепокладання, що дає можливість керувати процесом в умовах динамічного середовища» [193, с. 79];

– проекти проведення дидактичних, виховних та інших заходів: «Подальший процес цілеутворення, розгортання його в систему виховних завдань відбувається під час конкретизації плану – конструювання діяльності, відбору раціонального змісту і засобів досягнення поставленої мети» [193, с. 79];

– оптимальні форми, методи, напрями та відповідні засоби подолання життєвих і професійних криз: «багаторічне виконання однієї й тієї ж професійної діяльності призводить до появи професійної втомленості, збідніння репертуару способів виконання діяльності, втрати професійних умінь і навичок,

зниження працездатності. ...На стадії професіоналізації відбувається розвиток професійних деструкцій. Професійна деструкція – це зміни структури професійної діяльності особистості, що поступово накопичуються та негативно відображаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості» [241, с. 149].

З огляду на зазначене, можна мовити про те, що проектування педагогічної системи закладу вищої педагогічної освіти та її окремих складових, у т.ч. і формування професійної суб'єктності його випускників, є одним із найважливіших видів педагогічної діяльності викладачів.

Наприклад, великого значення у Концепції нової школи надається педагогіці партнерства між усіма учасниками освітнього процесу. Безумовно, цей аспект також має бути предметом педагогічного проектування. «Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму й офіціозу.

Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Воно реалізовується у спільній діяльності вчителя та учнів, учителя та батьків, що передбачає взаєморозуміння, спільність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів» [370, с. 17].

Гончаренко С. У. слушно зазначав, що «провідним видом діяльності, згідно з природою людини, є перетворююча (***проектувальна*** (виділ. наше) і практична) діяльність» [165, с. 87].

Результати дослідження *Т. Д. Мишковської* також підтверджують, що це такий вид діяльності викладача, який має безпосередні зв'язки з іншими видами його педагогічної діяльності та визначає в цілому її ефективність [356, с. 55]. Відповідно, методи і принципи розв'язання проблеми педагогічного проектування знаходяться в області міжпредметного знання.

Таким чином, ***педагогічне проектування*** – це динамічний процес, що відбувається у часовій і предметній площині, сполучною ланкою між якими є мета проекту, реально доступні ресурси та організаційні заходи. Науковці наголошують на тому, що проектування педагогічних цілей представляє собою одну із дуже складних педагогічних проблем. Сформульована мета, на їхню думку, є провідним системостворювальним елементом педагогічної системи. А своєрідність вимог педагогічної науки полягає в тому, що вже недостатньо сформулювати мету у вигляді гасла, і мета має бути не тільки ясною, але й технологічною [193].

Об'єктом проектування являється, на нашу думку, певна педагогічна «конструкція», а в нашому випадку – майбутній учитель початкових класів, його професійна суб'єктність та, відповідно, її формування у закладі вищої педагогічної освіти в процесі професійної підготовки.

Таким чином, проектування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів – це інтелектуальна за своїм характером діяльність педагогів вищої школи, основне призначення якої полягає в передбаченні, прогнозуванні та оцінюванні результатів реалізації конкретних педагогічних задумів щодо

професійної суб'єктності вчителів початкових класів, шлях створення спеціальних інтелектуальних засобів розв'язання цієї педагогічної проблеми шляхом застосування відповідних проектів нових технологій, засобів і систем педагогічної діяльності суб'єктів педагогічного процесу в закладі вищої педагогічної освіти.

Необхідність педагогічного проектування професійної суб'єктності вчителів початкових класів як провідний напрям професійної діяльності педагогів системи вищої педагогічної освіти ***зумовлене низкою обставин***.

1. *Актуальністю проблеми підняття ефективності всього освітнього процесу* щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів шляхом її педагогічного проектування: «У самій своїй основі педагогічна праця стоїть близько до наукового дослідження. Ця близька спорідненість полягає, передусім, в аналізі фактів і необхідності передбачення...» [498, с. 472-473].

2. Необхідністю *поступового переходу на гуманістичну парадигму професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів*, що визначає смислове та ціннісне підґрунтя педагогічної діяльності викладачів системи вищої педагогічної освіти: «власне педагогічна дія – це пробудження та непомітне «врощування» суб'єктності в іншій людині» [472, с. 9].

3. Ствердженням *нового продукту освітнього процесу – майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності – учителя початкових класів,* оскільки, на думку *Г. О. Балла,* педагог-гуманіст своєї позиції учневі не нав'язує: адже він не тільки любить його, а й поважає. Ця повага втілюється, зокрема, в такому:

– у шануванні особистої гідності учня;

– у врахуванні вподобань і бажань учня при визначенні або конкретизації цілей навчання та способів їх досягнення;

– у цілком серйозному ставленні до думок учня [33].

Отже, проектування щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів – це важливий компонент педагогічної діяльності педагогів системи педагогічної освіти, який включає педагогічні дії, що ґрунтуються на усвідомленні мети діяльності, способів, прийомів, методів і форм її здійснення. Такі дії дають змогу зводити в єдину систему всі нюанси цього процесу, чітко визначивши їх причинно-наслідкову залежність, у т.ч. і формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів. Це науковий підхід до організації діяльності педагогів; перехід від інтуїтивного вирішення педагогічних завдань до логічно виваженого; переведення уваги педагогів із зовнішнього чинника – «що робити», на внутрішній – «*як це робити*», «*як формувати професійну суб'єктність учителя початкових класів*».

Таким чином, ***педагогічне проектування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів*** – це створення конкретного образу майбутнього щодо вчителів початкових класів – професійної суб'єктності, конкретних аспектів її формування шляхом розроблених освітніх програм реалізації педагогічних функцій викладачами закладів вищої педагогічної освіти. Його зміст передбачає такі заходи:

– створення проекту щодо професійної суб'єктності вчителів початкових класів – це попередня мисленнєва діяльність педагогів щодо організації своєї

педагогічної діяльності та навчальної діяльності студентів щодо формування їхньої професійної суб'єктності;

– характерними його властивостями є ідеальний характер дій і його спрямованість на створення у майбутньому в освітньому процесі закладу вищої педагогічної освіти – професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

– педагогічне проектування пов'язано з проблемною організацією теоретичного та практичного мислення педагогів і студентів, а також їхньої взаємопов'язаної «суб'єкт-суб'єктної взаємодії та діяльності» [591];

– у педагогічному проектуванні щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів педагог може творчо використовувати різні її моделі, що представлені в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Основні моделі педагогічного проектування

Автори	Основні складові моделі
1	2
Заїр-Бек Є. С. [216]	1) визначення замислу; 2) ескіз проекту; 3) розроблення моделей дій; 4) планування реальних стратегій на рівні організаційних завдань і виконання умов їх реалізації; 5) організація зворотного зв'язку, оцінювання процесу освіти; 6) оцінювання результатів та їх аналіз; 7) оформлення документації; 8) захист, доповідь, повідомлення, публікація;
Монахов В. М. [361]	1) професійне розуміння щодо розроблення педагогічного замислу та моделювання розподілу та включення ресурсів; 2) аналіз утруднень у проекті як дидактична проблема у зв'язку з отриманням кінцевого результату; аналіз утруднень і формування відповідного робочого поля (арена дії нового інструментарію педагога) і його професійної компетентності; 3) оформлення продуктивної програми проектувальної діяльності; 4) проектування системи контролю діяльності;
Коберник О. М. [255]	1) психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта педагогічної діяльності; 2) соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта; 3) визначення та обґрунтування педагогічних способів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією виховних завдань; 4) прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного управління та динаміки його змін, визначення етапів контрольної діагностики; 5) моделювання, планування й організація виховної діяльності об'єкта; 6) моніторинг динаміки активності об'єкта педагогічного управління; 7) поточне регулювання та корекція шляхів управління виховним процесом; 8) підсумкова діагностика рівня розвиненості об'єкта, співставлення його з прогнозованим, розроблення проекту для нового етапу розвитку об'єкта.

Джерело: складено автором.

Отже, аналіз змісту таблиці 4.1 показує, що між дослідниками відчутні певні розбіжності. Для їх усунення ми звернулися до наукових напрацювань *О. М. Новикова* [372] і вважаємо, що ***проектувальна діяльність педагогів***

системи вищої педагогічної освіти щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів ***містить***, як правило, ***такі стадії***:

1) *концептуальну стадію*, куди входить вияв, формулювання педагогічної проблеми – формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

2) стадію *моделювання*, до якої належить побудова моделі проекту (образу майбутньої системи, у нашому випадку – професійна суб'єктність учителів початкових класів та її формування в закладах вищої педагогічної освіти), її оптимізація та прийняття рішення щодо педагогічного проекту (як підпорядкованість етапів проектувальної діяльності);

3) *конструювання* системи – декомпозиція, агрегування, дослідження умов, побудова проектувальної програми;

4) *технологічної підготовки*: підготовка робочих матеріалів для проектувальної діяльності – планів, програм, графіків, розкладів, методичних розробок, програмного забезпечення тощо.

Завданнями проектувальної діяльності педагогів щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є такі:

– розроблення впорядкованої структури збору даних для оптимізації процесу прийняття педагогічного рішення щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів на основі аналізу альтернативних варіантів, визначення черговості виконання навчальних і виховних заходів та вибору оптимальних для цього проектів;

– чітке визначення організаційних, фінансових, технологічних, соціальних, екологічних та інших проблем і проблемних ситуацій, що виникають чи можуть виникнути на різних стадіях реалізації цього педагогічного проекту;

– сприяння компетентному ухваленню рішення щодо доцільності використання ресурсів для реалізації педагогічного проекту щодо професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів та її формування.

Таким чином, педагогічне проектування є провідним видом діяльності педагогів вищих педагогічних навчальних закладів, має безпосередньо інтелектуальний характер, основне призначення його полягає у дослідженні, передбаченні, прогнозуванні та оцінюванні ймовірних результатів у формуванні професійної суб'єктності вчителів початкових класів, а також ймовірних наслідків реалізації проекту, створенні спеціальних інтелектуальних засобів трансформації задумів через проекти нових педагогічних технологій, методик, систем діяльності суб'єктів освітнього процесу для реалізації цього проекту.

4.3. Педагогічне моделювання професійної суб'єктності вчителів початкових класів

Однією із базових категорій у професійній психології та педагогіці являється професійна суб'єктність педагога, яка безпосередньо проявляється в його діяльності, впливаючи на педагогічну діяльність, у ній він розвивається і

вдосконалюється. У зв'язку з цим можна зазначити такий факт: учитель початкових класів остаточно формується як суб'єкт педагогічної діяльності в навчальній діяльності та актуалізує свою професійну суб'єктність у творчій педагогічній діяльності в початковій школі, оскільки він як фахівець відтворює себе як суб'єкта з її допомогою у педагогічній системі початкової школи, стверджує своє власне професійне буття в педагогічному середовищі, «проектує» своє кар'єрне майбутнє і цілеспрямовано його реалізує. Основна специфіка його педагогічної діяльності полягає в необхідності організації і цілеспрямованій підтримці суб'єкт-суб'єктних взаємин з учнями, адже вони потребують саме таких відносин у новому для них соціально-освітньому середовищі. *О. Я. Савченко* слушно підкреслює, що «для сучасної дидактики характерним є перехід від суб'єкт-об'єктної парадигми освіти до затвердження суб'єкт-суб'єктної. Тому на сучасному уроці навчальна взаємодія... має бути дитиноцентрованою... Це середовище суб'єктів-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії» [461, с. 12]. Саме в такій взаємодії безпосередньо актуалізується його професійна суб'єктність як суб'єкта педагогічної діяльності.

Існує досить багато досліджень з проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів (Н. М. Бібік, П. М. Гусак, І. В. Казанжи, Л. В. Коваль, Я. П. Кодлюк, О. А. Комар, Є. І. Ляскова, О. В. Матвієнко, І. О. Пальшкова, Л. Є. Пєтухова, О. Я. Савченко, С. О. Скворцова, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа та ін.), в яких містяться окремі аспекти моделювання їхньої підготовки. Ми також розглянули наукові праці з моделювання, наприклад, основних видів компетентності суб'єктів педагогічного процесу (О. М. Дахін, В. В. Сериков, В. В. Ягупов, О. М. Яригін) та ін.

Частково проблема моделювання професійної суб'єктності педагогів була обґрунтована в дисертації *С. О. Шеховцової*, яка наголошує, що «метою моделювання формування суб'єктності є вибір найкращого варіанта управління змінами, коли в процесі самореалізації змінюється сама педагогічна освіта та критерії її оцінювання. Моделювання є невід'ємною частиною у забезпеченні природної єдності процесу навчання й наукових розробок у педагогічному процесі» [566, с. 156]. Але водночас варто наголосити, що проблема моделювання професійної суб'єктності вчителів початкових класів не була предметом дисертацій та інших наукових пошуків [45], хоча є достатньо багато моделей з психологічних досліджень суб'єкта та суб'єктності. Сучасними психологами-дослідниками представлені різні моделі дослідження суб'єкта та суб'єктності. Зокрема такі:

– феномен суб'єктності (А. В. Брушлинський [106], В. А. Петровський [405], В. О. Татенко [505]);

– компоненти суб'єктного досвіду (А. К. Осницький [385]);

– механізми суб'єктності (В. О. Татенко [506], Т. М. Титаренко [511]);

– внутрішні передумови та зовнішні прояви суб'єктності (О. М. Волкова [132]);

– здатності суб'єкта (А. К. Маркова [341]);

– закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (В. І. Слободчиков [483], Д. Й. Фельдштейн [526]) та ін.

І лише окремі наукові дослідження стосуються моделювання ситуацій у педагогічній діяльності вчителів. Наприклад, такі:

– Капська А. Й.: моделювання виховної роботи [359];

– Марек А. Я.: математичне моделювання професійної діяльності вчителя [596];

– Кулюткин Ю. І.: моделювання педагогічних ситуацій [358], у т.ч. і вчителів іноземних мов у початковій школі (Л. В. Красюк) [294];

– Троценко О. Я.: педагогічне моделювання професійної підготовки іноземних мов у початковій школі [515] та ін.

– Сірих Г. Б.: модель суб'єктності педагога [477].

Дьяков С. І. щодо моделей суб'єктності педагогів робить такі висновки:

«6) більшість моделів суб'єкта не відповідають характеристикам сучасних культурно-історичних альтернатив, а також динаміці соціально-культурних та інших, у т.ч. і глобальних змін середовища, що їх оточує, і характеристик сучасної людини;

7) моделі, які представлені, концепції особистості та суб'єкта недостатньо відповідають діалектичним принципам структурно-функціонального аналізу систем» [197, с. 99].

Шеховцова С. А. наголошує, що «з урахуванням наукових положень щодо суті суб'єктності особистості, особливостей фахової підготовки у вимірах можливостей формування суб'єктності в університеті, функцій та атрибутивних властивостей суб'єктності, сучасних підходів до визначення структури суб'єктності особистості, принципів модельного уявлення досліджуваної структури розроблено та схарактеризовано структурну модель суб'єктності у процесі фахової підготовки, яку ми розглядаємо як упорядковану сукупність компонентів (мотиваційного, аксіологічного, самопроектувального, діяльнісного), спрямованих на індивідуальне проектування концептуального бачення траєкторії досягнення вершин професійного зростання майбутніх учителів» [566, с. 156].

Таким чином, аналіз наукових джерел показує, що проблема обґрунтування моделі професійної суб'єктності вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки шляхом педагогічного моделювання не була об'єктом і предметом наукових досліджень. Відсутність загальноприйнятої структури і чітких критеріїв оцінювання професійної суб'єктності різних фахівців не дає змоги об'єктивно моделювати процеси їхнього формування, становлення та розвитку. Незважаючи на досить велику кількість наукових джерел, присвячених цьому психологічному феномену (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе, А. В. Брушлинський, О. К. Осницький, В. А. Петровський, В. О. Татенко та ін.), загальноприйнятої моделі суб'єктності, у т.ч. і професійної, до нині немає. Для того, щоб спроектувати модель професійної суб'єктності вчителя, необхідно вибрати такі його складові, які охарактеризують її в сукупності, як єдине ціле.

Різні моделі щодо суб'єктності фахівців, у т.ч. і педагогів, представлені різними дослідниками. Зокрема, такими:

– Ольховою Т. О. (структурно-функціональна модель становлення

суб'єктності студента медичного вищого навчального закладу, основними складовими якої є аксіологічний, гносеологічний, праксеологічний і прогностичний компоненти) [382];

– Чесноковим В. А. (організаційно-педагогічна модель розвитку суб'єктних характеристик особистості майбутнього юриста в процесі професійної підготовки) [550];

– Ісаєвою Н. Є. (концептуальна модель становлення професійної суб'єктності майбутніх психологів, у якій професійна суб'єктність представлена професійною спрямованістю, професійною позицією, професійною компетентністю і здібностями, професійною свідомістю і самосвідомістю) [237, с. 151];

– Кузнєцовою М. Д. (теоретична модель суб'єктності сприйняття рекламного повідомлення, представлена системою таких якостей, як: рефлексивність, сугестивність, самоактуалізація, інтернальність, загальний інтелектуальний розвиток) [303].

Так, Г. Б. Сірих обґрунтувала структурно-змістовну модель суб'єктності педагога, яка складається із гносеологічного, аксіологічного і праксеологічного компонентів (табл. 4.2) [477]. \

Таблиця 4.2

Структурно-змістовна модель суб'єктності педагога

Сутнісні властивості суб'єктності	Змістовне наповнення структурних компонентів суб'єктності педагога		
	гносеологічний	аксіологічний	праксеологічний
Самодетермінація	Застосування вольових зусиль у процесі засвоєння системи знань про сутність педагогічної взаємодії.	Свідоме ціннісне ставлення до педагогічної взаємодії.	Саморегуляція в процесі формування необхідних умінь і навичок педагогічної взаємодії.
Самоорганізація	Цільова спрямованість на засвоєння навчального матеріалу.	Визначення та вибір пріоритетних норм і цінностей у педагогічній взаємодії.	Прагнення до максимально високого рівня розвиненості потрібних умінь і навичок.
Саморозвиток	Самостійна робота щодо розширення наявних уявлень про педагогічну працю.	Власна активність у прийнятті Іншого і виробленні позитивного ставлення до взаємодії з ним.	Наднормативна активність в оволодінні операціональною стороною педагогічної взаємодії.

Джерело: згідно з Г. Б. Сірих) [477]

Дьяков С. І. слушно наголошує, що «проблема суб'єктних властивостей педагога стала предметом спеціального вивчення, а це визначає необхідність моделювання структур суб'єкта і суб'єктності для аналізу, оцінки та системного вивчення цих феноменів» [197, с. 99].

Модельне уявлення структури суб'єктності як особистісної якості у процесі фахової підготовки представлено *С. О. Шехавцовою*, яка вважає, що

«…моделювання, з одного боку, допоможе нам відтворити цілісність об'єкта нашого дослідження, його структуру і функціонування, а з іншого – зорієнтує нашу науково-дослідну роботу на визначення оптимальних напрямів вирішення поставлених завдань і дасть змогу відстежити динаміку показників» [566, с. 156].

«Провідна функція моделі полягає в уявленні структури суб'єктності в процесі фахової підготовки як цілісного утворення. Спроектована модель складається із чотирьох елементів, які характеризують якісний стан особистості майбутнього вчителя в процесі оволодіння ним різноманітними видами професійно-педагогічної діяльності, що уможливлює цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності у професійно важливі особистісні якості, які допомагають у досягненні професійного самовдосконалення, самореалізації і саморозвитку [566, с. 158]. Основними компонентами цієї моделі є мотиваційний, аксіологічний, самопроектувальний і діяльнісний.

Отже, вищевикладений аналіз показує, що нині не існує єдиного методологічного підходу до моделювання професійної суб'єктності фахівців, у т.ч. і вчителів початкових класів. Кожен автор моделює на своїх певних методологічних і теоретичних положеннях, відповідно до цілей і завдань конкретного наукового дослідження, орієнтуючись на певні завдання педагогічної практики. Через це існують складнощі в конструюванні моделі професійної суб'єктності фахівців, оскільки кожен дослідник «розуміє професійну суб'єктність на своїй мові» і висловлюється «своєю, тільки йому зрозумілою мовою» щодо розкриття суті і змісту професійної суб'єктності конкретної категорії педагогів.

Ми вважаємо, що одним з основних напрямів комплексної реалізації основних вимог системного, аксіологічного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів являється педагогічне моделювання, яке є «...самостійним напрямом у загальному методі дослідження, причому, цей напрям має специфічні риси, що відображають особливість модельованих явищ, відкритих як за формою, так і за змістом. У педагогічному моделюванні, подібно до моделюванню взагалі, є універсальна частина – аксіоматика, що виникає в результаті відволікання від предметного змісту і сформульована в конкретному і придатному для опису специфічних феноменів знаковому вигляді. Власне проблемне поле педагогічного моделювання формується завдяки професійному досвіду: воно пов'язане або з очевидними фактами, в достовірності яких легко переконатися безпосередньо, або з формулюваннями, виведеними з досвіду.

Аксіоматика педагогічної моделі, з одного боку, потребує змістовної частини як в необхідному доповненні, оскільки система аксіом є керівною при вибору відповідних формалізмів.

На подальшому етапі, коли формальна теорія вже є в розпорядженні дослідника, вона застосовується до даної практичної ситуації. Педагогічне моделювання, з іншого боку, не може обмежитися тільки змістовною частиною, так як в освіті ми маємо справу з такими теоріями, які далеко не повністю

відтворюють дійсний стан справ, а є лише спрощеною ідеалізацією конкретного положення. Такого роду педагогічні теорії не можуть бути обґрунтовані шляхом посилання на очевидність базових аксіом чи на соціальний досвід... При цьому спочатку задана (змодельована) мета потребує системи управлінського впливу і коригування проміжних результатів, а також розробки мови для операціонального уявлення інноваційних результатів відкритої освіти» [175, с. 16-17].

Педагогічне моделювання, на нашу думку, дає змогу створити модель професійної суб'єктності вчителя початкових класів і в подальшому здійснити педагогічне моделювання її формування на основі врахування його компетенцій. Професійна суб'єктність займає інтегроване місце в професійній компетентності вчителя початкових класів, оскільки являє собою інтегровану сукупність його якостей як суб'єкта педагогічної діяльності – цінностей, ставлень, мотивації, цілепокладання, позицій і професійно важливих якостей, які необхідно формувати в них у процесі професійно-педагогічної підготовки. Вона є емерджентною властивістю професійної компетентності, охоплюючи процеси професійного навчання, сферу педагогічної діяльності та професійно важливі, а також особистісні якості вчителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим, у ***процесі моделювання їхньої професійної суб'єктності будемо дотримуватися таких принципів***:

– забезпечення ціннісно-смислового «навантаження» їхньої майбутньої спеціальності;

– суб'єктно орієнтованої спрямованості їхньої професійно-педагогічної підготовки;

– практико-орієнтованої спрямованості їхньої професійно-педагогічної підготовки;

– конкретності й одночасно універсальності змісту їхньої педагогічної освіти;

– організаційно-педагогічного та методичного забезпечення формування їхньої професійної суб'єктності;

– забезпечення можливості отримання конкретних результатів формування їхньої професійної суб'єктності [577, с. 148-149].

Вищевикладені методологічні та теоретичні положення покладено в основу педагогічного моделювання професійної суб'єктності вчителів початкових класів, головним серед яких є суб'єктно-діяльнісний підхід, тобто вчитель як суб'єкт діяльності та педагогічна діяльність у початковій школі як різновид професійної діяльності, в принципі, визначають узагальнену модель професійної суб'єктності вчителя початкових класів.

Так, *Н. Є. Ісаєва* під професійною суб'єктністю розуміє форму суб'єктності як міру освоєння професії, що може бути представлена як процес і результат реалізації суб'єктного потенціалу за допомогою суб'єктної активності в просторі професійної освіти [237, с. 151].

Первинним для обґрунтування моделі логічної і змістовної послідовності і організаційно-педагогічних дій щодо формування професійної суб'єктності

майбутніх учителів початкових класів (рис. 4.2) є, на нашу думку, педагогічна діяльність у початковій школі, яка пред'являє конкретні вимоги до них. Але в той же час педагогічна діяльність у різних освітніх системах істотно відрізняється і висуває свої вимоги, в якій може виявлятися потенційна його професійна суб'єктність – неповторна інтегрована сукупність ціннісно-мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуальних, операційно-процесуальних і рефлексивно-оцінних проявів конкретного вчителя початкових класів.

Вважаємо доречним врахувати думку *К. О. Абульханової-Славської* щодо суб'єктності, згідно з якою істотним критерієм її оцінювання являється «здатність до інтеграції»: «інтегрувальна здатність особистості як суб'єкта принципова в її організації свого життєвого шляху... Життєвий шлях і є... інтегруюча активність суб'єкта, що постійно здійснюється» [7, с. 41].

Потенційна професійна суб'єктність учителя початкових класів ґрунтується на таких положеннях:

– ціннostях професії педагога і педагогічної діяльності в початковій школі;

– мотиваційній насиченості його педагогічної діяльності у початковій школі;

– емоційно-вольових його здатностях;

– інтелектуальних його можливостях;

– операційно-процесуальних його здатностях;

– рефлексивно-оцінних його здатностях.

В ідеалі, має бути самопотенціювання суб'єктного потенціалу вчителя початкових класів: «Включення у розвиток на етапі юності механізму самопотенціювання, таким чином, означає новий крок у становленні суб'єктності» [505, с. 281].

Відтак ***потенційна професійна суб'єктність учителя початкових класів*** – це неповторне інтегроване поєднання його ціннісно-мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуальних, операційно-процесуальних і рефлексивно-оцінних проявів, як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, які при наявності сприятливих організаційно-педагогічних умов і обставин самопотенціюються чи актуалізуються у навчальній і майбутній педагогічній діяльності в початковій школі.

Однак актуалізація потенційної професійної суб'єктності вчителя початкових класів опосередкована такими важливими умовами:

– внутрішніми (віковими й індивідуально-психічними особливостями, особистісними і професійно важливими якостями, професійною Я-концепцією і образом «Я-педагога»);

– зовнішніми (організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та нормативними умовами, «тимчасовими акторами» – контингентом учнів у конкретному класі).

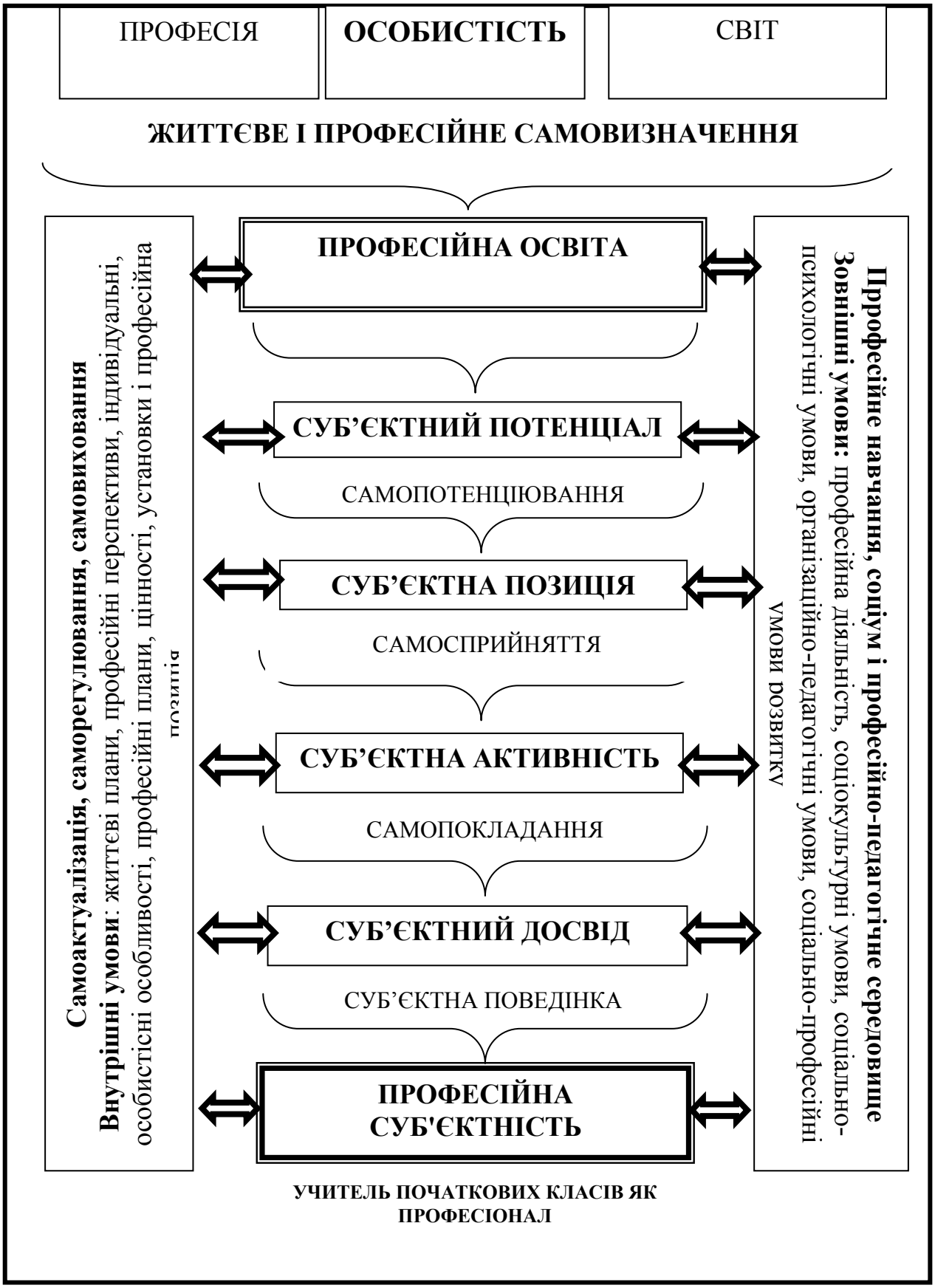


Рис. 4.2. Логічна і змістовна послідовність та організаційно-педагогічні дії педагогів закладів вищої педагогічної освіти щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів

Ці умови педагогічної діяльності, з одного боку, універсальні, бо компетенції в учителів початкових класів однакові, а з іншого – особливі, бо вона відбувається в конкретній початковій школі зі своїми спільними цінностями, морально-психологічним кліматом, традиціями, які безпосередньо впливають на актуалізацію суб'єктної позиції конкретного вчителя початкових класів у його педагогічній діяльності.

Ці умови, з однієї сторони, демонструють професійну суб'єктність як «живу» систему, що динамічно розвивається, а з іншого – показують динаміку формування, розвитку та вдосконалення, а також і розпаду професійної суб'єктності, специфіка якої виражається в поступовій зміні співвідношення між «зовнішніми» і «внутрішніми» умовами педагогічної діяльності: від переважної спрямованості «зовнішніх умов через внутрішні» до все більшого домінування тенденції «внутрішні умови через зовнішні». Це безпосередньо пов'язано з професійним становленням учителя як творчого суб'єкта педагогічної діяльності, формуванням особливого якісного рівня розвиненості його самосвідомості, інтегральної здатності ініціювати та реалізовувати різні види активності в педагогічній діяльності поза заданої системи координат, забезпечуючи за рахунок інтеграції й варіативного узгодження внутрішніх і зовнішніх умов цієї діяльності досягнення її оптимальної рівноваги.

Відносно вчителя початкових класів, то ми можемо говорити про його ***професійно-педагогічну суб'єктну позицію***, що являє стійку систему його ставлення до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі і, головне, – до учнів як до суб'єктів навчання і навчальної діяльності, у взаємодії з якими відбувається його самоактуалізація як педагога, саморозвиток як професіонала, відтворення себе як автора, тобто суб'єкта власного буття у педагогічному світі. Вона передбачає визнання і прийняття як за собою, так і за іншими, права на активність та унікальність – визнання їхньої суб'єктності, тобто їхнє розуміння і сприйняття, визнання права на свободу вибору і відповідальності за нього, здатності бути суб'єктом своєї життєдіяльності.

Ключовим поняттям для характеристики професійно-педагогічної суб'єктної позиції вчителя початкових класів є поняття «ставлення», яке в педагогіку і психологію ввели В. М. Бехтерєв, О. Ф. Лазурський, К. Д. Ушинський, а подальший розвиток теорії ставлень особистості зробили: К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, О. Г. Ковальов, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, А. С. Макаренко, В. С. Мерлін, В. М. Мясищев, С. Л. Рубінштейн та ін.

Професійно-педагогічна суб'єктна позиція конкретного вчителя початкових класів відіграє системостворювальну роль у структурі професійної суб'єктності, оскільки інтегрально характеризує принципово ціннісно-мотиваційні, змістовні, процесуальні, методичні, рефлексивні, результативні й особистісно-суб'єктні складові педагогічної діяльності, що формувалися під впливом стійкої системи ставлень до світу, педагогічної дійсності й діяльності, колег, а також, що важливо, самоспринятття самого себе як учителя початкових класів, а в сукупності це визначає його стиль буття у педагогічному середовищі і педагогічної діяльності в початковій школі, культуру повсякденної поведінки.

Відповідно, професійно-педагогічну суб'єктну позицію можна визначити як вершину прояву професійної суб'єктності вчителя початкових класів, тому що в ній висвітлені різноманіття відносин як педагога, виявляється рівень досягнення гармонії із самим собою (я-педагог), навколишнім світом і педагогічною реальністю. Саме вона дає змогу гармонізувати зовнішні і внутрішні умови педагогічної діяльності та знайти згоди самим собою у цій діяльності.

Професійно-педагогічна суб'єктна позиція вчителя початкових класів – це квінтесенція прояву його професійної суб'єктності, що являє стійку систему його ставлень до педагогічної професії та до інших педагогів, до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі і, найголовніше, – до учнів як до суб'єктів навчання і навчальної діяльності, у взаємодії з якими відбувається його самоактуалізація як педагога, саморозвиток як професіонала, відтворення себе як автора, тобто суб'єкта власного професійного буття в педагогічному середовищі. Вона передбачає визнання і сприйняття як за собою, так і за іншими, права на активність та унікальність – визнання їхньої суб'єктності, тобто їхнє розуміння і сприйняття, сприйняття їхнього права на свободу вибору та відповідальність за нього, здатність бути суб'єктом своєї життєдіяльності.

Бех І. Д. слушно наголошує про унікальність педагогічної позиції, яка полягає в тому, що водночас є і особистісною, і професійною [81, с. 76].

Вважаємо, що в закладах вищої педагогічної освіти особливу увагу потрібно приділити формуванню таких *складових професійно-педагогічної суб'єктної позиції вчителів початкових класів*:

1) внутрішньої мотивації навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі;

2) інтернальному локус-контролю студентів як учителів початкових класів;

3) рефлексивності як щодо учня (-ів) як головної цінності, так і до самого себе як до майбутнього професіонала педагогічної діяльності;

4) автономності в навчальній і майбутній педагогічній діяльності.

Професійно-педагогічна суб'єктна позиція, в свою чергу, є джерелом **суб'єктної активності конкретного вчителя початкових класів** у педагогічній діяльності, на яку безпосередньо впливає ***суб'єктний регуляторний педагогічний досвід***. Одним із ключових елементів суб'єктності, на думку *К. О. Абульханової-Славської*, є активність, причому потреба в активності є «новоутворенням особистості як суб'єкта» [7, с. 38]. Формами активності вона називає: відповідальність, самостійність, суверенність і самодостатність, що формують «заряд суб'єктної активності». Суб'єктна активність – це «… інтегральне утворення, яке характеризує спосіб існування і форму взаємодії, самоіснування і самоздійснення суб'єкта, що виступає як основа для розкриття потенціалу суб'єкта на певному віковому етапі» [450, с. 383].

Отже, у «зовнішньому вигляді», з одного боку, вона представляє конкретні дії для подолання невизначеності із залученням суб'єктного досвіду,

а з іншого – багатоманітна, що визначається необхідністю саморегуляції своєї поведінки і діяльності для досягнення поставлених цілей з опорою на різні компоненти суб'єктного досвіду.

Відтак **суб'єктна активність вчителя початкових класів** – це його психічне професійне новоутворення як самопокладання, що визначає актуальну здатність до самостійної, відповідальної, автономної та самодостатньої педагогічної діяльності в початковій школі як професіонала, формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії у професійному та навчальному середовищі, забезпечує самоактуалізацію та самоздійснення в початковій школі як суб'єкта педагогічної діяльності.

Суб'єктний регуляторний педагогічний досвід учителя початкових класів є особистим його досвідом у педагогічній діяльності без оцінювання його істинності й науковості, який набувається у процесі життєдіяльності, отримання педагогічної освіти та професійної діяльності в школі. Таке його розуміння підкреслює унікальність і самобутність кожного вчителя, визнання його індивідуальності, самоцінності і самобутності. Досвід як основа суб'єктної поведінки вчителя початкових класів є фундаментом прояву його професійної суб'єктності, що проявляється у педагогічній культурі, педагогічному мисленні, педагогічному такті, суб'єктних якостях як педагога, педагогічно обґрунтованій поведінці та діяльності.

Отже, ***суб'єктний регуляторний педагогічний досвід учителя початкових класів*** – це його суб'єктна поведінка в педагогічній діяльності без оцінювання його істинності й науковості, що набувається у процесі життєдіяльності, отримання педагогічної освіти та професійної діяльності в початковій школі, що проявляється в педагогічній культурі, педагогічному мисленні, педагогічному такті, суб'єктних якостях учителя, педагогічно обґрунтованій поведінці та діяльності, складає основи його суб'єктної поведінки і являється фундаментом його професійної суб'єктності.

Таким чином, ***концептуальними складовими професійної суб'єктності вчителів початкових класів*** виокремлюються конкретні філософські категорії (суб'єкт, самосвідомість, свідома діяльність, позиція, активність, досвід, самодетермінація, саморегуляція, саморозвиток та ін.), які актуалізуються в педагогічній діяльності під впливом педагогічної (-их) ситуації (-й), потенційної професійної суб'єктності, суб'єктної позиції, суб'єктної активності та суб'єктного регуляторного педагогічного досвіду.

Саме вони формують **актуальну професійну суб'єктність конкретного вчителя початкових класів**, яка проявляється під впливом таких умов, обставин і чинників:

– різних об'єктивних і суб'єктивних чинників педагогічної діяльності;

– зовнішніх і внутрішніх умов педагогічної діяльності в конкретному освітньому середовищі;

– контингенту учнів та їхнього ставлення до навчальної діяльності, сприйняття ними цілей, смислу своєї навчальної діяльності;

– постаті конкретного вчителя початкових класів з його самосприйняттям

самого себе як педагога та намагання самоактуалізуватися у педагогічній діяльності як професіонала педагогічної справи.

Саме цей «логічний ланцюжок» становить ***ідеальний образ професійної суб'єктності конкретного вчителя початкових класів*** – передумови, механізми і результат, тобто її модель, формування, розвиток та актуалізація якої відбуватиметься під впливом певних внутрішніх (психологічних, особистісних) і зовнішніх (соціокультурних, нормативних і професійних) умов, вимог і чинників.

Водночас ми переконані, що в межах моделі професійної суб'єктності вчителя завжди буде зберігатися деяке базове ядро – **самосприйняття самого себе як учителя початкових класів, розуміння і сприйняття іншого – молодшого учня**. А інші складові професійної суб'єктності, залежно від характеру реалізованих педагогічних завдань і певних умов педагогічної діяльності в конкретній початковій школі, будуть за необхідності актуалізуватися різною мірою. Під впливом різних чинників може змінюватися і специфіка взаємозв'язків основних елементів у моделі професійної суб'єктності.

4.4. Педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів

Актуальність і практична цінність педагогічного моделювання у будь-якому дослідженні перш за все визначається адекватністю спроектованої моделі досліджуваного педагогічного об'єкта, а також тим, наскільки правильно дотримані основні принципи моделювання, котрі, практично, визначають як можливості і тип моделі, так й її функції в конкретному дослідженні. У нашому дослідженні важливе значення має призначення нової української школи: «Нова українська школа буде працювати на засадах ***особистісно-орієнтованої моделі освіти*** (виділ. наше). У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму» [369, с. 17]. Відповідно, педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів безпосередньо має враховувати цей методологічний аспект. «Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІППО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації…» [369, с. 16].

У педагогічних дослідженнях переважно застосовуються такі різновиди моделей:

– матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливий і математичний опис поведінки оригіналу);

– логіко-семіотичні (конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем).

Їх наукова цінність полягає в тому, що вони дають змогу змоделювати різні педагогічні явища і процеси, до яких також відноситься професійна

суб’єктність учителів початкових класів [45].

Застосування моделювання в педагогічних дослідженнях починається із 60-х років XX століття [302, с. 199-200]. Так, у роботі А. Т. Куракіна і Л. І. Новикової [306] моделювання представлено як основний метод системного підходу. «Авторська «поняттєва модель» – це модель гуманістичного виховання. В її основі – пріоритет гуманістичного підходу до виховання, розуміння Людини як цілісної особистості і вищої цінності» [19, с. 34]. Така модель виховання представляє певний науковий продукт, яка має практико-орієнтований соціально-педагогічний характер і відповідає вимогам того часу.

Однак для нас найголовніше – це можливість педагогічного моделювання процесів навчання, виховання, розвитку, вдосконалення вчителів початкових класів, у т.ч. і формування їхньої професійної суб’єктності. «Поняттєва модель виховання – це динамічна педагогічна дійсність, орієнтир сучасних підходів до збагачення знань про виховання, вдосконалення практик виховання у багатоманітності освітніх структур, їх організації і функціонування з єдиних поняттєвих позицій, взаємозв’язку з родовим поняттям «виховання» [19, с. 42].

Методологічна заслуга Л. І. Новикової полягає в суб’єктному сприйнятті вихователя: «Провідне поняття поняттєвої моделі – ***суб’єкти виховної діяльності*** (виділ. наше). Особливе місце… займає характеристика педагога як вихователя – суб’єкта та об’єкта системи, містить такі його характеристики:

– широка освіченість;

– справжній професіонал;

– внутрішня свобода;

– з новим мисленням;

– ***орієнтованість*** (виділ. наше) на людину і насамперед ***на дитину як на найвищу цінність*** (виділ. наше), унікальну людську особистість, носія загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, культури…» [19, с. 41].

Концептуальні ідеї моделювання, теоретичні уявлення про моделі та методи моделювання в педагогіці обґрунтовані Ю. К. Бабанським, В. П. Беспальком, А. А. Братком, Т. А. Ільїною, Л. Б. Ітельсоном, Н. В. Кузьміною та ін.

Є наукові напрацювання з таких аспектів моделювання в педагогіці:

1) моделювання педагогічного процесу (М. І. Лазарєв, Є. О. Лодатко, В. А. Семиченко та ін.);

2) основні підходи до моделювання:

– системний (О. В. Кустовська);

– діяльнісний (О. М. Леонтьєв);

– синергетичний (Л. І. Даниленко, І. П. Підласий);

– суб’єктно-діяльнісний (В. В. Ягупов);

– інноваційний (Л. І. Даниленко, Н. В. Морзе, В. І. Носков та ін.);

3) основні види компетентності суб’єктів педагогічного процесу (В. А. Болотов, О. М. Дахін, В. В. Серіков, В. В. Ягупов, О. М. Яригін та ін.).

Водночас результати аналізу наукових джерел вказують на суттєвий інтерес дослідників до потенціалу моделювання (В. А. Штофф [570]), у т.ч. і

педагогічного (Є. О. Лодатко [326], А. В. Семенова [473], В. В. Ягупов [577] та ін.).

Так, *Є. О. Лодатко* слушно наголошує, що загальнонаукові поняття «модель» і «моделювання» є важливими та водночас і складними дослідницькими інструментами для педагогіки.

По-перше, вони потрапили в педагогіку з інших наукових сфер.

По-друге, вони мають такі «особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчатості педагогічних понять» [327, с. 11].

Як показує аналіз педагогічних джерел, проблема моделювання професійної суб'єктності вчителів початкових класів не була, практично, предметом дисертацій та інших наукових досліджень. Є тільки окремі наукові напрацювання, що стосуються моделювання певних навчальних, виховних, формувальних, розвивальних та інших ситуацій у педагогічній діяльності різних категорій учителів. Зокрема, різні моделі щодо педагогів, у т.ч. і суб'єктності вчителів початкових класів, представлені такими дослідниками:

– Ліннік О. О. (модель системи підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи) [322];

– Буднік О. Б. (моделі соціально-педагогічної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу) [112];

– Сірих А. Б. (структурно-змістовна модель суб'єктності педагога) [477];

– Ольховою Т. О. (структурно-функціональна модель становлення суб'єктності студента вищого медичного навчального закладу) [382];

– Чесноковим В. А. (організаційно-педагогічна модель розвитку суб'єктних характеристик особистості майбутнього юриста) [550];

– Ісаєвою Н. Є. (концептуальна модель становлення професійної суб'єктності майбутніх психологів) [237];

– Кузнєцовою М. Д. (теоретична модель суб'єктності сприйняття рекламного повідомлення) [303] та ін.

Аналіз наукових джерел показує, що проблема педагогічного моделювання процесу формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти не була об'єктом і предметом наукових досліджень.

Моделювання – це відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення, який називається при цьому моделлю [527, с. 289]. Відповідно, педагогічне моделювання – це метод створення і потім вивчення педагогічних моделей, тобто відображення основних характеристик певної педагогічної системи (процесу, явища) у спеціально створеному об'єкті – в педагогічній моделі.

З огляду на зазначене можна сказати, що педагогічна модель – це подумки представлена чи матеріально реалізована система певного педагогічного процесу – навчального, виховного, формувального, розвивального та ін., навчально-виховного явища, яка адекватно відображає досліджуваний предмет педагогічної дійсності, а в нашому педагогічному дослідженні – професійну суб'єктність учителів початкових класів і процес її формування в закладах вищої педагогічної освіти.

Аналіз й узагальнення наукових джерел щодо моделювання різноманітних педагогічних явищ, процесів і об'єктів дає можливість виокремити **основні вимоги до моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів** [51]:

1) *бути ідеальною системою*, оптимізованою для дослідження процесу формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти;

2) *бути подібним,* в основному, *до оригіналу*, а в певних аспектах – відрізнятися від нього;

3) *заміщати у процесі дослідження оригінал* – процес формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

4) *забезпечувати можливість отримання нового знання* про оригінал у результаті дослідження формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

Відтак головною перевагою такої моделі є цілісність представленої інформації, що дає можливість здійснювати синтетичний підхід до пізнання процесу формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти.

Варто визнати, що «***Педагогічне моделювання*** є самостійним напрямом у загальному методі дослідження, причому цей напрям має специфічні риси, які відображають особливість модельованих явищ. У педагогічному моделюванні, подібно моделюванню взагалі, є універсальна частина – аксіоматика, що виникає в результаті відволікання від предметного змісту і сформульована в конкретному й придатному для опису специфічних феноменів знаковому вигляді. Власне проблемне поле педагогічного моделювання формується завдяки педагогічному досвіду... Педагогічне моделювання… не може обмежитися тільки змістовною частиною, оскільки в освіті маємо справу з такими теоріями, які не повністю відтворюють дійсний стан справ, а є лише спрощеною ідеалізацією конкретного положення» [175, с. 16-17].

Дахіним О. М. сформульовані ***основні етапи педагогічного моделювання***:

1) входження у процес моделювання і вибір його методологічних основ для якісного опису предмета дослідження;

2) визначення завдань моделювання;

3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінювання їх змін, вибір методик вимірювання;

4) дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань;

5) застосування моделі в педагогічному експерименті;

6) змістовна інтерпретація результатів моделювання [176].

Дослідники (Н. І. Клокар [253], О. А. Козирєва [262], Є. О. Лодатко [326; 327], Д. А. Погонишев [416]) виділяють ***основні методологічні принципи педагогічного моделювання***. Зокрема, такі:

– цілеспрямованість і підпорядкованість моделювання меті;

– ієрархічна взаємозалежність та узгодженість її основних компонентів;

– реальність виконання;
– функціонально-логічна структуризація основних компонентів;
– концептуальна єдність основних компонентів;
– конкретність;
– наявність зворотного зв'язку про стан досягнутого результату;
– адекватність;
– наочність;
– визначеність;
– об'єктивність;
– інформаційна достатність.

У процесі педагогічного моделювання щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів ми прагнули дотримуватися таких ***вимог***:

– опис моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів має бути таким, що її можна було б віднести тільки до цієї педагогічної проблеми, тобто уникнути стандартної помилки більшості дослідників, коли їх моделі схожі один на одного як близнюки (особливо примітивним компонентним складом, наприклад, цільовим, змістовим, діяльнісним і результативним);

– концептуальна модель формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів має обов'язково включати, поряд із цільово-методологічним, змістовним, методично-праксеологічним, оцінно-результативним, також і *суб'єкт-суб'єктний компонент*, який переважна більшість науковців «забувають», на жаль, долучати до своєї педагогічної моделі формування, розвитку досліджуваного педагогічного явища; при цьому в їхній моделі, на перший погляд, усе правильно та «намальовано красиво», але там ***немає найголовнішого компонента – її суб'єктів, тих, хто реалізовує цю модель, тобто суб'єктної її складової***;

– за включеними в модель компонентами і за їх змістом має бути методичне забезпечення та послідовна реалізація, тобто відповідь на таке проблемне запитання: що, як, у якій логічній і змістовній послідовності та які організаційно-педагогічні дії потрібно здійснювати, щоб сформувати професійну суб'єктність учителів початкових класів? На рисунку 4.3 показано методологічну, логічну, змістовну та методичну послідовність й організаційно-педагогічні дії щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття ними педагогічної освіти;

– змістовне наповнення компонентів моделі має корелювати зі специфікою методичної складової формування професійної суб'єктності, власне, майбутніх учителів початкових класів – специфічні методи, методики, технології, засоби підготовки, що притаманні, насамперед, для їхньої професійно-педагогічної підготовки та сформованої в них інтегративної професійно важливої якості – професійної суб'єктності (через її структуру, зміст, динаміку і специфічні прояви) [51].

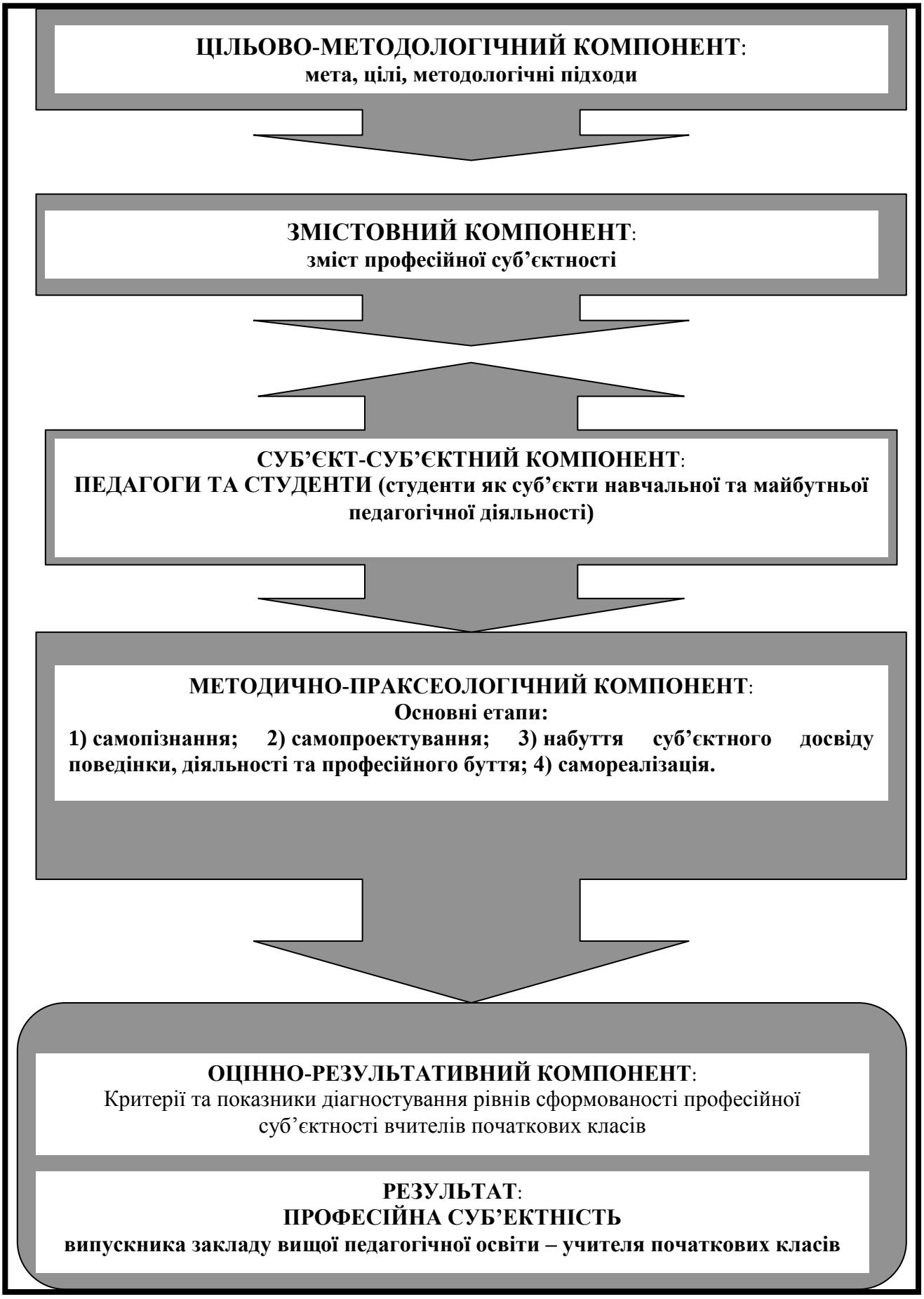


Рис. 4.3. Суб'єктно-діяльнісна модель формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів

Ці ***методологічні ідеї*** щодо вчителів початкових класів проявляються так:

– *діяльність завжди суб'єктна*, вона не може бути безсуб'єктною, а педагогічна діяльність у початковій школі не може бути без участі вчителя, тобто інтегрованим його проявом як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі є професійна суб'єктність;

– педагогічна діяльність здійснюється в *умовах спільної діяльності її суб'єктів*, тобто початкова школа неможлива без спільної діяльності вчителів та учнів, які є водночас, відповідно, і суб'єктами педагогічної та навчальної діяльності;

– педагогічна діяльність учителя початкових класів у початковій школі в руслі гуманістичного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів завжди *передбачає активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію* з учнями, тобто вона завжди суб'єкт-суб'єктна, активна, взаємозумовлена та суб'єктно орієнтована – гуманна і гуманістична;

– педагогічна діяльність учителя початкових класів у початковій школі є тим «*педагогічним полігоном*», де його професійна суб'єктність, з одного боку, є передумовою успішної педагогічної діяльності, а з іншого – виявляється, розвивається і вдосконалюється, тобто актуалізується та реалізується.

Таким чином, формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів – це цілеспрямований і спеціально організований педагогічний процес, основними складовими якого є проектування, практична реалізація, діагностування і моніторинг її формування як інтегральної складової їхньої професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти. А педагогічне моделювання її формування уможливлює скласти системне уявлення про цей достатньо суперечливий психолого-педагогічний феномен – професійну суб'єктність, дає можливість «побачити» нову якість у модельному поданні (див.: рис. 4.2), що виводить нас на науковий рівень теоретичних міркувань і висновків, сприяє поширенню дослідних результатів.

Методологічні передумови моделювання процесу формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у руслі провідних ідей і положень суб'єктно-діяльнісного підходу проявляються у таких положеннях:

– вимоги, які постійно зростають до професіоналізму вчителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності;

– інтегральною метою системи педагогічної освіти є не формування будь-яких окремих професійно важливих якостей, а створення психолого-педагогічних умов для становлення студентів суб'єктами педагогічної діяльності, інтегрованим проявом якого є їхня професійна суб'єктність як педагога;

– інтегральну функцію в їхній професійній компетентності виконує професійна суб'єктність, яка сприяє професійно-ціннісній самосвідомості, саморозумінню, самосприйняттю і самоставленню до самого себе як до педагога, який працює та самоактуалізується як учитель у початковій школі.

Методологічні умови успішної реалізації моделі формування

професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів такі:

1) професійна суб'єктність апріорі сприймається педагогами системи педагогічної освіти як системна інтегративна професійно важлива якість, без формування якої вони не в змозі повноцінно самоактуалізуватися як суб'єкти педагогічної діяльності в початковій школі;

2) формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів відбувається в умовах цілеспрямованої та організованої педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогами закладу вищої педагогічної освіти;

3) істотно змінюється роль педагога в професійній підготовці вчителів початкових класів, оскільки здійснюється його переважна орієнтація на формування професійної суб'єктності студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності;

4) для організації та підтримки суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогом у процесі набуття вищої педагогічної освіти студент має:

– стати справжнім суб'єктом навчальної, а потім і квазіпедагогічної діяльності, що стимулює і забезпечує його суб'єктну активність і позицію, а також сприяє набуттю суб'єктного досвіду навчальної та педагогічної діяльності (див.: рис. 4.2);

– усвідомлення студентом вислову «Я – майбутній суб'єкт педагогічної діяльності», що сприяє його самосприйняттю у сфері педагогічного буття, переживанню почуття професійної цінності та значущості, що виявляється у створенні позитивного фону отримання педагогічної освіти, веде до розвитку самопізнання як майбутнього педагога, сприяє формуванню об'єктивної самооцінки спочатку як студента, а потім – як учителя початкових класів, професійно орієнтованої поведінки студентів у процесі навчальної діяльності та взаємодії з педагогами на основі знань про себе і ставлення до себе та до інших як до самоцінності, до професії педагога – як до способу майбутньої професійної самореалізації;

– формувати образ «Я» студента як активного суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності – «Я – дієвий»;

5) формування професійної суб'єктності студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, що передбачає перетворення домінуючої позиції педагога і пасивної позиції студента в суб'єктно-партнерські – суб'єкт-суб'єктні – позиції творчих індивідуальностей, які цілеспрямовано та свідомо співпрацюють між собою.

Усі ці аспекти мають знайти своє відображення в **моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів** – описовій характеристиці процесу її формування у студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, котра містить основні теоретико-методологічні вимоги щодо її структури та формування як інтегративної професійно важливої якості, методологічні підходи і принципи, основні етапи, методи, методики, технології і засоби її формування та діагностування в процесі отримання педагогічної освіти.

Суб'єктно-діяльнісна модель формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є концептуальною, являє собою

описовий аналог процесу її формування і включає такі компоненти:

– цільово-методологічний;

– змістовний;

– методично-праксеологічний;

– оцінно-результативний;

– суб'єкт-суб'єктний – стрижневий (див.: рис. 4.3).

Суть цієї моделі полягає у встановленні взаємозв'язків між усіма її компонентами, визначенні послідовності формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів як системного їхнього психічного новоутворення, сприянні послідовним позитивним змінам у ціннісно-мотиваційній, емоційно-вольовій, когнітивній, праксеологічно-діяльнісній і суб'єктній сферах їхньої психіки в процесі отримання вищої педагогічної освіти, що сприяє формуванню професійної суб'єктності як їхньої інтегративної професійно важливої якості.

У цій моделі передбачено і забезпечено єдність та узгодженість мети, методологічних підходів і принципів, завдань і змісту, зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов, основних етапів формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів, критеріїв і показників оцінювання її сформованості.

Кінцевий результат моделі – сформованість їхньої професійної суб'єктності.

Основні характеристики суб'єктно-діяльнісної моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів такі:

1) вона є *концептуальною* – суб'єктно-діяльнісною – та еталоном, на досягнення якого спрямовано формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як їх інтегративної професійно важливої якості;

2) вона сприяє системному та послідовному *розв'язанню таких навчально-виховних завдань*:

– формуванню і розвитку позитивного ставлення студентів до професії педагога взагалі та до фаху вчителя початкових класів зокрема;

– розвитку їхніх цінностей і внутрішньої мотивації до оволодіння професійними основами педагогічної діяльності в початковій школі;

– формуванню *системи професійних теоретичних і практичних знань*, що складає теоретичну основу когнітивної складової суб'єктності;

– формуванню *спеціальних практичних здатностей* учителів початкових класів, які сприяють їхній суб'єктній поведінці в практичній педагогічній діяльності;

– формуванню таких *професійно важливих якостей*, які сприяють успішній актуалізації їхньої професійної суб'єктності в педагогічній діяльності;

– формуванню *культури професійно-педагогічної поведінки* як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

3) вона *структурно-функціональна*, оскільки має взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти – структуру, що сприяють формуванню професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів і реалізовують свої функції – виховну, освітню, організаційну, методичну, формувальну, координувальну, контрольно-діагностичну та ін.;

4) вона за часовими аспектами реалізації – *динамічна*, оскільки складається з конкретних взаємозумовлених послідовних етапів у часі за відповідними курсами набуття педагогічної освіти, у результаті реалізації яких відбуваються позитивні зміни в досліджуваному педагогічному явищі – професійній суб'єктності вчителів початкових класів;

5) вона за рівнем моделювання представляє *макромодель*, оскільки охоплює всю систему вищої педагогічної освіти щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів і формування їх інтегрованої професійно важливої якості – професійної суб'єктності як педагога та учителя початкових класів, що передбачає інтеграцію творчих зусиль усіх суб'єктів системи педагогічної освіти;

6) вона є основою для з'ясування сформованості *здатностей* і визначення професійної *готовності* науково-педагогічного складу системи вищої педагогічної освіти до формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

7) вона є *зразком* для діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти.

Таким чином, у цій моделі враховано, в основному, всі такі аспекти освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти:

– методологічні основи професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів;

– цілі, завдання та зміст їхньої професійно-педагогічної підготовки;

– управлінські, наукові, науково-методичні та методичні аспекти їхньої професійно-педагогічної підготовки;

– суб'єктний чинник їхньої професійно-педагогічної підготовки;

– специфіку педагогічної діяльності педагогів і навчальної діяльності студентів.

Коротко охарактеризуємо **основні компоненти суб'єктно-діяльнісної моделі формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів**.

Цільово-методологічний компонент, який надає моделі концептуальності і методологічної насиченості, зміст його складають мета і завдання, методологічні підходи і принципи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Головна мета – формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти, що передбачає вирішення низки педагогічних завдань:

– формування у студентів у закладах вищої педагогічної освіти *позитивного ставлення до себе* як до суб'єкта навчальної, квазіпедагогічної і майбутньої педагогічної діяльності;

– формування *системи теоретичних і практичних знань* щодо суб'єктності як педагогів, так і учнів;

– формування *системи практичних навичок, умінь і здатностей* щодо актуалізації свої професійної суб'єктності в майбутній педагогічній діяльності в

початковій школі;

– забезпечення реалізації в методичному аспекті формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів за такою траєкторією: *актуалізація суб'єктного потенціалу → стимулювання суб'єктної активності → сприяння набуттю суб'єктного досвіду → формування професійної суб'єктності*;

– формування особистісної, психологічної та професійної *готовності* майбутніх учителів початкових класів до актуалізації своєї професійної суб'єктності в педагогічній діяльності в початковій школі.

Проблема її формування вирішується в руслі основних вимог суб'єктно-діяльнісного підходу з урахуванням положень системного, аксіологічного, контекстного та компетентнісного підходів.

Формування професійної суб'єктності передбачає дотримання правил і рекомендацій **методологічних принципів**, до яких, на наше переконання, відносяться такі:

– умотивованості;

– рефлексивності і суб'єктності;

– забезпечення актуалізації суб'єктної активності, позиції і суб'єктного досвіду студентів у навчальній і квазіпрофесійній діяльності;

– інтегративності;

– суб'єкт-суб'єктної взаємодії та комунікативності;

– професійної, особистісної і суб'єктної спрямованості;

– акумуляції;

– системності, послідовності та безперервності й ін.

Творче дотримання їх сприяє успішності в досягненні головної мети.

Змістовний компонент розкриває суть і зміст професійної суб'єктності вчителів початкових класів, дає можливість формувати систему їхніх теоретичних і практичних знань про суб'єктність учасників педагогічного процесу в початковій школі. Специфіка цього компонента полягає в тому, що він у змістовному аспекті має сприяти реалізації мультидисциплінарного чотирьохетапного процесу формування їхньої професійної суб'єктності. У цей компонент закладені теоретичні можливості суб'єктно-діяльнісного, проблемного і контекстного навчання, враховані потреби суб'єктів освітнього процесу в актуалізації їхнього суб'єктного потенціалу.

Психологічна логіка його реалізації представлена на рис. 4.2, а в методичному аспекті він має 4-х етапний мультидисциплінарний характер – *суб'єктний потенціал → суб'єктна активність → суб'єктний досвід → професійна суб'єктність*, що дає змогу творчо враховувати потенційні можливості теоретичного та практичного виду підготовки, методик викладання різних навчальних дисциплін у формуванні професійної суб'єктності вчителів початкових класів, а також оптимально охоплювати реальні наукові, інформаційні, матеріально-технічні та кадрові ресурси закладу вищої педагогічної освіти.

Оскільки цей компонент забезпечує формування професійної суб'єктності, необхідної для самоактуалізації і самореалізації вчителів

початкових класів у педагогічній діяльності, то основну увагу доцільно приділяти його обґрунтуванню. При обґрунтуванні **основних етапів формування професійної суб'єктності** керувалися такими вимогами:

– її формування неможливе без пізнання ним – студентом – самого себе, у т.ч. і свого суб'єктного потенціалу та суб'єктних перспектив як соціальної та професійної істоти;

– для актуалізації професійної суб'єктності майбутнім учителям початкових класів необхідно проявляти свідому і, бажано, творчу суб'єктну активність, цьому безпосередньо сприяє суб'єктне проектування студентом свого буття як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі;

– важливим і вирішальним аспектом формування професійної суб'єктності є набуття ними у процесі навчальної та квазіпедагогічної діяльності первинного суб'єктного досвіду педагогічної діяльності, необхідного для безпосереднього формування їхньої професійної суб'єктності як учителів початкових класів.

Відповідно, для формування професійної суб'єктності студентами – майбутніми учителями початкових класів, як мінімум, **необхідно пройти такі етапи.**

Перший – ***етап самопізнання***, який, як відомо, є одним з найскладніших і суперечливих у людському бутті. Основне його призначення – допомогти студентам пізнати самих себе за допомогою різних методик, тесів, методів і засобів. У той же час, майбутньому вчителю початкових класів вкрай необхідно мати такі ***види потенціалу***:

– духовний (ціннісний);

– моральний (етичний);

– креативний (творчий, продуктивний);

– інтелектуальний (пізнавальний);

– художній (естетичний);

– комунікативний та ін.

Вони в сукупності утворюють спочатку суб'єктний, а потім і професійний потенціал учителя початкових класів як педагога. Для реалізації цього етапу доцільно використовувати такі методи навчання та види навчальних занять:

– традиційні методи навчання;

– активні методи навчання;

– метод творчих проектів;

– методи групової взаємодії;

– різні навчальні та квазіпрофесійні ситуації, спрямовані на самопрезентацію, саморозкриття, самоаналіз студентів самих себе;

– мистецькі навчальні завдання;

– груповий тренінг;

– включення студентами тестів і методик самопізнання та самовивчення в контекст навчальних занять.

Другий – ***етап самопроектування*** – призначений для актуалізації студентом свого суб'єктного потенціалу, реалізації суб'єктної активності та

отримання первинного суб'єктного досвіду в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти. Реалізацію даного етапу необхідно здійснювати, насамперед, за допомогою квазіпрофесійних завдань, спрямованих на самопроектування студентами в педагогічному процесі свого «Я» на таких рівнях:

– соціального суб'єкта;

– навчального суб'єкта;

– квазіпрофесійного суб'єкта;

– професійного суб'єкта.

Усе це сприяє становленню студента закладу вищої педагогічної освіти суб'єктом різних видів діяльності – навчальної, соціальної і квазіпрофесійної. Така методична послідовність має сприяти формуванню культури професійного самопроектування студентами образу «Я-педагог», що передбачає трансформацію особистісної позиції, Я-концепції студентів у професійну, при якій зміст педагогічної діяльності набуває особистісного сенсу буття.

Основним змістом даного етапу є емоційне проживання та оцінювання власної цінності і суб'єктності в ситуаціях навчальної взаємодії в освітньому середовищі закладі вищої педагогічної освіти, а також переживання власної цінності як представника педагогічної професії. Для цього необхідно використовувати такі методики і технології, які стимулюють суб'єктну поведінку і сприяють набуттю суб'єктного досвіду.

Це такі методи навчання та види навчальних занять:

– активні методи навчання;

– технології групової взаємодії;

– створення ситуацій успіху;

– метод творчих проектів;

– технології групового тренінгу;

– самооцінювання, позитивного взаємооцінювання і педагогічного оцінювання та ін.

Основним результатом цього етапу *є професійне самопроектування, трансформація особистісної позиції в педагогічну, Я-концепції студента – в професійну*.

Третій – ***етап отримання суб'єктного досвіду***: основним завданням є забезпечення і сприяння цілеспрямованому набуттю студентами суб'єктного досвіду поведінки, спілкування і діяльності як майбутніми педагогами в освітньому середовищі та в процесі практичного навчання. Базову роботу мають проводити випускні кафедри, які безпосередньо здійснюють їхню спеціальну чи фахову підготовку до майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Основний зміст етапу такий:

– результати отримання суб'єктного досвіду студентами відображаються у їхній поведінці, спілкуванні, в міжособистісній взаємодії, навчальній і квазіпрофесійній діяльності;

– студенти апробують і закріплюють педагогічно обґрунтований стиль поведінки в ході практичного навчання на основі зміненої Я-концепції;

– формують і розвивають педагогічні здатності майбутнього вчителя початкових класів до безоцінного слухання, толерантності, терплячості, оптимістичності, рефлексивності та гуманності;

– формують і розвивають ціннісне ставлення до інших, до діяльності, до учнів і, головне, – до самого себе як до представника педагогічної професії.

Для досягнення цих результатів найкраще підходять методики контекстного навчання – застосування таких методів і видів навчальних занять, які наближають студентів до реальної професійно-практичної діяльності вчителів у початковій школі.

На *останньому етапі* – ***самореалізації*** – закріплюються і вдосконалюються педагогічні навички, вміння та здатності професійної діяльності в процесі вирішення наукових, науково-методичних і педагогічних завдань у процесі проходження педагогічної практики і роботи над дипломним проектом (дипломною роботою).

Для реалізації цієї моделі необхідна, з одного боку, системна робота з переоцінювання змісту і методик викладання в усіх предметних областях, особливо спеціальних чи фахових, а з іншого – методична узгодженість діяльності різних кафедр, особливо випускних.

Оцінно-результативний компонент передбачає наявність системи діагностування результатів формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти. Для цього використовуються відповідні критерії та показники, за допомогою яких визначається її сформованість та з'ясовуються рівні – високий, середній і низький.

Центральним компонентом є **суб'єкт-суб'єктний**, без актуалізації якого вся модель, практично, не буде ефективно функціонувати, оскільки педагог і студент, їхні цінності, мотивація, суб'єктна позиція, суб'єктний потенціал, суб'єктна активність і суб'єктний досвід являються безпосередньо передумовами й умовами реалізації цієї моделі.

Усі компоненти моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів функціонують у системі, взаємодоповнюють і взаємозумовлюють один одного, тому їх не можна розглядати ізольовано. Тільки в такому варіанті вони реалізують свої функції. У зв'язку з цим доцільно ретельніше проаналізувати та обґрунтувати професійну суб'єктність учителів початкових класів як інтегративний показник сформованості їхньої професійної компетентності.

4.5. Професійна суб'єктність учителів початкових класів як інтегративний показник сформованості їхньої професійної компетентності

Наразі в педагогічній науці існує гостра методологічна проблема: в якому взаємозв'язку знаходяться два системних педагогічних поняття – «професійна компетентність» і «професійна суб'єктність»? [70]. І в педагогічній науці немає, на жаль, однозначного методологічного розв'язання цієї проблеми. Це частково пов'язано з неоднозначним розумінням основних вимог компетентнісного

підходу до професійної підготовки будь-якого фахівця, у т.ч. і вчителів початкових класів. У зв'язку з цим, існує необхідність конкретизації методологічних вимог компетентнісного підходу до їхньої професійно-педагогічної підготовки з урахуванням провідних положень суб'єктно-діяльнісного підходу, оскільки, по-перше, оцінюється не абстрактний педагог, а конкретний – учитель початкових класів; по-друге, не взагалі, а здатність до педагогічної діяльності в початковій школі, тобто діагностується його професійно-педагогічна компетентність. Осмислення наукового матеріалу, викладеного в попередніх розділах і підрозділах, дає змогу переконатися, що є така інтегрована професійно важлива якість, яка, практично, демонструє сформованість компетентності – це професійна суб'єктність, інтегрованим проявом якої є здатність випускника закладу вищої педагогічної освіти до педагогічної діяльності в початковій школі.

В окремих дослідників має місце «неусвідомлене усвідомлення» необхідності професійної суб'єктності як важливої складової професійної компетентності фахівця. Наприклад, це обґрунтування поняття «професійна компетентність» як складного багатовимірного педагогічного феномена, який використовується для демонстрації формування конкретного фахівця як суб'єкта професійної діяльності (Г. І. Аксенова, Н. О. Арістова, В. П. Бездухов, О. М. Волкова, М. М. Волошин, Г. В. Єльникова, В. І. Луговий, А. К. Маркова, С. Є. Мішіна, Ф. Г. Мухаметзянова, Т. О. Ольхова, І. В. Сиромятников, П. І. Третьяков, С. Є. Шишов та ін.).

У той же час має місце непорозуміння різниці між особистістю і суб'єктом. Наприклад, *Є. В. Яковлєв* і *Н. О. Яковлєва* їх ототожнюють і стверджують, що особистість є свідомим суб'єктом [594].

Арістова Н. О. підкреслює, що розуміння особистості як суб'єкта життя полягає в розкритті та дослідженні вищих структур особистості, зокрема, активності, інтегративної здібності та індивідуальності [26, с. 38].

Волкова М. М. обґрунтовано вважає, що людина не народжується суб'єктом, а стає ним у процесі діяльності, спілкування і виконання інших видів активності. Вона також стверджує, що суб'єкт є більш широким розумінням людини, він відображає єдність і цілісність усіх якостей – природних, соціальних, громадських та індивідуальних [133]. Позитивним тут є думка, що імпонує нам: суб'єкт завжди є особистістю, а особистість не завжди є суб'єктом.

Обґрунтовану методологічну думку підкреслює *К. О. Абульханова-Славська*, яка вважає, що особистість як суб'єкт організовує і структурує своє життя, регулює його зміст [4, с. 34-51]. Однак проблема професійної суб'єктності вчителів, у т.ч. і початкових класів, у взаємозв'язку з професійною компетентністю виявилася практично не дослідженою.

У дослідженні професійної суб'єктності педагогів значний інтерес для нас має методологічне положення *С. Л. Рубінштейна* про вихідність дієвого, практичного співвідношення людини і світу, що є методологічною основою аналізу професійної суб'єктності вчителів початкових класів. Учений висунув і розвинув систему ідей суб'єктно-діяльнісного напряму в психології. В

усвідомленні й обґрунтуванні професійної суб'єктності педагогів важливими є теоретичні узагальнення і загальні характеристики діяльності, сформульовані *С. Л. Рубінштейном* [453], які вкрай необхідно враховувати у процесі діагностування сформованості як професійної компетентності вчителів початкових класів, так й інтегрованого її прояву – сформованості професійної суб'єктності. Відповідно, у процесі діагностування їхньої професійної компетентності та її інтегрованого прояву – професійної суб'єктності – мають бути враховані такі ***методологічні положення***:

– педагогічна діяльність завжди суб'єктна, оскільки як мінімум є два суб'єкти – учитель та учень;

– виділення суб'єкта педагогічної діяльності – учителя початкових класів;

– педагогічна діяльність здійснюється, як правило, в умовах спільної діяльності суб'єктів – учителя та учнів;

– педагогічна діяльність передбачає взаємодію суб'єкта із суб'єктом – педагога з учнем (-ями);

– педагогічна діяльність учителя початкових класів завжди свідома, цілеспрямована, творча й гуманна, водночас, вона має автономний і неповторний характер, тобто це театр одного актора (І. А. Зязюн);

– відповідно, професійна суб'єктність учителів початкових класів також у цій діяльності проявляється, розвивається, вдосконалюється і на певному етапі, на жаль, розпадається.

У зв'язку з цим, необхідно конкретизувати зміст поняття «професійна компетентність учителя початкових класів» та водночас прагнути його уніфікувати, оскільки без уніфікації важко стандартизувати його професійно-педагогічну підготовку. Більшість учених у його зміст включають професійні знання, навички, вміння, професійно важливі якості, ставлення, мотивацію і досвід діяльності. Це в цілому обґрунтовано, оскільки професійна компетентність учителів початкових класів означає його інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також особистісну, психологічну та професійну готовність до педагогічної діяльності в початковій школі.

Таким чином, це системне поняття, яке комплексно охоплює всі сфери вчителів початкових класів – досвід, морально-етичну, інтелектуальну, діяльнісну, особистісну та суб'єктну здатності до педагогічної діяльності. Такий методологічний підхід дає можливість вирізнити, на нашу думку, ***універсальну структуру їхньої професійно-педагогічної компетентності***: а) ціннісно-смислова складова; б) теоретичні та практичні знання; в) практична здатність до актуалізації знань у педагогічній діяльності в системі освіти, поведінці і спілкуванні; г) готовність до актуалізації цих знань і практичних навичок та вмінь у педагогічній діяльності в початковій школі, поведінці й спілкуванні як у професійній, так і в повсякденній діяльності вчителя початкових класів; д) професійно важливі якості, у т.ч. і професійна суб'єктність як інтегрована професійно важлива якість.

Таким чином, професійна компетентність описує потенціал майбутніх учителів початкових класів. При цьому на перший план в їх професійній підготовці у системі педагогічної освіти виходить не просто формальне

вироблення їхньої педагогічної компетентності, а формування комплексної здатності бути і проявляти себе як педагог, як творчий професіонал педагогічної справи, психологічно, особистісно й професійно готовий і здатний виявляти як свою професійну суб'єктність у педагогічній діяльності в початковій школі, яку сприймають інші учасники освітнього процесу, і, перш за все, учні, так і особисто сприймати суб'єктність інших учасників освітнього процесу, і знову – перш за все, учнів. Саме цей останній аспект підкреслює й актуалізує професійну суб'єктність вчителя початкових класів як його професійно важливої якості та інтегрованого прояву сформованості професійно-педагогічної компетентності. Але не «пересічної» якості, а інтегрованої, оскільки від її сформованості залежить, з одного боку, завершеність формування його професійно-педагогічної компетентності, а з іншого – становлення і прояв як педагога в освітній системі початкової школи.

Саме тому поняття «професійна суб'єктність» стосується кожного вчителя початкових класів. Як показують результати аналізу наукових досліджень, науковці використовують поняття «суб'єктність», коли ведуть мову про деякі властивості суб'єкта. Однак тільки наголошують на сутнісній його властивості, яка принципово відрізняє його від об'єктів і навіть від інших суб'єктів, – властивість, наявність якої і робить суб'єкта тим, ким він є – унікальним, неповторним і автономним. Така властивість традиційно називається якістю, у нашому дослідженні – інтегрованою професійно важливою якістю.

Наприклад, повноцінний аналіз проблеми суб'єкта передбачає, на думку *М. М. Волкової*, виокремлення декількох взаємопов'язаних аспектів:

– сприйняття людини як суб'єкта різних видів діяльності;

– розуміння людини як основи різних форм здійснення психічної активності;

– аналіз суб'єкта як учасника, ініціатора й організатора системи міжособистісних взаємин з іншими людьми;

– вивчення суб'єкта як джерела, важливої складової і перетворювача громадських та соціальних відносин [133, с. 165-166].

Отже, ***суб'єктність*** – це *якісна сторона позначення певних проявів суб'єкта – учителя початкових класів*. У зв'язку з цим необхідно говорити про суб'єктність суб'єкта – кожного вчителя початкових класів, тобто без суб'єкта немає педагогічної діяльності і, відповідно, немає й їхньої професійної суб'єктності. Зокрема, це *такі їхні суб'єктні прояви*:

– активність та усвідомленість педагогічної діяльності;

– системність та інтегральність проявів педагога;

– самодостатність, автономність і здатність до саморегуляції та творчості в педагогічній діяльності;

– саморегулювання психічних процесів, властивостей, утворень і станів у процесі педагогічної діяльності;

– застосування індивідуальних стратегій, стилів життя і в цілому, і педагогічної діяльності;

– тісний взаємозв'язок між особистістю і педагогічною діяльністю;

– посилення своїм буттям буття іншої людини – учня;

– сприйняття, розуміння і ставлення до учня як до суб'єкта навчальної діяльності та соціального суб'єкта.

Серед вітчизняних дослідників *Н. О. Арістова* слушно обґрунтувала суть професійної суб'єктності педагогів-філологів як їх професійної інтегративної якості [26].

Величко О. В. і *С. А. Мінюрова* вважають, що професійна суб'єктність є, по-перше, чинником і ресурсом розвитку професійної компетентності; по-друге, такою силою, яка інтегрує професійні здатності майбутніх фахівців і створює можливість виконання професійної діяльності на високому рівні [120]. Позитивним аспектом тут є такі перспективні ідеї:

– перша без професійної суб'єктності немає «повноцінної» професійної компетентності будь-якого фахівця;

– друга – вона створює професійний потенціал для виконання професійної діяльності на високому рівні;

– третя – вона характеризує готовність і здатність активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організувати і вирішувати професійні завдання, творчо вирішувати в нестандартних ситуаціях, передбачати позитивні результати і негативні наслідки відповідно до прийнятого рішення для отримання нового досвіду продукування важливого функціонального результату, необхідного для успішного виконання виробничої діяльності;

– четверта – професійна суб'єктність учителя початкових класів є таким психічним новоутворенням у вигляді інтегративної професійно важливої якості, що має, на думку науковців, свою структуру й зумовлюється змістом, специфікою і засобами професійної діяльності кожного фахівця, а також суб'єктним ставленням, суб'єктною позицією й активністю як суб'єкта діяльності [586], а в нашому контексті – вчителя початкових класів.

Ми виділяємо ***провідні характеристики професійної суб'єктності вчителя початкових класів,*** які мають бути предметом діагностування. Це такі:

– ціннісну вмотивованість дій, вчинків, поведінки і, в цілому, його педагогічної діяльності;

– активність;

– здатність до рефлексії і, найголовніше, – до саморефлексії;

– усвідомлену модальність;

– варіативність діяльності та поведінки.

Особливо на необхідності сприйняття як вчителя, так і учня рівноправними суб'єктами наполягав і пропагував *І. А. Зязюн*, який вважав, що навчально-виховний процес у школі – явище складне, багатогранне, динамічне, а його специфіка зумовлюється, насамперед, розширеним спілкуванням. На думку вченого, за його допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів – учня та вчителя [231, с. 39]. Стрижневою у дослідженні *І. А. Зязюна* є думка про здійснення взаємовпливу двох рівноправних партнерів – суб'єктів – вчителя та учня, тобто він підкреслює ключовий принцип суб'єктно-діяльнісного навчання: і педагог, і учень є

суб’єктами навчання, рівноправними партнерами в навчально-виховному процесі [593, с. 335].

Водночас весь парадокс полягає в тому, що неможливо стати творчим суб’єктом педагогічної діяльності, не будучи суб’єктом навчальної діяльності в процесі набуття вищої педагогічної освіти. У зв’язку з цим необхідно студента – майбутнього вчителя початкових класів – поступово вести від одного рівня культури навчальної діяльності до значно вищого – креативного, у процесі реалізації якої він цілеспрямовано формує і розвиває свою навчальну суб’єктність, послідовно і свідомо опановуючи основні компоненти творчої навчальної діяльності, стає її творчим суб’єктом. Значимою при цьому є не проста сукупність компонентів їхньої навчальної діяльності, а її емерджентність (В. І. Свистун, В. В. Ягупов), оскільки, об’єднуючись у систему навчальної діяльності, вони формують нову властивість – емерджентність, тобто здатність породжувати якість, що недоступне кожному з цих компонентів окремо [470, с. 38].

Це означає: студент із «суцільного неусвідомленого підпорядкування» навчальній діяльності піднімається над нею і стає її суб’єктом, тобто відбувається поступовий його перехід від знаннєцентризму до людиноцентризму, від об’єктної поведінки до суб’єктної. Відтак студент не стає «рабом» професійних і фахових знань, а піднімається над ними в процесі навчальної діяльності та опанування фахом учителя початкових класів, а знання служать йому для реалізації особистісного, професійного і суб’єктного видів потенціалу в майбутній педагогічній діяльності в початковій школі.

Отже, з одного боку, суб’єктні прояви студентів – майбутніх учителів початкових класів – у навчальній діяльності поступово трансформуються в суб’єктні прояви суб’єкта педагогічної діяльності, а з іншого – учитель початкових класів, тільки будучи суб’єктом педагогічної діяльності у початковій школі, може творчо самоактуалізуватися як її суб’єкт, позитивно впливати на учнів і поступово формувати в них культуру навчальної діяльності та, відповідно, й навчальну суб’єктність. Особливо ця проблема є актуальною, точніше – вирішальною в початкових класах, коли в дітей молодшого шкільного віку формується фундамент культури навчальної діяльності і ціннісно позитивне ставлення до неї, тобто формування суб’єкта навчальної діяльності, від сформованості якої залежить успіх всього їхнього життя, оскільки це перетворюється у стиль навчального, соціального і професійного буття.

З огляду на зазначене, можна вважати, що професійна суб’єктність учителів початкових класів та її прояви зумовлені, з одного боку, віковими особливостями молодших школярів в освітньому середовищі початкової школи, а з іншого – особливостями їхньої педагогічної діяльності, що безпосередньо проявляється в суб’єктному ставленні до педагогічної діяльності в початковій школі, стрижнем якого є ціннісне ставлення як до самого себе, як до суб’єкта педагогічної діяльності, і, найголовніше, – до учня, сприйняття його як суб’єкта навчальної діяльності. У зв’язку з цим обґрунтовано вважаємо, що професійна суб’єктність – це якісна сторона позначення їхніх проявів як

суб’єктів педагогічної діяльності в початковій школі. Відповідно, варто акцентуватись на суб’єктності суб’єкта – будь-якого педагога, тобто без суб’єкта педагогічної діяльності немає і професійної суб’єктності педагога, насамперед, у початковій школі. Вважаємо, що саме професійна суб’єктність учителів початкових класів дає завершений вигляд сформованості їхньої професійної компетентності, демонструючи психологічну, особистісну і професійну готовність до педагогічної діяльності їх як її творчих суб’єктів. У структурі їхньої професійної суб’єктності виділяємо ціннісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний, праксеологічний, комунікативний і рефлексивний компоненти, а також суб’єктні якості [346, с. 223-233].

Отже, по-перше, професійна суб’єктність учителя початкових класів є, з одного боку, професійно важливою якістю, без якої немає його творчої результативної педагогічної діяльності, а з іншого – вона є не «пересічною» професійно важливою якістю, а інтегрованою, яка об’єднує всю його професійно-педагогічну компетентність і «робить» її «життєздатною», а для вчителя початкових класів – унікальною, відповідно, і кожен з них теж стає творчим суб’єктом педагогічної діяльності в педагогічному просторі країни;

по-друге, сформованість його професійної суб’єктності є інтегративним індикатором сформованості професійно-педагогічної компетентності.

Висновки до 4 розділу

1. З’ясовано, що реалізація вимог суб’єктно-діяльнісного, компетентнісного та контекстного підходів у системі вищої педагогічної освіти дає можливість визначити провідні завдання щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у дидактичній, виховній, методичній, культурно-просвітницькій, соціальній та інших сферах діяльності як майбутніх суб’єктів педагогічної діяльності. Зосередимося на основних завданнях:

– сприяти усвідомленню ними свого інтелектуального, особистісного, суб’єктного, професійного та фахового видів потенціалу як підвалин формування і розвитку професійної суб’єктності, відповідно, зрозуміти аксіологічний аспект своєї майбутньої педагогічної діяльності та сприйняти його;

– створити сприятливі організаційно-педагогічні умови для їхнього професійного самовизначення як учителів початкових класів у творчій навчальній діяльності та набуття суб’єктного досвіду як майбутніх педагогів;

– системно формувати їхню суб’єктну позицію та суб’єктне ставлення щодо майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі;

– цілеспрямовано розвивати у них провідні професійно важливі суб’єктні якості;

– створювати і підтримувати умови для формування творчого індивідуального стилю майбутньої педагогічної діяльності як учителів початкових класів;

– комплексно і системно розвивати у навчальній діяльності ціннісно-мотиваційну, професійно-смислову, інтелектуально-когнітивну, операційно-

поведінкову, емоційно-вольову, контрольно-коригувальну та рефлексійну сфери психіки як учителів початкових класів, що необхідно для успішної самодетермінованої та саморегульованої майбутньої педагогічної діяльності.

2. Доведено, що формування і розвиток професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів не відбувається миттєво, а включає різноманітні за характером і змістом процеси, у т.ч. досить суперечливі, та проходить певні стадії:

– стадія адаптації;

– стадія диференціації;

– стадія індивідуалізації;

– стадія стійкого професійного самовизначення.

Основними результатами цих процесів є сформованість таких компонентів:

– ціннісно-мотиваційного компонента майбутньої педагогічної діяльності та «входження» студентів у світ педагогічного буття у процесі навчальної діяльності та набуття педагогічної освіти;

– інтелектуально-знаннєвого – майбутньої педагогічної діяльності у процесі навчальної діяльності та набуття педагогічної освіти;

– виконавського – методичного, організаційно-управлінського, контрольно-коригувального, діагностувального – майбутньої педагогічної діяльності у процесі набуття педагогічної освіти;

– рефлексивно-оцінного – майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі, відпрацьовування та набуття рефлексивних умінь при проектуванні своєї навчальної діяльності.

3. Доведено, що педагогічне проектування професійної суб'єктності вчителів початкових класів – це створення конкретного образу їхньої професійної суб'єктності, основних аспектів її формування педагогами закладів вищої педагогічної освіти. Зміст педагогічного проектування передбачає:

– створення проекту щодо професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

– з'ясування характерних властивостей проекту, що являє собою ідеальний характер дій та їх спрямованість на формування у майбутньому в навчально-виховному процесі закладу вищої педагогічної освіти професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

– передбачення проблемної організації теоретичного та практичного мислення педагогів і студентів, а також взаємопов'язаної їхньої творчої суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

4. Обґрунтовано, що проектувальна діяльність педагогів системи вищої педагогічної освіти щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів вміщує, як правило, такі стадії:

– концептуальну;

– моделювальну;

– конструювання системи;

– технологічної підготовки проекту.

Педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності

майбутніх учителів початкових класів – це «логічний ланцюжок» ідеального образу її формування, що включає передумови, механізми і результат, тобто її модель, формування, розвиток та актуалізація якої відбуватиметься під впливом певних внутрішніх (психічних, особистісних) і зовнішніх (соціокультурних, нормативних і професійних) умов, вимог і чинників.

5. З'ясовано, що потенційна професійна суб'єктність учителя початкових класів – це неповторна інтегрована сукупність його ціннісно-мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуальних, операційно-процесуальних і рефлексивно-оцінних проявів як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, які самопотенціюються чи актуалізуються, за наявності сприятливих організаційно-педагогічних умов і обставин, у навчальній і майбутній педагогічній діяльності в початковій школі.

Доведено, що професійно-педагогічна суб'єктна позиція вчителя початкових класів – це квінтесенція прояву його професійної суб'єктності, що представляє стійку систему ставлень до педагогічної професії та до інших педагогів, до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі і, найголовніше, – до учнів як до суб'єктів навчання і навчальної діяльності, у взаємодії з якими відбувається його самоактуалізація як педагога, саморозвиток як професіонала, відтворення себе як автора, тобто суб'єкта власного професійного буття в педагогічному середовищі.

З'ясовано, що вона являється джерелом суб'єктної активності конкретного вчителя початкових класів у педагогічній діяльності, на яку безпосередньо впливає суб'єктний регуляторний педагогічний досвід.

Обґрунтовано суб'єктну активність учителя початкових класів як його професійне психічне новоутворення у вигляді самопокладання, що визначає актуальну здатність до самостійної, відповідальної, автономної та самодостатньої педагогічної діяльності в початковій школі як професіонала, формує індивідуальний стиль його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії в професійному та навчальному середовищі, забезпечує самоактуалізацію та самоздійснення в початковій школі як суб'єкта педагогічної діяльності.

Обґрунтовано суб'єктний регуляторний педагогічний досвід учителя початкових класів як його суб'єктну поведінку у педагогічній діяльності без оцінювання його істинності й науковості, що набувається у процесі життєдіяльності, отримання педагогічної освіти та професійної діяльності в початковій школі, проявляючись у педагогічній культурі, педагогічному мисленні, педагогічному такті, суб'єктних якостях учителя, педагогічно обґрунтованій поведінці і діяльності, складає підвалини його суб'єктної поведінки, представляє підвалини його професійної суб'єктності.

6. Обґрунтовано модель формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів як описову характеристику процесу формування їхньої професійної суб'єктності, котра містить основні теоретико-методологічні вимоги щодо її структури та формування як інтегративної професійно важливої якості, методологічні підходи і принципи, основні етапи, методи, методики і засоби її формування та діагностування в процесі отримання ними педагогічної

освіти як майбутніми суб'єктами педагогічної діяльності в початковій школі.

Суб'єктно-діяльнісна модель формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є концептуальною, являє собою описовий аналог процесу її формування і включає такі компоненти:

– цільово-методологічний;

– змістовний;

– методично-праксеологічний;

– оцінно-результативний;

– суб'єкт-суб'єктний – стрижневий.

Суть цієї моделі полягає у встановленні взаємозв'язків між усіма її компонентами, визначенні послідовності формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів як системного їхнього психічного новоутворення, сприяння послідовним позитивним змінам у ціннісно-мотиваційній, емоційно-вольовій, когнітивній, праксеологічно-діяльнісній і суб'єктній сферах їхньої психіки у процесі отримання педагогічної освіти, що сприяє формуванню професійної суб'єктності як їхньої інтегративної професійно важливої якості.

7. Доведено, що саме професійна суб'єктність учителя початкових класів має бути інтегрованим результатом їхньої професійно-педагогічної підготовки, даючи завершеного вигляду його професійній компетентності, демонструючи його психологічну, особистісну і професійну готовність до педагогічної діяльності як її творчого суб'єкта. У структурі його професійної суб'єктності доцільно виокремити ціннісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний, праксеологічний, комунікативний і рефлексивний компоненти, а також суб'єктні якості.

РОЗДІЛ 5. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

5.1. Методичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів

Актуальність проблеми обґрунтування методичних основ формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів визначається ***низкою чинників***.

По-перше, тим, що *сучасна школа*, особливо початкова, *вимагає яскравих, творчих і оригінальних учителів*, які мають сформовані професійно важливі якості педагога, зокрема – самостійність, емпатичність, толерантність, рефлексивність, мобільність, відповідальність, самоорганізованість та автономність, які безпосередньо необхідні кожному вчителеві початкових класів для суб'єктної поведінки, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та актуалізації своєї професійної суб'єктності у взаємодії з учнями та їхніми батьками, колегами і керівництвом, ціннісного ставлення до інших осіб, перш за все, – до учнів. Одночасно ці якості є основними проявами професійної суб'єктності учителів початкових класів – інтегрованої професійно важливої якості як педагога, що має формуватися, на наше переконання, у процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти. Однак у цілому ми маємо істотні проблеми, оскільки в Україні вищу освіту отримують не всі педагоги дошкільних навчальних закладів й учителі початкових класів [87, с. 261].

По-друге, *необхідністю для системи освіти постаті сучасного вчителя початкової школи*, оскільки «Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання з метою залучення до професії найкращих. Насамперед, творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку» [370, с. 16].

По-третє, *основним призначенням учителя в системі початкової освіти є виховне*: «Пріоритетне значення у розбудові нової школи має завдання щодо формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Центральним в освіті має бути виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни» [370, с. 19], тобто формування підвалин громадянської суб'єктності учнів як громадян України і соціальних суб'єктів – особистостей [64].

На підставі аналізу результатів педагогічних і психологічних досліджень,

присвячених основним аспектам формування професійної суб'єктності майбутніх педагогів, а також змісту цього процесу, необхідно обґрунтувати методичні основи її формування у вчителів початкових класів, оскільки «розробка й упровадження в освітній процес… науково-методичного супроводу забезпечує ефективне формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, дає викладачам можливість розвивати студентів-філологів як активних учасників освітнього процесу, суб'єктів майбутньої професійної діяльності в галузі філології» [26, с. 301].

Методичну основу формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів складає, на нашу думку, відповідна ***комплексна методика*** як *цілеспрямована організована послідовність певних етапів її формування, обґрунтована на провідних ідеях сучасних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів – компетентнісного, системного, контекстного, аксіологічного та суб'єктно-діяльнісного підходів* [64].

Формування їхньої професійної суб'єктності передбачає досягнення ієрархії таких ***цілей***:

– розвиток навчальної суб'єктності студентів і становлення її творчим суб'єктом;

– позитивне сприйняття студентами як суб'єктами навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти вимог майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі і цілеспрямоване формування своєї професійно-педагогічної компетентності як вчителя початкових класів у творчій навчальній і квазіпрофесійній діяльності у процесі практичної підготовки;

– становлення студентів суб'єктами самоосвіти, самовиховання і саморозвитку як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі.

Цей процес має проходити, на наше переконання, **кілька етапів**, що сприяє цілеспрямованому ***формуванню інтегративної професійно важливої якості – професійної суб'єктності – і має певну логічну послідовну освітньо-формувальну траєкторію***: *суб'єкт власної психічної активності – навчальна суб'єктність або суб'єкт навчальної діяльності – суб'єкт навчальної та квазіпрофесійної діяльності – суб'єкт педагогічної діяльності в початкових класах*. Науковці слушно наголошують, що «формування професійної компетентності вчителя починається на етапі вибору освітянської професії, триває під час навчання у вищій школі і впродовж подальшої професійної діяльності» [444, с. 76].

Таким чином, ця траєкторія охоплює, на наше переконання, весь період їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти на рівні бакалаврату та продовжується упродовж усієї педагогічної діяльності.

Перший етап – ***профорієнтаційний***, який забезпечує тісний зв'язок між закладом вищої педагогічної освіти і школою та націлений на цілеспрямовану роботу зі школярами й абітурієнтами. Метою етапу є формування у майбутніх абітурієнтів усвідомленої позиції щодо свого педагогічного майбутнього. Так, нами взята за основу програма з профорієнтації, обґрунтована *Є. О. Климовим* і *С. М. Чистяковою*. Вона включає три частини:

1) знайомство зі світом професій і, безпосередньо, з фахом учителя

початкових класів;

2) показ необхідності врахування особистісних інтересів, потенційних схильностей, особливостей здоров'я і психофізіологічних властивостей особистості у виборі конкретної професії взагалі та учителя початкових класів зокрема;

3) виокремлення професійних цілей учнів і складання свого особистісного професійного плану щодо професійного майбутнього, у т.ч. безпосередньо й учителя початкових класів.

Основні ідеї профорієнтації представлені в робочій програмі дисципліни «Вступ до спеціальності», яка читається на кафедрі «Початкова освіта». Вона входить у варіативну частину навчальної програми напряму підготовки «Педагогічна освіта» (кваліфікація (ступінь) «бакалавр») профіль «Початкова освіта».

Успішність проходження цього етапу учнями в середній школі є необхідною умовою для успішного формування професійної суб'єктності студента, оскільки це є «барометром» того факту, чи свідомо він обрав фах учителя початкових класів, чи як результат впливу певних ситуативних випадкових чинників і обставин.

Другий етап – ***усвідомлене сприйняття студентами себе на основі самооцінювання і саморефлексії, прагнення свідомо «чинити» в процесі професійно-педагогічної підготовки, свідомої цілеспрямованої організації своєї навчальної діяльності, особливо на початковому етапі – на першому курсі – як студент***. Особлива актуальність цього етапу пов'язана з тим фактом, що основну частину вступників до закладів вищої педагогічної освіти складають, на жаль, так звані «середняки». А підвищення соціального статусу вчорашнього абітурієнта до рівня студента, зміна звичного оточення, де був постійний систематичний контроль з боку дорослих – батьків, учителів та ін., і водночас довгоочікувана «студентська свобода» провокують у першокурсника стан ейфорії, яка іноді триває до кінця першої сесії. Цю стадію формування суб'єктності майбутнього вчителя *В. О. Сластьонін* визначав як «*нульову*» або *об'єктну суб'єктність*, яка передує *об'єкт-суб'єктну, суб'єкт-об'єктну і власне суб'єктну стадії* [480], – наголошував він. У першокурсників на цьому етапі починають оформлятися навички та вміння самопізнання, рефлексивні й емпатійні здатності, засвоюються прийоми саморегуляції в навчальній діяльності та повсякденному житті в новому соціальному середовищі закладу вищої освіти.

Позитивні зміни будуть характерні, на нашу думку, лише для тієї частини студентів, які здійснили свідомий вибір професії педагога та конкретно фах вчителя початкових класів, тобто для тих, у кого формувалася суб'єктність студента: «якісна і динамічна характеристика людини, що представляє собою стиль активності, «цілісний образ себе» в діяльності; сукупність професійних ціннісно-вольових настанов, здатність бути активним стратегом своєї навчальної діяльності, досвід усвідомленої саморегуляції у взаємодії з людьми, – які задають позитивну спрямованість процесу його самореалізації» [503, с. 26] в педагогічному середовищі.

Найважливішим, «об'єднувальним» елементом усіх компонентів суб'єктності студента на цьому етапі є його ***суб'єктна позиція*** як стійка система позитивних ставлень до професії педагога і самого себе як до суб'єкта навчальної діяльності в системі педагогічної освіти. Необхідно формувати, стимулювати і розвивати конкретні прояви суб'єктності студента як майбутнього вчителя початкових класів, оскільки його професійна суб'єктність ґрунтується на позитивному самоставленні, рефлексії, саморефлексії і визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей і здатностей для самоактуалізації у професійній сфері й визначає здатності до самодетермінації, самоорганізації, самоконтролю і саморегулювання навчальної активності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – відповідальність за результати своєї навчальної діяльності як її суб'єкта [281, с. 78].

Це такі ***суб'єктні прояви студентів – майбутніх учителів початкових класів***:

– свідома та творча цілеспрямована перетворювальна активність як суб'єктів навчальної діяльності в системі педагогічної освіти;

– здатність до свідомої діяльності, в т.ч. і безпосередньо навчальної, є найважливішою рисою студента як суб'єкта навчальної діяльності;

– здатність до рефлексії, тобто усвідомлення того, що відбувається із самим собою, що проявляється у самопізнанні, самоконтролі та самооцінюванні в процесі навчальної діяльності як її суб'єкта;

– свобода вибору в навчальній діяльності, поведінці та, найголовніше, – здатність нести відповідальність за цей вибір і результати навчальної діяльності;

– визнання унікальності студента як суб'єкта навчальної діяльності;

– сприяння розумінню і сприйняттю іншої особи – педагогів і студентів, бо суб'єктність виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному і діяльнісному ставленні до світу, до самого себе, як у ставленні до інших людей як до суб'єктів буття та свідомої діяльності, у т.ч. і безпосередньо до педагогів та інших студентів.

Орієнтиром для педагогів на цьому етапі має бути таке методологічне положення: «Професійна суб'єктність педагога... ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності, до тих, хто вчиться, позитивному самоставленні до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в системі освіти...» [592, с. 325].

Цей етап націлений на активізацію особистісної позиції студентів щодо свого професійного розвитку в ході адаптації до студентського життя. Основну роль тут відіграє дисципліна «Вступ до спеціальності», яка відноситься до професійного циклу нормативної частини. Завдання, поставлені в курсі вивчення, спрямовані на ***досягнення таких навчально-виховних цілей***:

– активізацію пізнавального інтересу студентів до педагогічної діяльності взагалі та набуття педагогічної освіти зокрема;

– розвиток інтересу до педагогічної спеціальності та діяльності, потреба в

постійній самоосвіті в педагогічній галузі;

– формування системи наукових знань про педагогічну діяльність у початковій школі і про вплив учителя початкових класів на вихованців;

– формування творчого ставлення до організації та підготовки до практичних занять.

На основі теоретичного аналізу цієї проблеми можемо зробити висновок, що для формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів мають бути певні методичні основи, система методичної роботи у вигляді конкретної методики.

Такою методичною системою є, на нашу думку, **комплексна методика формування у них професійної суб'єктності** як навчальна система, що обґрунтована на вимогах суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, системного, контекстного та компетентнісного підходів, складається з мети, ієрархії навчально-виховних цілей, принципів і змісту, а також цілеспрямовано скомпонованих організаційних форм навчання – індивідуальних і групових, класних і позакласних, традиційних та активних методів навчання, способів, прийомів, засобів формування їхньої професійної суб'єктності на основних етапах професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Реалізація основних етапів передбачає домінування активних методів навчання, як імітаційних, так і неімітаційних. Поряд з традиційними методами та формами навчання, в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів можна виділити такі види навчальних занять, як: навчальні зустрічі, навчальні дискусії, експертні консультації, майстер-класи тощо.

Результати цього етапу такі:

– пізнання студентом самого себе як соціального і навчального суб'єкта, усвідомлення своїх професійних перспектив як учителя початкових класів та свідоме їх сприйняття (рефлексивно-оцінний компонент);

– формування ціннісно-мотиваційного та насичення емоційно-вольового компонентів професійної суб'єктності майбутнього педагога, які актуалізують професійне самовизначення студента як учителя початкової школи та стимулюють подальші творчі навчальні й пізнавальні дії в системі вищої педагогічної освіти;

– становлення суб'єктом навчальної діяльності як необхідної методологічної умови реалізації наступних етапів щодо формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

Третій – ***імітаційно-професійний*** – *етап*, на якому відбувається оволодіння теоретичними основами професійної суб'єктності як учителя початкових класів і поступове формування її практичних аспектів (2-3 курс).

Цей етап можна назвати *етапом первинної професійної суб'єктності* як учителів початкових класів, який студентами повністю ще неусвідомлений. Відбувається боротьба мотивів майбутнього професійного – педагогічного – буття, особливо на 3-му курсі. Цей етап є центральним і системостворювальним у формуванні їхньої професійної суб'єктності як учителя початкових класів. Відповідно, необхідна системна педагогічна підтримка їхнього професійного

самовизначення як педагога та учителя початкових класів зі сторони педагогів вищої педагогічної школи.

У зв'язку з цим, глибоке знання та системне уявлення педагогами системи педагогічної освіти процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є необхідною умовою формування їхньої професійної суб'єктності. Структура основних освітніх програм передбачає базову і варіативну частину професійно-педагогічної підготовки. Варіативна частина дає можливість розширити і поглибити знання, формувати та вдосконалювати практичні навички, вміння та здатності, визначені змістом базових навчальних дисциплін (модулів). Це дає змогу студентам отримати поглиблені знання та стійкі навички і вміння для успішної педагогічної діяльності в початковій школі та продовження професійно-педагогічної освіти в магістратурі.

Основними блоками навчальних планів є: дисципліни і модулі, практики і державна підсумкова атестація.

Варіативна частина навчального плану передбачає вибір студентом профілю навчання і подальшу підготовку відповідно до нього. У ході її реалізації у студентів є можливість реалізації індивідуальної професійно-орієнтованої освітньої траєкторії в межах вивчення таких навчальних дисциплін: «Творчий проект», «Навчально-дослідні роботи студентів», «Професійна підготовка українською, кримськотатарською мовами», «Образотворче мистецтво».

Основою педагогічної підтримки етапу вибрано ***поєднання провідних ідей, принципів, вимог і правил суб'єктно-діяльнісно-компетентнісного підходів***, що реалізуються в дисципліні «Дидактика». Це самостійна педагогічна наука відноситься до базової частини професійного циклу навчального плану напряму підготовки «Початкова освіта».

У підготовці майбутніх учителів початкових класів ця навчальна дисципліна є однією з профільних. Вона включається в навчальний процес на другому курсі, тобто студенти починають її вивчати в 4 семестрі. Програма передбачає формування у майбутніх випускників професійно-педагогічного мислення і дидактичної компетентності на базі синтезованих наявних і набутих педагогічних і психологічних знань і вмінь. Ця дисципліна є важливою в забезпеченні подальшого вибору профілю навчання. При виконанні творчих навчальних проектів із цієї дисципліни студенти знайомляться з напрямами і видами майбутньої педагогічної діяльності, формують навички та вміння міжособистісної педагогічної взаємодії з учнями, методичних основ проведення з ними основних видів навчальних занять. Студенти вивчають основи діяльності вчителів початкових класів щодо вирішення тих чи інших професійно-педагогічних, у т.ч. і безпосередньо дидактичних завдань. Обмеженням етапу є те, що викладання навчальної дисципліни реалізується без діагностування потреб конкретних студентів, з'ясування їхнього педагогічного потенціалу.

Студенти проходять профдіагностичне тестування, знайомляться з методологією і сучасними психолого-педагогічними теоріями та концепціями

навчання, основами педагогічних технологій планування й управління кар'єрою, вимогами до педагогічної діяльності, умовами працевлаштування та адаптації в початковій школі.

Навчальна дисципліна «Етнопедагогіка» базується на освоєнні дисциплін гуманітарного, соціально-економічного та професійного циклів – «Історія», «Загальна психологія», «Філософія», «Вступ до педагогічної професії», «Культура мови», «Загальна педагогіка», «Дидактика», «Методика виховної роботи в початковій школі».

Вивчення студентами цих навчальних дисципліни сприяє вирішенню таких педагогічних завдань:

– формуванню системи етнопедагогічних знань, що відображає сучасний рівень розвиненості педагогічної науки та практики;

– формуванню навичок і вмінь описувати, пояснювати та прогнозувати різноманітні етнопедагогічні явища, використовувати загальнонаукові методи для вирішення етнопедагогічних завдань у початковій школі;

– розвитку дослідницької позиції майбутнього педагога в педагогічній діяльності в початковій школі;

– становленню в студента індивідуальної професійної концепції педагогічної діяльності в початковій школі;

– формуванню та розвитку позитивної мотивації студентів до освоєння змісту педагогічних дисциплін взагалі та фаху вчителя початкових класів зокрема.

У результаті освоєння цієї дисципліни у студентів формується комплексна здатність розуміти значення культури як форми людського існування і керуватися у своїй майбутній педагогічній діяльності в початковій школі базовими культурними цінностями, сучасними принципами толерантності, діалогу і співпраці; бути готовим до толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей різних учнів, шанобливого і дбайливого ставлення до історичної спадщини і культурних традицій кожного народу, нації, національності та етнічної групи.

Смисл цього етапу полягає в інтеріоризації ціннісного ставлення студентів до педагогічної професії та становлення суб'єктної позиції як педагога, взагалі, набуття первинного практичного суб'єктного досвіду педагогічної діяльності в початковій школі зокрема, що здійснюється з опорою на позитивно значущі її цінності, рефлексію та саморефлексію студентського та майбутнього педагогічного буття.

На четвертому – ***рефлексивно-професійному*** – *етапі*, який завершує формування професійної суб'єктності студента в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з однокурсниками і викладачами, триває вдосконалення всіх її компонентів, й інтенсивно формуються власне поведінково-діяльнісний та індивідуально-суб'єктний компоненти професійної суб'єктності вчителя початкових класів, які визначають суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі (4 курс).

Практичні дії студента розширюють його суб'єктний досвід педагогічної діяльності, стимулюють прояв творчості і формування індивідуального «почерку» педагогічного буття – стилю педагогічної діяльності. Для цього

необхідно домогтися розвитку рефлексивних умінь, а в ідеалі – здатностей, розширення суб'єктного досвіду співпраці з однокурсниками і викладачами, набуття досвіду самодетермінації, саморегуляції та самооцінювання своєї навчальної діяльності, індивідуальної і групової рефлексії, лідерської поведінки як студента та майбутнього вчителя початкових класів. Основна увага на даному етапі має приділятися використанню інтерактивних педагогічних методик і технологій, таких, як: аналіз конкретних ситуацій, кейс-технології, ділові ігри, інсценування [573], «мозковий штурм», діалог, тобто різні неімітаційні методи навчання [579]. Вони дають змогу цілеспрямовано змоделювати певні педагогічні ситуації і з'ясувати проблеми професійного самовизначення студентів та спільно «проживати» з ними ймовірні варіанти вирішення цих проблем і проблемних ситуацій. Для цього використовуються методичний і змістовний потенціал низки навчальних дисциплін.

Так, предметом вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання природознавства» є природа – світ, який нас оточує, у всьому нескінченному різноманітті своїх проявів, об'єктивна реальність, яка існує поза і незалежно від людської свідомості. Методика викладання цієї навчальної дисципліни вбирає в себе елементи методик викладання природознавства, суспільствознавства, географії та екологічної освіти, а також забезпечує вирішення таких навчально-виховних і формувально-розвивальних завдань:

– засвоєння студентами як майбутніми учителями початкових класів основ методики викладання природознавства;

– розуміння ними структури та функціонування екологічних систем про їх зміни під впливом різних видів людської діяльності та буття людини;

– використання ними отриманих і сформованих знань для навчання і виховання молодших школярів на уроках природознавства;

– формування в них основних компонентів методичної компетентності вчителів початкових класів.

У результаті її вивчення студент як майбутній учитель початкових класів формує і демонструє культуру методичного мислення, здатність до узагальнення, аналізу та сприйняття інформації, постановки мети і завдань проведення різних видів навчальних занять з молодшими школярами, а також їх методичної реалізації; готовність до взаємодії з учнями та з їхніми батьками, колегами й ін.

Навчальна дисципліна «Технології вивчення галузі «Навколишній світ» пов'язана з філософією, педагогікою, соціологією, психологією і вбирає в себе елементи методик викладання природознавства, суспільствознавства, географії та екологічного освіти, а також безпосередньо пов'язана з такими галузями педагогіки: теорією навчання, виховання, формування та розвитку особистості в навчально-виховному процесі. Також вона пов'язана з віковою фізіологією і шкільною гігієною. У даному разі вирішуються навчальні питання відбору наукових знань і шкільного курсу відповідно вікових і психічних особливостей учнів і вибору сучасних особистісно орієнтованих методів і методик навчання, виховання, формування і розвитку. Ця навчальна дисципліна в цілому спирається на психологію, оскільки вона допомагає студенту усвідомити, з

одного боку, свою унікальність як соціального і професійного суб'єкта, сприяє розумінню і пізнанню самого себе як суб'єкта буття та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі, без яких не можна стати професійним суб'єктом і організувати своє суб'єктне буття, а з іншого – формує його суб'єктну поведінку в професійному – педагогічному – середовищі.

Засвоєння вищезазначених навчальних дисциплін є необхідною базою для проходження педагогічної практики і подальшого опанування дисциплін «Позаурочна діяльність з природознавства в початковій школі» та «Організація дослідницької діяльності з природознавства». Основним видом навчальних занять у процесі їх вивчення визначено переважно практичні заняття, що проводяться у формі аналізу конкретних ситуацій, майстер-класів, тренінгів й ін., та дають змогу використовувати активні освітні методики і технології для «занурення» студентів у проблему професійного самовизначення – як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі. Основна увага на даному етапі приділяється використанню інтерактивних педагогічних методик і технологій – кейс-технологіям, діловим іграм, «мозковому штурму», діалогу та ін., які дають змогу змоделювати педагогічні ситуації суб'єктної поведінки вчителів початкових класів на етапі вирішення квазіпрофесійних завдань і виявляти проблеми та певні проблемні ситуації професійного самовизначення студентів як майбутніх педагогів і спільно «проживати» варіанти їх оптимального вирішення у педагогічній теорії та практиці.

Специфіка цих навчальних дисциплін передбачає можливість вибору тем і методики навчальної діяльності при виконанні проектної роботи, підготовки індивідуальних творчих завдань, виконання дослідницьких робіт. Результатом цього етапу є сформований ціннісний образ свого професійного педагогічного майбутнього, до якого слід прагнути. Формування образу будується на основі актуалізації даних про свої індивідуально-психічні, особистісні та професійні якості та особливості, знання й усвідомлення професійно-педагогічних інтересів, актуалізації здібностей і формування педагогічних здатностей, а також їх узгодження з вимогами до педагогічної діяльності в початковій школі.

Основні освітні програми підготовки бакалаврів профілю «Початкова освіта» охоплюють ***3 види практик*:**

– навчально-ознайомчу;

– навчально-виробничу «Перші дні дитини в школі»;

– переддипломну.

Кримський С. Б. слушно зазначав, «…що зараз центральне місце проектування та феномену проекту обґрунтовують процеси «**практизації**» (виділ. наше) теоретичних розробок, **заповнення гносеологічного інтервалу між теорією і практикою інтегрованою практико-теоретичною діяльністю** (виділ. наше). Освітнє проектування у наших дослідженнях являється актом конструювання та розвитку творчої сили продуктивної уяви особистості, що має здатність перетворювати емпіричну діяльність у практичну» [300, с. 250]. Практики є основним педагогічним ресурсом формування практичних здатностей професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів, «знаходження», визначення і формування індивідуального стилю суб'єктної

поведінки в педагогічній діяльності в початковій школі. Так, в рамках проходження практик студенти кафедри «Початкова освіта» за напрямом підготовки «Педагогічна освіта» готуються до вирішення таких педагогічних завдань:

– виконання функцій класного керівника, вихователя групи продовженого дня;

– відпрацювання методів встановлення та підтримки постійного контакту з батьками учнів, залучення їх до навчально-виховного процесу;

– оволодіння вміннями науково-дослідницької роботи в галузі педагогіки і методики початкової освіти, в області психології розвитку дітей молодшого шкільного віку та ін.

Без сумніву, саме на практиці студенти мають можливість вирішити такі завдання:

– найбільш повно усвідомити свою як навчальну, так і професійну – педагогічну – суб'єктність, а в ідеалі – сприйняти її шляхом організації своєї педагогічної діяльності з використанням сучасних різноманітних педагогічних методик і технологій, що відповідають віковим особливостям учнів початкової школи, відображають специфіку предметної області;

– організувати взаємодію з громадськими та освітніми організаціями, дитячими колективами і батьками для вирішення завдань у педагогічній діяльності;

– використовувати можливості освітнього середовища для забезпечення якості освіти, в т.ч. за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;

– здійснити професійну самоосвіту, особистісне і професійне зростання, спробувати себе в педагогічній діяльності, зокрема проектувати свій подальший освітній «маршрут» і педагогічну кар'єру як вчителя початкових класів у системі освіти.

Комплексний характер педагогічних практик передбачає, що студент за роки набуття педагогічної освіти виконує всі види практичного навчання, передбачені в підготовці вчителя початкових класів. Зокрема, такі:

– проводити уроки, екскурсії, різноманітні форми виховної роботи;

– вступати в контакт з батьками;

– проводити психолого-педагогічні дослідження;

– набирати емпіричний та експериментальний матеріал для написання кваліфікаційних робіт.

Для формування їхньої професійної суб'єктності важливе значення має дотримання вимог і правил принципу безперервності педагогічної практики, що є важливим у забезпеченні студентам у процесі всього терміну набуття педагогічної освіти «зв'язку» з початковою школою і дітьми. Від практики до практики характер педагогічних завдань і вимог, що пред'являються до їх особистісної, професійної та психологічної готовності до педагогічної діяльності, постійно та систематично має поступово зростати. А творчий характер практичного навчання передбачає формування і вдосконалення у майбутніх учителів початкових класів дослідницьких умінь, здатності до нестандартної організації освітнього процесу в початковій школі.

Рівень контролю проходження практик студентами на кафедрах має залишатися високим. З цією метою проводяться, як правило, такі заходи:

– установчі та підсумкові конференції;

– підготовка звітів з використанням фото- та відеоматеріалів;

– висуваються об'єктивні вимоги до звітної документації студентів та ін.

Це має знаходити своє відображення у відповідних журналах, протоколах засідань кафедр і безпосередньо в папках-звітах майбутніх бакалаврів. При проходженні практики зі сторони керівників – викладачів кафедри – організовується педагогічна підтримка у вигляді консультацій щодо вимог до підготовки звітів і з питань виконання індивідуальних завдань. З метою залучення студентів молодших курсів до поглибленого вивчення обраної ними професії, орієнтації на професіоналізм і волонтерську діяльність проводяться відкриті підсумкові конференції, на яких вони як суб'єкти педагогічного буття мають довести свою суб'єктну поведінку як майбутнього вчителя початкових класів у процесі проходження практик.

Важливо зауважити, що в такому разі змінюється у позитивну сторону ставлення студентів до практик та їх проходження, оскільки загальноосвітній навчальний заклад, де вони проходять практику, може стати їхнім майбутнім місцем педагогічної діяльності. Пошук місця проходження практики багато в чому нагадує пошук місця роботи, тому вони мають знати способи пошуку роботи і працевлаштування. Студентам, які проявилися як себе як справжні суб'єкти педагогічної діяльності та готові до неї, надають, як правило, роботу в школі, де вони проходять практику.

Принагідно наголосимо, що в ході практики у студентів практично формується культура аналізу й оцінювання власної педагогічної діяльності як професійного суб'єкта, з'ясовуються певні проблемні аспекти до майбутньої педагогічної діяльності та ін.

Після виробничої практики на захист звітів студенти представляють результати набуття досвіду педагогічної діяльності, захищають виконане індивідуальне завдання. У ході нашого формувального експерименту відзначено значну роль практики у формуванні професійної рефлексії студентів як основи їхньої професійної суб'єктності, коли вони в процесі педагогічної підтримки спільно з викладачем аналізують набутий досвід педагогічної діяльності, а на навчальних заняттях обговорюють проблеми та проблемні ситуації, з якими зіткнулися на практиці, співвідносять рівень своєї теоретичної підготовленості з вимогами педагогічної практики та керівних документів, що стимулює усвідомленню ними своєї суб'єктності в педагогічному бутті.

Основним завданням переддипломної практики є забезпечення діалогового простору «студент – роботодавець – співробітники закладу вищої педагогічної освіти», в рамках якого студенти знайомляться із життєдіяльністю та функціонуванням початкової школи, усвідомлюють вимоги школи до них як до випускників закладу вищої педагогічної освіти та з'ясовують свою можливість працевлаштування в конкретному загальноосвітньому навчальному закладі, а викладачі кафедри спільно з адміністрацією шкіл обговорюють основні теоретичні та практичні проблеми й проблемні аспекти професійно-

педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Традиційні конференції та навчальні семінари на даному етапі поступаються місцем сучасним освітнім технологіям та активним методам навчання, орієнтованим на дію. Зокрема, таким:

– ділові ігри;

– кейс-технології;

– аналіз конкретних ситуацій;

– семінари-тренінги.

Основну роль у підготовці й проведенні цих навчальних заходів відіграють, з одного боку, викладачі кафедри початкового навчання, а з іншого – їхня методика, орієнтована на актуалізацію навчальної суб'єктності студентів на заняттях. Основні цілі цих заходів такі:

– знайомство з функціонуванням початкової школи і розвиток суб'єктної компетентності вчителів початкових класів, зокрема культури самопрезентації, наприклад, у процесі проведення ділової гри «Секрети ефективної співбесіди»;

– формування культури командної роботи і лідерської компетентності (кейс-турніри та ділові ігри), самоорганізації і цілепокладання у педагогічній діяльності в початковій школі.

У зв'язку з цим, наше основне завдання у формувальному експерименті полягало у зміні пасивної позиції студента на активну – суб'єктну, що безпосередньо сприяє їхньому професійному самовизначенню як педагога взагалі та вчителя початкових класів зокрема, оскільки «… актуальним у дослідженні є визначення психосемантичних критеріїв для аналізу та оцінювання, а також розвиток і корекція суб'єктності професіонала (у т.ч. і педагогів) в аспекті семантичної репрезентації та трансформації його досвіду життя і ціннісних орієнтацій» [197, с. 69].

Відповідно, за основу педагогічної підтримки етапу вибрано поєднання компетентнісно-суб'єктно-діяльнісно-контекстно-системного підходів, що комплексно реалізуються в навчальній дисципліні «*Організація та управління початковою освітою*» для бакалаврів, оскільки «суб'єкт – це соціально-психологічний агент саморозвитку, який концептуалізує себе як «Я» у процесі самоусвідомлення у соціальній взаємодії. Свідомість являється функцією і структурою, механізмом і результатом саморозвитку суб'єкта, що протікає у взаємодії з психічною, матеріальною і соціальною сторонами буття людини та складає систему актуалізованого нею досвіду, визначаючи програму і властивості сприйняття та характеру перетворень дійсності. Усвідомлення дійсності і саморегуляція дій суб'єктом відбувається через розуміння та узагальнення ним інформації щодо буття (тобто опосередкованого використання об'єктів і явищ дійсності у формі образів і уявлень і, головне, – лінгвістичних знаків, кодів, тобто словесних понять і виразів) та визначення ціннісно-смислових аспектів мотивації власної активності» [197, с. 198].

Зміст і методика викладання дисципліни «Організація та управління початковою освітою» спрямовані на вирішення таких завдань:

– формування загальноуправлінських здатностей: працювати в команді, толерантно сприймати соціальні, культурні й особистісні відмінності учнів та

інших суб'єктів педагогічного процесу, здатність до самоорганізації та самоосвіти, готовність усвідомлювати соціальну значимість своєї майбутньої професії, мати мотивацію до реалізації управлінської компетенції в початковій школі;

– формування основних видів готовності до психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу в початкових класах: професійного, психологічного та особистісного;

– формування управлінської готовності до педагогічної діяльності в початковій школі відповідно до нормативно-правових документів сфери освіти;

– формування здатності до використання можливостей освітнього середовища для досягнення особистісних, метапредметних і предметних результатів навчання та забезпечення якості освітнього процесу засобами конкретного навчального предмета;

– формування основних видів готовності до управлінської взаємодії з учасниками освітнього процесу в початковій школі.

Вивчення навчальних дисциплін «*Практикум з художньої праці*», «*Трудове навчання з практикумом*», «*Образотворче мистецтво з методикою викладання*», «*Технології вивчення дисципліни «Технології. Художня праця*» у вчителів початкових класів спрямовані на вирішення таких завдань:

– формування практичної складової професійно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів, які стосуються, насамперед, навчання, виховання, формування і розвитку молодших школярів з урахуванням соціальних, вікових, психофізичних та індивідуально-психічних особливостей, у т.ч. їхніх особливих освітніх потреб;

– формування здатності організовувати співпрацю учнів між собою і підтримувати їхню активність, ініціативність, самостійність та самобутність, актуалізувати їхні творчі здібності в навчальній діяльності;

– формувати практичні методичні здатності, що необхідні вчителеві початкових класів для реалізації посадових компетенцій.

У результаті реалізації цієї комплексної методики у вчителів початкових класів відбуваються такі позитивні зміни:

1) становлення суб'єктом навчальної діяльності – навчальна суб'єктність, оскільки «суб'єкт є психологічним аспектом свідомої самоорганізації людини як особистості (персони). І в цьому плані – це соціально-психологічний агент саморозвитку людини. …Внутрішнім полюсом системи психічного відображення, сферою (чинником) є природна субстанція людини (іманентна та трансцендентна сутність), а зовнішнім – матеріальне середовище і соціальне оточення, які запускають, формують і розвивають суб'єктність людини (педагога) в аспекті її свідомого індивідуального волевиявлення у відповідності з нормами, правилами та еталонами культури суспільства» [197, с. 198];

2) усвідомлення студентами себе як майбутніми суб'єктами педагогічної діяльності в початковій школі та його свідоме сприйняття, оскільки «найважливішою умовою успішної діяльності педагога та однім із суттєвих критеріїв його професійної ефективності є його суб'єктні характеристики – самостійність і активність» [197, с. 198], – слушно вважають науковці;

3) набуття студентами комплексної практичної здатності формулювати ієрархію цілей навчальної та квазіпрофесійної діяльності як суб'єктами навчальної діяльності та свідома їх реалізація; тож «можна визначити рівні суб'єктності (як психічного утворення) людини:

а) метафізичного божественного суб'єкта – духовна субстанція «Я» людини – «іскра Божа», що є предметом філософії та містики;

б) емпіричне людського суб'єкта – людини, яка свідомо самоорганізовується, що складає предмет психології та пов'язане із вивченням властивостей її розуміння, усвідомлення, ставлень та активності» [197, с. 197];

4) прояв себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, тобто суб'єкта квазіпедагогічної діяльності у процесі набуття педагогічної освіти: «…як суспільство (суспільна свідомість, соціальний суб'єкт), так і окрема людина (індивід, суб'єкт, особистість) в аспекті свого оптимального існування як системи повинні мати стійкість…, цілісність… і відносну сталість у плані збереження ідентичності та самоорганізації» [197, с. 10];

5) прояв студентом себе як першопричини, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі: «суб'єктність як вищий рівень досягнень людини в діяльності: людина на народжується, а стає суб'єктом у процесі своєї діяльності, спілкування й інших видів активності» [434, с. 8], –вважають науковці.

Вважаємо, що таку комплексну методику можна вважати досить ефективною, і доцільно творчо адаптувати її до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти з урахуванням специфіки конкретного регіону, наприклад, Республіки Крим, Закарпатської, Львівської, Луганської та Донецької областей.

5.2. Комплексна методика формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти

Сучасна початкова школа для досягнення ієрархії цілей Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [276] однозначно потребує яскравих, творчих і оригінальних учителів початкових класів, які мають сформовані професійно важливі якості педагога, зокрема – самостійність, емпатичність, толерантність, рефлексивність, соціальну та професійну мобільність, відповідальність, самоорганізованість та автономність. Ці якості необхідні їм насамперед для професійно-педагогічної самоактуалізації як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, для суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, а також для ціннісного ставлення до іншої людини, перш за все і найголовніше – до учнів.

Науковці слушно наголошують, що «аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблем професійної підготовки майбутніх педагогів і зокрема вчителів початкової школи показав, що в сучасних умовах значно посилюються

вимоги до професіоналізму вчителя, його компетентності, розвитку професійних… якостей. Це дає змогу формувати особистість компетентного педагога-професіонала, який здійснюватиме професійну діяльність на засадах цінностей розвитку особистості дитини. Разом з тим, і до сьогодні в навчальних закладах переважають традиційні технології фахової підготовки, що орієнтовані більшою мірою на засвоєння предметних знань» [524, с. 16]. Науковці підкреслюють наявність суттєвого протиріччя між педагогічною теорією і практикою, одним зі шляхів усунення якого є цілеспрямоване формування професійно важливих якостей учителів початкових класів, інтегрованою серед яких є їхня професійна суб'єктність.

Під ***професійно важливими якостями*** майбутніх учителів початкової школи розуміють «інтегративні особистісні утворення, що сприяють його розвиткові як суб'єкта педагогічної діяльності та формуванню компетентності у вирішенні професійних завдань» [524, с. 10].

Однак варто зауважити, що професійно важливі якості – це не особистісне утворення, тобто вони стосуються не особистості, а професійно важливе утворення, оскільки стосуються вчителя як фахівця та професіонала педагогічної справи. Відповідно, ці якості є, на нашу думку, основними проявами його професійної суб'єктності – інтегративної професійно важливої якості кожного вчителя початкових класів, котра має формуватися, на наше переконання, у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Цієї думки дотримуються також й інші науковці: «Виділено такі ***професійно значущі якості вчителя початкової школи***, що характеризують його як суб'єкта професійної діяльності…:

– *активність* (ініціативність, відповідальність, інноваційна відкритість (бажання вивчати, готовність використовувати та впроваджувати педагогічні технології)*;*

– *професійно-педагогічна спрямованість* (професійно зорієнтована Я-концепція, наявність професійних і навчально-пізнавальних мотивів, здібність до самопізнання, рівень саморозвитку в професійній діяльності та самооцінці перспектив розвитку професійно значущих якостей)*;*

– *професійно-ціннісні орієнтації* (здатність визначати ціннісні професійні орієнтири, наявність професійних і навчально-пізнавальних мотивів, ціннісне ставлення до дитини (спрямованість на допомогу у вибору й самореалізації)*;*

– *рефлексія* (рівень рефлексивності, здібність до самопізнання, інтернальність)*; педагогічна креативність* (загальна креативність, інноваційна відкритість, ініціативність)*;*

– *цілепокладання, компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань* (стратегічне бачення педагогічної діяльності, відповідальність, вибір рівня складності вирішуваних завдань)» [524, с. 10-11].

Проблема забезпечення суб'єктності в педагогічній діяльності педагогів і навчальній діяльності учнів досліджується з таких методологічних позицій:

– особистісно-орієнтованого підходу (О. В. Бондарєвська, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, В. В. Сериков, Л. М. Фрідман, Г. А. Цукерман та ін.);

– діяльнісного підходу (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. О. Ухтомський та ін.);

– розвивального підходу (Б. В. Гершунський, В. В. Давидов, Е. Ф. Зеєр.);

– акмеологічного підходу (О. О. Бодальов, А. О. Деркач, О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміна та ін.);

– гуманістичного підходу (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі);

– суб'єктно-діяльнісного підходу (А. В. Брушлинський, О. В. Волкова, Ю. В. Журат, В. В. Ягупов та ін.)

– контекстного підходу (В. В. Желанова та ін.).

Важливими у цих методологічних підходах є те, що їх спільною ідеєю і провідним принципом відносно тих, хто вчиться, є включення їхньої навчальної діяльності в процеси життєвого та професійного самовизначення і саморозвитку.

Водночас вони обґрунтовують людину як суб'єкта пізнання, спілкування, буття, діяльності. Це сприяло розвитку **суб'єктного підходу** в психології та педагогіці в кінці XX ст. У педагогічному аспекті ця проблема знайшла обґрунтування в наукових напрацюваннях, працях і дослідженнях А. І. Арістової, Н. М. Бібік, О. М. Волкової, В. В. Желанової, Ю. В. Журат, Я. П. Кодлюк, В. Г. Кущова, О. Я. Савченко, В. О. Сластьоніна, В. І. Слободчикова, В. В. Ягупова та інших науковців. Проте проблема професійної суб'єктності вчителів початкових класів виявилася недостатньо дослідженою. У зв'язку з цим, існує необхідність обґрунтування методичного аспекту її формування у вчителів початкових класів, які є суб'єктами поліпредметної педагогічної діяльності в початковій школі.

На підставі аналізу результатів педагогічних і психологічних досліджень, котрі стосуються основних аспектів формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців, а також змісту цього процесу, розглянемо послідовність і зміст запропонованих нами відповідних етапів її формування у майбутніх учителів початкових класів [57].

У процесі їхньої підготовки формування професійної суб'єктності не відбувається миттєво, оскільки цей процес досить складний і суперечливий у системі педагогічної освіти і не завжди, як показує «сумний досвід працевлаштування» випускників закладів вищої педагогічної освіти не за фахом, завершується успішно. Відтак вважаємо, що цей процес необхідно цілеспрямовано проектувати, водночас обґрунтувати комплексну методику формування професійної суб'єктності у вчителів початкових класів. «Науково-методична робота з формування професійної суб'єктності майбутніх філологів передбачає розробку й обговорення робочих навчальних програм академічних дисциплін, методик їх викладання та організації різних видів занять, методики проведення самостійної роботи студентів, проведення позааудиторних заходів, проблем упровадження інноваційних засобів навчання на основі інформаційних технологій, контрольних завдань до семінарських, практичних і лабораторних занять, індивідуальних семестрових завдань до самостійної роботи студентів, методичних матеріалів для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури; вивчення, узагальнення та поширення позитивного досвіду

методичної роботи» [26, с. 301].

Комплексна методика формування професійної суб'єктності у майбутніх учителів початкових класів – це *цілеспрямовано створена методична система, обґрунтована на провідних ідеях сучасних методологічних підходів до їхньої підготовки, що передбачає комплексне дотримання принципів суб'єктної педагогіки в процесі професійно-педагогічної підготовки та застосування цілеспрямовано комбінованих методів, технологій, способів, прийомів і засобів формування їхньої професійної суб'єктності на основних етапах підготовки в закладах вищої педагогічної освіти* [57].

Концептуальну основу цієї методики складає комплекс провідних ідей і принципів сучасних методологічних підходів до їхньої професійно-педагогічної підготовки, і як слушно вважає *С. О. Шехавцова*: «Визначення концептуальних положень щодо формування суб'єктності у структурі фахової підготовки переконує в тому, що в процесі професійно-педагогічної підготовки до професійно-педагогічної діяльності важливо враховувати їхні особистісні потреби до професійного саморозвитку й самовдосконалення, їхній суб'єктний педагогічний досвід, при цьому створити передумови для вільного вибору змісту та форм у набутті власної суб'єктності» [566, с. 239].

Науковці пропонують дотримуватися *основних вимог до організації формування суб'єктності у процесі фахової підготовки, зокрема, таких принципів*:

«1) аксіологізації засвоєння студентами змісту професійної підготовки на особистісній і діагностичній основі;

2) прогнозування професійно-культурного саморозвитку як майбутнього вчителя;

3) мобільності суб'єктів управління освітнім процесом у виконанні мотиваційної, проектувальної, організаційної і стимулювальної функцій розвитку суб'єктності майбутніх учителів;

4) толерантності в забезпеченні педагогічної взаємодії як засобу реалізації майбутніми вчителями «Я-концепції» професійного самостановлення й саморозвитку;

5) полісуб'єктності на становлення суб'єкт-суб'єкної взаємодії зі студентами;

6) індивідуальності формування цілісного образу реального «Я» як «фахівця-педагога» в процесі саморозвитку;

7) рефлексії професійного становлення майбутнього вчителя в процесі реалізації власних можливостей у самовираженні, саморозвитку, в розкритті суб'єктного потенціалу в навчальній і професійній діяльності» [566, с. 169].

У реалізації нашої методики ми дотримуємося таких ***принципів***:

– принцип спадкоємності зі змістом профорієнтаційної роботи в школі з учнями як майбутніми вчителями в початковій школі;

– принцип особистісної та суб'єктної спрямованості методики, яка дає змогу враховувати потенційні здібності, сформовані практичні педагогічні здатності, особистісні та професійно важливі якості, а також професійні особливості й інтереси студентів як учителів початкових класів при плануванні

їхнього професійного і суб'єктного становлення та розвитку в процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти;

– принцип діяльнісного характеру методики, тобто застосування таких методів, форм, методик, технологій навчання, видів навчальних занять і засобів навчання, які безпосередньо враховують контекст їхньої майбутньої практичної – педагогічної – діяльності в початковій школі, стимулюють суб'єктну позицію студентів у навчальній діяльності та мотивують їх на суб'єкт-суб'єктні взаємини з педагогами та іншими студентами: «ефективність формування суб'єктності у процесі фахової підготовки визначається наявністю педагогічної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктного принципу. Педагогічну взаємодію ми розглядаємо як складний, багатоаспектний процес, в якому відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані зміни взаємодіючих сторін та їхнє взаємозбагачення. Це зумовлює необхідність створення системи роботи, яка б забезпечувала соціальне становлення майбутнього вчителя, накопичення суб'єктного досвіду групової взаємодії, систему індивідуальних відносин при збереженні індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії в процесі взаємообміну соціальним досвідом, життєвими позиціями й установками» [566, с. 235-236];

– принцип системності, комплексності й безперервності формування їхньої професійної суб'єктності впродовж усієї професійно-педагогічної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти;

– принцип послідовності у логіці побудови змісту та методик викладання навчальних дисциплін, навчально-виховних та інших заходів у закладі вищої педагогічної освіти у формуванні їхньої професійної суб'єктності;

– принцип варіативності навчальних дисциплін і заходів щодо формування їхньої професійної суб'єктності та суб'єктна й діяльнісна насиченість і спрямованість;

– принцип холістичності як урахування всіх можливостей закладів вищої педагогічної освіти у формуванні професійної суб'єктності вчителів початкових класів;

– принцип спрямованості на формування у студентів суб'єктного ставлення до професії педагога взагалі та до вчителя початкових класів зокрема;

– принцип спрямованості на формування у студентів суб'єктної позиції щодо актуалізації та реалізації професійно-орієнтованих освітніх потреб, мотивів і мотивації як майбутніх учителів початкових класів.

Урахування вимог цих принципів та оптимальне їх дотримання мають сприяти актуалізації таких ***методологічних функцій професійної суб'єктності студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності*** в початковій школі:

– самопізнання;

– самооцінювання;

– самоствердження;

– самодетермінації;

– саморегуляції;

– самореалізації.

Вони сприяють актуалізації стрижньової функції – самоактуалізації.

Ці функції ієрархічні, тому формування їхньої професійної суб'єктності як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності має, насамперед, передбачати формування їхньої навчальної суб'єктності чи суб'єктного ставлення студентів до навчальної діяльності, а потім і формування професійної суб'єктності як педагогів, що передбачає ***досягнення ієрархії таких цілей***:

– розвиток навчальної суб'єктності студентів і становлення її творчим суб'єктом; результат – навчальна суб'єктність студента;

– позитивне сприйняття вимог майбутньої педагогічної діяльності й цілеспрямоване формування своєї професійно-педагогічної компетентності у творчій навчальній і квазіпрофесійній діяльності; результат – професійно-педагогічна компетентність;

– набуття суб'єктної компетентності як майбутньому суб'єкту педагогічної діяльності в початковій школі; результат – суб'єктна компетентність як учителя початкових класів;

– залучення студентів до самоосвіти, самовиховання, самоформування і саморозвитку як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі; результат – суб'єкт самовдосконалення.

Реалізація вищезазначених функцій і досягнення цілей у системі педагогічної освіти проходить кілька етапів, що сприяє цілеспрямованому формуванню інтегративної професійно важливої якості – професійної суб'єктності і має таку траєкторію: суб'єкт власної психічної активності – навчальна суб'єктність чи суб'єкт навчальної діяльності – суб'єкт навчальної та квазіпрофесійної діяльності – суб'єкт педагогічної діяльності в початковій школі.

Методика охоплює весь період набуття студентами професійно-педагогічної освіти в закладах вищої педагогічної освіти на рівні **бакалаврату**, оскільки одне з головних завдань сучасної системи початкової освіти – підвищення якості навчально-виховної роботи, створення умов для творчої самореалізації особистості кожної дитини.

Перший – ***профорієнтаційний*** – *етап* забезпечує тісний зв'язок між закладом вищої педагогічної освіти та школою і напрямлений на цілеспрямовану роботу зі школярами як майбутніми абітурієнтами.

Метою етапу є формування у майбутніх абітурієнтів закладу вищої педагогічної освіти усвідомленої позиції щодо свого педагогічного майбутнього, яке виражається у виборі професії педагога початкової школи, й, відповідно, набуття певного освітнього рівня у процесі професійно-педагогічної підготовки та вибору такого конкретного закладу.

У межах профорієнтаційної роботи виділяємо такі напрями роботи:

– профорієнтаційна робота зі школярами щодо вибору майбутньої професії педагога та надання їм докладної інформації про професію вчителя початкових класів і специфіку його педагогічної діяльності;

– комплексне застосування профдіагностичних методик, що дають можливість виявляти професійні інтереси, схильності, особистісні особливості

учнів як майбутніх учителів початкових класів, виокремлення пріоритетних галузей знань і професій на основі цієї діагностики;

– доведення до учнів як до майбутніх учителів початкових класів інформації про отримання професійної освіти і специфіку їхньої майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі;

– інформування школярів про установи професійної педагогічної освіти, рівні професійної підготовки, вступні випробування тощо.

Принагідно зазначимо, що нами взята за основу *програма з профорієнтації молоді*, складена *Є. О. Климовим* [252; 387] і *С. М. Чистяковою* [507; 551; 552; 553], включає такі три частини:

– перша частина знайомить учнів зі світом професій, а в контексті нашої роботи – із фахом учителя початкових класів;

– друга – показує необхідність урахування особистісних інтересів, схильностей, здібностей і здатностей, особливостей здоров'я і психофізіологічних якостей учнів у виборі професії педагога та фаху вчителя початкових класів;

– третя – націлена на виокремлення професійних цілей і складання учнями особистісного професійного плану.

Така профорієнтаційна робота спрямована на свідомий та обґрунтований вибір старшокласниками згідно з їхніми особистісними схильностями та інтересами, здатностями та перспективами, особистими та суспільними цінностями і потребами професії педагога взагалі та вчителя початкових класів зокрема.

Особлива увага на допомогу старшокласникам звертається у таких напрямах:

– сприяти усвідомленню своїх потреб і мотивів щодо професійного майбутнього, допомогти їм у з'ясуванні своїх ціннісних орієнтацій, здатностей і схильностей щодо фаху вчителя початкових класів;

– забезпечити взаємозв'язок у системі «школа – заклад вищої педагогічної освіти»;

– формувати професійну спрямованість старшокласників на фах учителя початкових класів.

Ця структура завдань також залишається досить актуальною і в наступних етапах педагогічної підтримки студентів – майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти взагалі та під час формування їхньої професійної суб'єктності зокрема.

У зв'язку з цим особливу увагу приділено активним методам професійного самовизначення, зокрема ігровій навчальній діяльності, яка має різнобічний спектр цільових орієнтацій.

Основні ідеї профорієнтації представлені в робочій програмі навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» (входить у варіативну частину навчальної програми напряму підготовки «Педагогічна освіта (кваліфікація (ступінь) «бакалавр») профіль «Початкова освіта»), і викладається кафедрою початкової освіти.

За своїм значенням ця програма спрямована на реалізацію

компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходу до кожного майбутнього вчителя початкових класів, що забезпечує вибудовування оптимальних індивідуальних навчально-формувально-розвивальних і професійно-кар'єрних траєкторій, що враховують їхні здібності та здатності, особистісні та професійні настанови, безпосередньо, майбутні педагогічні інтереси. Широка типологія проведених педагогічних ігор, вправ, кейсів, дискусій і бесід, які несуть у собі достатній виховний потенціал – формування моральних якостей, громадянських почуттів, естетичних і етичних норм поведінки як вчителя та громадянина. Ігрова діяльність зі школярами щодо профорієнтації має добровільний характер і двоплановість дії як процесу, так і навчальної діяльності. Нами також використані такі форми профорієнтаційної роботи зі школярами, як: профільне навчання, метод професійних проб, профдіагностичні методики й профорієнтаційні програми тощо.

Успішність проходження цього етапу в загальноосвітньому навчальному закладі є необхідною умовою для ефективного формування професійної суб'єктності студентів як учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти.

Другий етап – ***усвідомлене сприйняття студентами себе на основі самооцінювання і саморефлексії, прагнення свідомо діяти в процесі професійної підготовки, організації своєї навчальної діяльності, особливо на початковому етапі*** *– на першому курсі –* ***як студента,*** тобто становлення суб'єктом власної психічної активності в системі педагогічної освіти. Особлива актуальність цього етапу пов'язана з тим фактом, що основну частину вступників до закладів вищої педагогічної освіти складають, на жаль, так звані «середняки». А підвищення соціального статусу вчорашнього абітурієнта до студента, зміна звичного оточення, де був постійний контроль з боку дорослих, і довгоочікувана «свобода» провокують у першокурсника певні негативні дії. У першокурсників на цьому етапі починають формуватися навички та вміння самопізнання, рефлексивні й емпатійні здатності, засвоюються прийоми саморегуляції в навчальній діяльності та повсякденній життєдіяльності як соціального суб'єкта.

У той же час позитивні зміни будуть характерні, на нашу думку, лише для тієї частини студентів, які здійснили свідомий вибір професії педагога, тобто для тих, у кого сформувалася свідома суб'єктність як студента: «якісна і динамічна характеристика людини, що являє собою стиль активності, «цілісний образ себе» в діяльності; сукупність професійних ціннісно-вольових установок, здатність бути активним стратегом своєї освітньої діяльності, досвіду усвідомленої саморегуляції у взаємодії з людьми, які задають позитивну спрямованість процесу його самореалізації [503, с. 26].

Найважливішим, «об'єднувальним» елементом усіх компонентів суб'єктності студента на цьому етапі є його ***суб'єктна позиція*** як стійка система позитивних ставлень до професії педагога і самого себе як до суб'єкта навчальної діяльності в системі педагогічної освіти взагалі та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі зокрема. О. О. Ліннік слушно наголошує, що «оскільки головною умовою реалізації педагогіки співпраці в

освітній практиці є особистість учителя, а конкретніше – його суб'єктність, то на сьогоднішній день надзвичайно актуальною є ***проблема формування суб'єктної позиції майбутніх та молодих педагогів*** (виділ. наше), і визначимо суб'єктну позицію майбутнього педагога як особистісно значущу систему ціннісних ставлень, стійких переконань, теоретичних знань і практичного досвіду, що дає змогу виробити власні способи навчальної та професійної діяльності» [324, с. 24].

На цьому етапі необхідно формувати, стимулювати і розвивати конкретні прояви суб'єктності студента як майбутнього вчителя початкових класів, оскільки професійна суб'єктність ґрунтується на позитивному самоставленні, рефлексії, саморефлексії і визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних, цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації у професійній сфері, що визначає його здатності до самодетермінації й саморегулювання професійної активності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта управління [281, с. 78].

Це такі ***суб'єктні прояви студентів в освітньому процесі***:

– свідома, творча цілеспрямована перетворювальна активність як студента та суб'єкта навчальної діяльності;

– здатність до свідомої діяльності, в т.ч. і навчальної, є найважливішою рисою людини як суб'єкта буття в цьому віці;

– здатність до рефлексії та саморефлексії, тобто усвідомлення того, що відбувається з ним у процесі набуття педагогічної освіти, проявляючись у самопізнанні й самоконтролю в процесі навчальної діяльності;

– свобода вибору в навчальній діяльності, поведінці й відповідна здатність нести відповідальність за цей вибір;

– визнання з боку педагогів унікальності студента як суб'єкта навчальної діяльності;

– сприяння студентом до розуміння і сприйняття іншої особи – педагогів і студентів, бо суб'єктність виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному і діяльнісному ставленні до світу, до самого себе, як у ставленні до інших людей, а в нашому випадку – до інших учасників освітнього процесу.

Орієнтиром на цьому етапі має бути таке положення: «Професійна суб'єктність педагога... ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності й до тих, хто вчиться, позитивному самоставленні до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в системі освіти ...» [59, с. 325], бо це забезпечує успіх наступних етапів її формування в закладах вищої педагогічної освіти.

Цей етап націлений на активізацію особистісної позиції студентів щодо свого професійного розвитку як майбутнього суб'єкта педагогічного буття в ході адаптації до студентського життя та сприйняття його цінностей. Основну роль тут відіграє навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності», що відноситься до професійного циклу нормативної частини навчального плану. Наступні навчальні предмети, на засвоєнні яких базується дана дисципліна, –

це психологічні та педагогічні дисципліни, часткові методики викладання окремих навчальних дисциплін, технології навчання та ін.

Навчально-виховні завдання, поставлені в курсі «Вступ до спеціальності», спрямовані на ***досягнення таких навчально-виховних і формувально-розвивальних цілей***:

– активізацію пізнавального інтересу у студентів до набуття фаху вчителя початкових класів;

– розвиток стійкого професійного інтересу до педагогічної спеціальності та майбутнього педагогічного буття;

– актуалізацію потреби в постійній самоосвіті в педагогічній галузі;

– формування системи наукових теоретичних і практичних знань про педагогічну діяльність в початковій школі;

– формування творчого ставлення до організації й підготовки студентів до наступних навчальних занять та ін.

Результати цього етапу такі:

1) пізнання самого себе як соціального і навчального суб'єкта, усвідомлення своїх професійних і фахових перспектив і свідоме їх сприйняття;

2) формування ціннісно-мотиваційного та насичення емоційно-вольового компонентів професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів, які актуалізують професійне самовизначення студента як педагога початкової школи і стимулюють подальші творчі дії в системі педагогічної освіти, конструктивний характер навчальної діяльності;

3) становлення суб'єктом навчальної діяльності як необхідної методологічної передумови реалізації подальших етапів набуття професійної суб'єктності як майбутнього учителя початкових класів.

Третій – ***імітаційно-професійний*** – етап, на якому відбувається оволодіння, в основному, теоретичними основами професійної суб'єктності та поступове формування її практичних аспектів (2-3 курс); зокрема:

– продовжують формуватися ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий та інтелектуально-пізнавальний компоненти професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів;

– починає формуватися поведінково-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти їхньої професійної суб'єктності.

Цей *етап первинної професійної суб'єктності* повністю ще неусвідомлений студентами, оскільки відбувається боротьба мотивів щодо майбутнього професійного – педагогічного – буття, особливо на 3-му курсі. Зокрема, відбуваються такі позитивні зрушення:

– формується *професійна суб'єкта позиція як педагога*, поступово особистісні інтереси починають координуватися із професійними, вчаться не заради отримання оцінок, а для становлення педагогом, активність у навчальній діяльності стає свідомою і спрямованою на формування професійної компетентності як майбутнього вчителя початкових класів;

– набувається первинний суб'єктний досвід педагогічної діяльності в процесі квазіпрофесійній діяльності.

Ліннік О. О. слушно виокремлює «такі *етапи формування суб'єктної*

позиції майбутнього педагога:

1) автономна дія;

2) об’єкт взаємодії;

3) суб’єкт суб’єкт-об’єктної взаємодії;

4) суб’єкт суб’єкт-суб’єктної взаємодії;

5) організатор суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

Відповідно, провідною діяльністю на першому етапі є спілкування, на другому – навчання, на третьому-четвертому – навчально-пізнавальна діяльність; на п’ятому – професійна діяльність» [324, с. 25]. Методика її формування на всіх етапах та їх специфіка має враховувати ці методологічні аспекти та поступово забезпечувати їх формування.

Цей етап є центральним і системостворювальним для педагогічної підтримки студентів у їхньому ***професійному самовизначенні***. Глибоке знання процесів навчання та виховання є необхідною умовою підготовки вчителя початкових класів. Водночас стандартна структура основних освітніх програм їхньої професійної підготовки в системі педагогічної освіти передбачає базову (обов’язкову) частину і варіативну (профільну), що встановлюється закладом вищої педагогічної освіти з урахуванням як свого педагогічного та кадрового потенціалу, так і досвіду їхньої підготовки. Варіативна частина уможливлює розширення і поглиблення фахових – педагогічних – знань, умінь, навичок і здатностей, визначених змістом базових (обов’язкових) навчальних дисциплін (модулів), дає змогу студентам отримати поглиблені знання та навички для успішної професійної діяльності та продовжити професійну освіту в магістратурі.

Основними блоками навчальних планів є такі:

– дисципліни і модулі;

– практики і державна підсумкова атестація студента як майбутнього вчителя початкових класів.

Варіативна частина їхньої професійної підготовки передбачає вибір студентом профілю навчання і подальшу підготовку відповідно до нього. У ході її реалізації у студентів є можливість реалізації індивідуальної професійно-орієнтованої освітньої траєкторії в межах таких дисциплін: «Творчий проект», «Навчально-дослідні роботи студентів», «Професійна підготовка українською, кримськотатарською мовами», а також за спеціалізацією «Образотворче мистецтво».

Основою педагогічної підтримки етапу вибрано поєднання суб’єктно-діяльнісно-контекстного підходів, що реалізуються в навчальній дисципліні «Дидактика». Це самостійна педагогічна наука, яка відноситься до базової частини професійного циклу напряму підготовки «Початкова освіта». При підготовці майбутніх учителів початкових класів вона є однією з профільних і спрямована на формування у майбутніх випускників дидактичного та методичного мислення на базі синтезованих наявних і набутих педагогічних та психологічних знань і вмінь. Вона є важливою у забезпеченні подальшого вибору профілю навчання, оскільки знайомить студентів з різноманітністю профілів кафедр, специфікою підготовки майбутніх учителів початкових класів

і науковими школами, можливостями професійно-орієнтованого освітнього простору кафедр і потенційними роботодавцями.

Дисципліну «Дидактика» починають вивчати на другому курсі – в 4 семестрі, і вона містить такі розділи: «Процес навчання», «Закономірності і принципи процесу навчання», «Зміст освіти як фундамент культури особистості», «Методи і засоби навчання», «Організаційні форми навчання», «Урок в сучасній школі», «Педагогічний контроль і облік результатів діяльності школярів», «Індивідуально-диференційований підхід у навчанні» та ін.

При виконанні творчих навчальних проектів з цієї дисципліни студенти знайомляться з напрямами і видами майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі, формують навички та вміння міжособистісної педагогічної взаємодії з учнями. Вони спочатку вивчають дидактичні основи своєї педагогічної діяльності, з'ясовують дидактичні аспекти вирішення тих чи інших навчальних завдань у початковій школі.

Студенти у процесі профдіагностичного тестування знайомляться з методикою і сучасними психолого-педагогічними методами та засобами діагностування, відповідними теоріями і концепціями навчання, основами технологій планування та управління кар'єрою, вимогами до педагогічної діяльності, умовами працевлаштування та адаптації в початковій школі. Так, профдіагностичне тестування дає їм змогу визначати, зокрема, професійні інтереси, представлені у вигляді пріоритетних напрямів педагогічної діяльності, мотиви, здатності та особистісні прояви, що сприяють визначенню та конкретизації майбутньої професійної кар'єри в постаті вчителя початкової школи.

Опанування даного навчального курсу відбувається на таких видах навчальних занять:

– різновидах лекцій;

– практичних заняттях (виконання практичних вправ, проектування уроків та ін.);

– лабораторних заняттях (аналіз програм, підручників та методичних посібників, аналіз і самоаналіз уроків, конспектів уроків та ін.);

– у самостійній роботі студентів (вивчення основних дидактичних праць, читання періодичної літератури, вивчення питань, які не висвітлювалися у лекціях, на основі рекомендованих матеріалів і особистих спостережень);

– у педагогічній практиці в школі у різних її видах.

Навчальна дисципліна «Етнопедагогіка» базується на освоєнні дисциплін гуманітарного, соціально-економічного та професійного циклів: «Історія», «Загальна психологія», «Філософія», «Введення в педагогічну професію», «Культура мови», «Загальна педагогіка», «Дидактика», «Методика виховної роботи в початковій школі».

Навчальні завдання з етнопедагогіки сприяють вирішенню таких завдань:

– формуванню цілісного педагогічного знання, що відображає сучасний рівень розвиненості педагогічної науки в різних етносах та етнічних групах;

– формуванню та розвитку позитивної мотивації до освоєння змісту

етнопедагогіки;

– формуванню вмінь описувати, пояснювати та прогнозувати педагогічні явища, використовувати загальнонаукові методи для вирішення професійних педагогічних завдань у багатоетнічних навчальних групах, наприклад, у Закарпатті, Республіці Крим, Донецькій області;

– розвитку дослідницької позиції майбутнього вчителя початкових класів у педагогічній діяльності в багатонаціональному навчально-виховному середовищі;

– становленню індивідуальної професійної концепції щодо педагогічної діяльності в багатонаціональних класах початкової школи та ін.

У результаті засвоєння цієї навчальної дисципліни у студентів формується етнопедагогічна компетентність як комплексна здатність розуміти значення культури як форми людського існування і керуватися у своїй майбутній педагогічній діяльності базовими культурними цінностями багатонаціонального середовища, сучасними принципами толерантності до представників різних національних культур, діалогу і співпраці з вихідцями, наприклад, національних меншин; готовність до толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей різних учнів, шанобливого і дбайливого ставлення до історичної спадщини та культурних традицій свого народу.

Основним видом навчальних занять, який використовується при організації самостійного навчання студентів, є кейс-технології, що полягає у наданні інформаційних освітніх ресурсів у вигляді набору спеціалізованих навчально-методичних комплектів, призначених для самостійного вивчення і використання різних носіїв інформації. У ній ефективно використовують всі наявні в системі освіти засоби навчання, враховуючи як концепцію, цілі, специфіку змісту навчання, так і дидактичні засоби і функції кожного із засобів навчання, які входять у кейс.

Результати цього етапу такі:

– етнопедагогічні думки і практики, сучасні підходи до використання засобів народної педагогіки в процесі модернізації системи освіти (етнодидактика);

– виділяти основні індивідуальні й вікові особливості розвитку особистості учня і співставити їх з певними вимогами до організації освітнього процесу в початковій школі;

– правильно проектувати навчально-виховний процес у початковій школі, спираючись на знання закономірностей, функцій і принципів його організації, основних компонентів – мету, завдання, зміст, форми, методи, технології, засоби і умови, характер взаємодії його учасників як суб’єктів;

– здатний вести педагогічну діяльність у початковій школі в полікультурному освітньому середовищі з урахуванням особливостей соціокультурної ситуації конкретного регіону;

– використовувати сучасні методи і технології навчання та діагностики, можливості освітнього середовища для досягнення особистісних, метапредметних і предметних цілей навчання та забезпечення якості освітнього процесу засобами навчального предмета;

– формування готовності до взаємодії з учасниками освітнього процесу, організовувати співпрацю учнів, підтримувати їхню активність та ініціативність, самостійність, розвивати творчі здатності;

– володіти систематизованими теоретичними і практичними знаннями для постановки і вирішення дослідницьких завдань у галузі освіти взагалі та початкової освіти зокрема.

Смисл цього етапу полягає в інтеріоризації ціннісного ставлення студентів до педагогічної професії, становленні суб'єктної позиції як учителя початкових класів, набутті первинного практичного суб'єктного досвіду педагогічної діяльності в початковій школі, що здійснюється з опорою на позитивно значущі її цінності, рефлексію та саморефлексію як суб'єкта педагогічного буття.

На четвертому – ***рефлексивно-професійному*** – *етапі*, який завершує формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів у суб'єкт-суб'єктній взаємодії з однокурсниками і викладачами, а також і учнями, триває вдосконалення всіх її компонентів, інтенсивно формуються власне поведінково-діяльнісний та індивідуально-суб'єктний компоненти, які формують суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах (4 курс).

Практичні дії студентів розширюють їхній суб'єктний досвід педагогічної діяльності, стимулюють прояв творчості й формування індивідуального «почерку» педагогічного буття. Для цього необхідно домогтися розвитку рефлексивних умінь, розширення ***суб'єктного досвіду*** співпраці з однокурсниками і викладачами, набуття досвіду саморегуляції, індивідуальної і групової рефлексії, лідерського досвіду поведінки та діяльності в освітньому середовищі.

Основна увага на даному етапі приділяється використанню інтерактивних педагогічних технологій, таких, як кейс-технології, а також творчому використанню інтерактивних методів навчання – діловим іграм, «мозковому штурму», діалогу та ін., що дають змогу змоделювати певні педагогічні ситуації в початковій школі та виявляти проблеми і проблемні аспекти професійного самовизначення студентів як майбутніх учителів початкових класів і спільно «проживати» оптимальні варіанти їх вирішення.

Особливу роль тут відіграє навчальна дисципліна «Методика викладання природознавства», предметом вивчення якої є природа – світ, який нас оточує, у всьому нескінченному різноманітті своїх проявів, об'єктивна реальність, яка існує поза і незалежно від людської свідомості.

Справжня методика є навчальною дисципліною, яка вбирає в себе елементи методик викладання природознавства, суспільствознавства, географії та методики екологічної освіти. Ця навчальна дисципліна забезпечує вирішення таких завдань:

– засвоєння студентами основних напрямів методики;

– розуміння структури та функціонування екологічних систем, їх зміни під впливом діяльності людини;

– використання отриманих знань з метою навчання і виховання молодших школярів на уроках природознавства, тобто формування в учнів

соціальної суб'єктності та суб'єктне ставлення до природи.

Навчальна дисципліна «Технології вивчення галузі «Навколишній світ» пов'язана з такими науками, як: філософія, педагогіка, соціологія, психологія і містить в собі елементи методик викладання природознавства, суспільствознавства, географії та методику екологічного освіти, з розділами педагогіки, що досліджують всі три складові процесу освіти, – проблемні питання теорії навчання, виховання і розвитку особистості учня. Вона пов'язана з віковою фізіологією і шкільною гігієною. У даному разі вирішуються навчальні питання щодо відбору наукових знань і шкільного курсу відповідно вікових і психічних особливостей учнів, а також і вибору найбільш раціональних методів їх вивчення.

Розглянутий курс, як і педагогіка в цілому, так і її окремі розділи, у т.ч. і методики вивчення шкільних дисциплін, спираються на психологію, яка допомагає усвідомити, з одного боку, свою унікальність як соціального і професійного суб'єкта, сприяє розумінню і пізнанню самого себе як суб'єкта, без якого не можна стати професійним суб'єктом і організувати своє суб'єктне буття, а з іншого – сприяє формуванню суб'єктної поведінки майбутнього вчителя початкових класів у професійному – педагогічному – середовищі.

Одним з ефективних видів навчальних занять щодо розвитку суб'єктної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у неформальному освітньому просторі є ***семінари-тренінги***, основне завдання яких полягає в розкритті суб'єктного потенціалу і розвитку культури самореалізації в освітньому та професійному співтоваристві педагогів і студентів.

Вивчення дисциплін «Практикум художньої праці», «Трудове навчання з практикумом», «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Технології вивчення дисципліни «Технології. Художня праця» формують компетентність щодо навчання, виховання і розвитку молодших школярів з урахуванням соціальних, вікових, психофізичних та індивідуальних особливостей, у т.ч. особливих освітніх потреб учнів; здатність організовувати співпрацю учнів і підтримувати їхню активність та ініціативність, самостійність, розвивати творчі здібності.

Засвоєння вищезазначених навчальних дисциплін є необхідною базою для проходження педагогічної практики і подальшого освоєння дисциплін «Позаурочна діяльність з природознавства в початковій школі», «Організація дослідницької діяльності з природознавства».

Основним видом навчальних занять визначені переважно практичні заняття, що проводяться у формі семінарів, майстер-класів і тренінгів, які дають змогу використовувати активні освітні технології для «занурення» студентів у проблему професійного самовизначення як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі. Основна увага на даному етапі приділяється використанню інтерактивних педагогічних технологій і методик, таким, як: кейс-технології, ділові ігри, «мозковий штурм», діалог, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, які дають змогу змоделювати ситуації суб'єктної поведінки студентів як педагогів і проявляти проблеми їхнього професійного самовизначення як майбутніх учителів початкових класів і спільно з іншими

студентами та педагогами знайти, обґрунтувати та «проживати» оптимальні варіанти вирішення цих проблем.

Специфіка багатьох фахових навчальних дисциплін передбачає можливість вибору тем і методики навчальної діяльності студентів при виконанні проектної роботи, підготовки індивідуальних творчих завдань, виконанні дослідницьких робіт.

Результатом цього етапу є *сформований ціннісний образ свого професійного педагогічного майбутнього – учителя початкових класів, до якого слід прагнути*. Формування образу будується на основі актуалізації даних про свої індивідуально-психічні, особистісні та професійні якості та особливості, знання й усвідомлення професійних – педагогічних – інтересів, потенційних здібностей і сформованих педагогічних здатностей, а також у результаті їх узгодження з вимогами до педагогічної діяльності в початковій школі.

Основні освітні програми підготовки бакалаврів профілю «Початкова освіта» включають ***три види практик***:

– навчально-ознайомчу;

– навчально-виробничу «Перші дні дитини в школі»;

– переддипломну.

Вони є основним ресурсом формування практичних здатностей щодо професійної – педагогічної – діяльності учителів початкових класів, знаходження і формування індивідуального стилю суб'єктної поведінки у педагогічному середовищі в початковій школі.

Так, у межах проходження практик студенти кафедри «Початкової освіти» за напрямом підготовки «Педагогічна освіта» вирішують такі навчально-виховні завдання:

– реалізація основних педагогічних функцій як учителя початкових класів;

– виконання функцій класного керівника, вихователя групи продовженого дня;

– відпрацювання методів установлення та підтримання постійного контакту з батьками учнів, залучення їх до навчально-виховного процесу в школі та безпосередньо у класі;

– оволодіння вміннями науково-дослідницької роботи в галузі педагогіки і методики початкової освіти в області психології розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Без сумніву, саме на практиці студенти мають можливість найбільш повно вирішити такі завдання:

– усвідомити свою професійну суб'єктність як учителя початкових класів шляхом організації навчання і виховання учнів з використанням сучасних різноманітних педагогічних технологій, методик і засобів, що відповідають віковим особливостям учнів і відображають специфіку предметної області, котра вивчається учнями на конкретному занятті;

– організувати творчу взаємодію з громадськими та освітніми організаціями, дитячими колективами і батьками для вирішення завдань у

педагогічній діяльності та життєдіяльності класу;

– використовувати можливості освітнього середовища для забезпечення якості початкової освіти, в т.ч. за допомогою сучасних інформаційних технологій;

– здійснювати професійну самоосвіту, особистісне і професійне зростання, спробувати себе в педагогічній діяльності, зокрема проектувати подальший «освітній маршрут» і професійну кар'єру як учителя початкових класів.

Комплексний характер педагогічних практик передбачає досягнення таких цілей:

– студент за роки набуття педагогічної освіти реалізує всі функції вчителя початкових класів;

– проводить уроки, екскурсії, різноманітні форми виховної роботи, вступає в контакт з батьками (відвідує сім'ї учнів, проводить батьківські збори, виступає в ролі вихователя групи продовженого дня, вожатого літньої практики, працює зі шкільною документацією тощо);

– виконує психологічні та педагогічні дослідження, набирає емпіричний матеріал для кваліфікаційної роботи.

Із курсу в курс практика ускладнюється: починаючи із загального знайомства з навчально-виховними закладами різного типу, спостереження та аналізу одержуваної інформації, практикант поступово виконує все складніші й відповідальніші педагогічні завдання в початковій школі. У цьому й полягає принцип безперервності педагогічної практики, що студент у процесі всього терміну набуття освіти в закладі вищої педагогічної освіти має бути у тісному спілкуванні зі школою і дітьми. Від практики до практики характер педагогічних завдань і навчально-виховних вимог, що пред'являються до готовності вчителя початкових класів до педагогічної діяльності, постійно зростає. Водночас практики повинні володіти творчим характером і безпосередньо передбачати формування у кожного студента як педагога дослідницьких умінь, здатності до нестандартної організації освітнього процесу в класі.

Рівень контролю проходження практик на кафедрах залишається високим. З цією метою проводяться такі заходи:

– проводяться установчі та підсумкові конференції;

– студенти готують звіти з використанням фото- та відеоматеріалів;

– готують звітну документацію.

Це знаходить своє відображення у відповідних журналах, протоколах засідань кафедр і безпосередньо в папках-звітах студентів.

При проходженні практики викладачами кафедри – груповими керівниками – організовується педагогічна підтримка у вигляді консультацій щодо вимог до підготовки звітів та з питань виконання індивідуального завдання.

З метою залучення студентів молодших курсів до поглибленого вивчення обраної ними професії – учителя початкових класів, орієнтації на професіоналізм, у процесі проходження практики проводяться відкриті

підсумкові конференції, на яких вони як суб'єкти педагогічного буття мають довести свою суб'єктну поведінку як справжнього педагога.

Важливо зауважити, що в такому разі змінюється ставлення студентів до практик, адже загальноосвітня школа, де вони проходять практику, може стати майбутнім місцем їхньої педагогічної діяльності. Пошук місця проходження практики багато в чому нагадує пошук місця роботи, тому студенти мають знати способи пошуку роботи і працевлаштування, тобто продемонструвати себе як суб'єкта педагогічної діяльності та показати це з найкращої сторони. Студентам, які проявили себе як справжні суб'єкти педагогічної діяльності, надається, як правило, робота в школі, де вони проходили практику.

Важливо підкреслити, що в ході практики у студентів реально виробляються основи аналізу й оцінювання власної педагогічної діяльності як професійного суб'єкта. Після виробничої практики на захист звітів вони представляють результати набуття досвіду педагогічної діяльності, захищають виконане індивідуальне завдання.

У ході нашого формувального експерименту відзначена значна роль практики у формуванні професійної рефлексії студентів як основи їхньої суб'єктності, коли в процесі педагогічної підтримки вони спільно з викладачем аналізують набутий досвід педагогічної діяльності, обговорюють проблеми, з якими вони зіткнулися на практиці, співвідносячи рівень теоретичної підготовленості з вимогами нового стандарту як суб'єкта педагогічного буття.

Основним завданням ***переддипломної практики*** є забезпечення діалогового простору «студент – роботодавець – співробітники закладу вищої педагогічної освіти», в межах якого студенти знайомляться з функціонуванням школи, усвідомлюють вимоги педагогічної діяльності до випускників як педагогів і можливістю працевлаштування, а викладачі випускної кафедри спільно з адміністрацією шкіл обговорюють основні проблеми та проблемні ситуації підготовки молодих учителів початкових класів і можливі шляхи їх спільного вирішення.

Традиційні конференції та навчальні семінари на даному етапі поступаються місцем сучасним освітнім технологіям і методикам, які орієнтовані на дію. Це такі види навчальних занять:

– ділові ігри;

– кейс-технології;

– семінари-тренінги тощо.

Основну роль у підготовці і проведенні цих педагогічних заходів відіграють викладачі кафедри початкового навчання. Мета їх – знайомство із функціонуванням шкіл і розвиток особистісної суб'єктної компетентності – культури самопрезентації (ділова гра «Секрети ефективної співбесіди»), командної роботи і лідерської компетентності (кейс-турніри та ділові ігри), самоорганізації і цілепокладання в педагогічній діяльності.

Наше завдання в експерименті полягало у зміні пасивної позиції студента на активну – суб'єктну, що безпосередньо сприяє професійному ***самовизначенню як педагога***, тобто бути справжнім суб'єктом професійного самовизначення. Відповідно, основою педагогічної підтримки етапу вибрано

поєднання компетентнісного і суб'єктно-діяльнісно-контекстного підходів, що реалізуються в навчальній дисципліні «*Організація та управління початковою освітою*» для бакалаврів. Вона спрямована на вирішення таких завдань:

– формування *загальнокультурної компетентності*: здатність працювати в команді, толерантно сприймати соціальні, культурні й особистісні відмінності учнів, здатність до самоорганізації та самоосвіти;

– формування *загальнопрофесійної* компетентності: готовність усвідомлювати соціальну значущість своєї майбутньої професії, мотивацію до здійснення професійної діяльності; готовність до психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; готовність до професійної діяльності відповідно до нормативно-правових документів сфери освіти;

– формування *професійної* компетентності: здатність використовувати можливості освітнього середовища для досягнення особистісних, метапредметних і предметних результатів навчання та забезпечення якості освітнього процесу засобами навчального предмета; готовність до взаємодії з учасниками освітнього процесу.

У процесі навчання в магістратурі з'являється наступний етап – «**Персоніфікація**», який сприяє забезпеченню процесів персоніфікації майбутнього магістра в системі освіти.

Поняття «персоніфікація» розуміємо як процес усвідомлення студентами самого себе як суб'єкта власного особистісно-суб'єктно-професійного буття та розвитку, побудованого на засадах отриманого в процесі набуття педагогічного досвіду. Персоніфікація підкреслює необхідність такої організації освітнього процесу, яка орієнтована на внутрішню активність самого магістранта і заздалегідь передбачає його самостійність і автономність в навчальній діяльності. Самостійною навчальною дисципліною, що є базою для здійснення подальшої педагогічної діяльності, а також виявляє основні підходи до її здійснення в системі початкової освіти, є предмет «Загальні основи методик початкової освіти», вивчення якого передбачає знайомство з метою, завданнями та змістом початкової освіти, формує загальнокультурну, загальнопрофесійну, професійну, фахову та, найголовніше, методичну компетентність у магістрантів.

Зміст самостійної роботи студентів передбачає 136 годин.

Фонд оцінних навчальних питань із дисципліни охоплює перелік компетентностей із зазначенням етапів їх формування в процесі освоєння освітньої програми, зокрема: контрольні роботи (з теоретичної та практичної частини), підготовка рефератів, доповідей, проектне дослідження, тестування тощо.

З огляду на реалізацію педагогічної підтримки професійного самовизначення, цей етап передбачає створення сприятливих умов для професійного навчання, тобто адаптації освітнього академічного контенту і процесу до кожної групи учнів з урахуванням індивідуальних можливостей, стилю мислення і мотивів діяльності, актуальних інтересів і умов педагогічної взаємодій, а також моніторинг прогресу/успіху в конкретній області, що забезпечує розвиток культури педагогічної рефлексії як суб'єкта педагогічної

діяльності в початковій школі.

Організація і самоорганізація самостійної роботи – це двосторонній процес – дії викладача і студента, спрямовані на успішне виконання завдань. Організація самостійної роботи з даної навчальної дисципліни може бути пов'язана з опрацюванням бібліографічних даних, підготовкою письмової роботи (реферату, доповіді, анотації).

Студенти самостійно виконують дослідницькі роботи з вирішення проблемних питань, використання методів активного навчання (аналіз конкретних ситуацій, дискусії, групова і парна робота, колективне обговорення складних питань, ділові ігри), читання фрагментів лекції (15-20 хв.) при попередній підготовці їх за допомогою викладача, проведення лекційних занять типу лекції-бесіди, лекції-дискусії, де доповідачами і співдоповідачами виступають самі студенти, а викладач виконує роль ведучого. Такі заняття передбачають попереднє самостійне опрацювання кожної конкретної теми, роботу студентів з навчальними посібниками, отримання консультацій і використання додаткової літератури. Самостійна робота студентів здійснюється за допомогою методичного забезпечення.

У результаті реалізації цієї комплексної методики в учителів початкових класів відбуваються такі **позитивні зміни:**

1) становлення суб'єктом навчальної діяльності – навчальна суб'єктність;

2) усвідомлення себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі та його сприйняття;

3) набуття комплексної здатності формулювати ієрархію цілей навчальної та квазіпрофесійної діяльності як суб'єкта навчальної діяльності та їх свідома реалізація;

4) прояв себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, тобто суб'єкта квазіпедагогічної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти;

5) прояв себе як першопричини, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу даної проблеми можемо зробити висновок, що під *комплексною методикою формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів* розуміємо навчальну систему, обґрунтовану на провідних ідеях суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, системного та контекстного підходів, що включає цілі, принципи, а також цілеспрямовано скомпоновані раціональні методи, способи, прийоми, засоби, організаційні форми формування їхньої професійної суб'єктності на основних етапах набуття професійно-педагогічної освіти.

Зазначимо, що ефективно реалізувати певні завдання й умови кожного з цих етапів можна тільки шляхом послідовного формування та розвитку, систематизації й узагальнення професійних знань, навичок, умінь і здатностей, а також професійно важливих якостей.

Реалізація послідовних етапів передбачає домінування активних методів навчання. Поряд з традиційними методами навчання (лекційно-семінарсько-залікова) в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів можна

виділити такі види навчальних занять, як: навчальні зустрічі, навчальні дискусії, експертні консультації та майстер-класи, а також інші активні методи навчання.

Висновки до 5 розділу

1. Доведено, що методичну основу формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів складає комплексна методика як цілеспрямовано організована послідовність певних етапів її формування, що обґрунтована на провідних ідеях сучасних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів – компетентнісного, системного, аксіологічного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

Методика реалізується в кілька етапів, що сприяє цілеспрямованому формуванню інтегративної професійно важливої якості – професійної суб'єктності вчителів початкових класів, і має конкретну логічну послідовну освітньо-формувальну траєкторію: суб'єкт власної психічної активності – навчальна суб'єктність або суб'єкт навчальної діяльності – суб'єкт навчальної та квазіпрофесійної діяльності – суб'єкт педагогічної діяльності в початковій школі.

Перший етап – профорієнтаційний – забезпечує тісний зв'язок між закладом вищої педагогічної освіти і школою, націлений на цілеспрямовану роботу зі школярами та абітурієнтами.

Другий етап – усвідомлене сприйняття студентами себе на основі самооцінювання і саморефлексії, прагнення свідомо «чинити» в процесі професійно-педагогічної підготовки, свідомої, цілеспрямованої організації своєї навчальної діяльності, особливо на початковому етапі – на першому курсі – як студента.

Третій – імітаційно-професійний – етап, на якому відбувається оволодіння теоретичними основами професійної суб'єктності та поступове формування її практичних аспектів (2-3 курс).

На четвертому – рефлексивно-професійному етапі, який завершує формування професійної суб'єктності студента в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з однокурсниками і викладачами, триває вдосконалення всіх її компонентів й інтенсивно формується власне поведінково-діяльнісний та індивідуально-суб'єктний компоненти, які творять суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах (4 курс).

2. Обґрунтовано комплексну методику формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів, розроблену на провідних ідеях сучасних методологічних підходів до їхньої підготовки, що передбачає цілеспрямоване дотримання принципів суб'єктної педагогіки в процесі професійно-педагогічної підготовки, застосування цілеспрямовано комбінованих методів, способів, прийомів і засобів формування їхньої професійної суб'єктності на основних етапах підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

3. Доведено, що основними результатами реалізації цієї комплексної

методики в майбутніх учителів початкових класів мають бути такі позитивні зміни:

1) становлення суб'єктом навчальної діяльності – навчальна суб'єктність;

2) свідоме сприйняття себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

3) набуття комплексної здатності визначати ієрархію цілей навчальної та квазіпрофесійної діяльності як суб'єкта навчальної діяльності та їхня свідома реалізація;

4) прояв себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, тобто суб'єкта квазіпедагогічної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти;

5) прояв себе як першопричини, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

РОЗДІЛ 6. МЕТОДОЛОГІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

6.1. Методологічне обґрунтування експериментального формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів

У вчителя початкових класів, з урахуванням його спеціальності та фаху, а також специфіки педагогічної діяльності в початковій школі, вкрай необхідними професійно важливими якостями є ті, що мають яскраво виражений суб'єктний характер, зокрема, це: самостійність, емпатичність, толерантність, терплячість, уважність, рефлексивність, соціальна та професійна мобільність, відповідальність та автономність. Науковці слушно підкреслюють, що «…суб'єктність безпосередньо пов'язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. У своєму розвиненому вигляді суб'єктність спонукає вчителя брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти шаблонам і педагогічній рутині, ламаючи стереотипи, критично ставитись до загальновідомих істин і прийнятих правил та норм, відстоювати власну творчу свободу й унікальність. Це дає змогу вчителеві, залишаючись самим собою, переборювати як статусно-рольову та соціокультурну заданість, так і рівень психофізіологічної даності, що й становить істотну характеристику особистісного розвитку» [264, с. 14].

Суб'єктні якості безпосередньо необхідні вчителю початкових класів у педагогічній діяльності, наприклад, для вирішення таких педагогічних завдань:

– ціннісного ставлення до учнів та інших суб'єктів педагогічного процесу в початковій школі;

– дотримання у своїй діяльності та взаємодії з учнями правил і вимог педагогічного такту;

– цілеспрямованої організації та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями;

– розуміння та беззаперечне сприйняття учнів такими, якими є вони: талановитими та «стандартними», як і більшість учнів, готовими та не готовими до шкільного «життя», мотивованими та слабо мотивованими до навчальної діяльності тощо [49].

Без цих якостей складно цілеспрямовано та гуманно реалізовувати основні педагогічні функції вчителю у початковій школі, оскільки вони водночас є і проявами їхньої професійної суб'єктності – інтегрованої професійно важливої якості, що має безпосередньо формуватися у процесі набуття педагогічної освіти. Водночас аналіз їхньої педагогічної діяльності в початкових класах та узагальнення його результатів показує наявність у ній ***суттєвих суперечностей***, зокрема таких:

1) між основними характеристиками педагогічної діяльності, яка в початковій школі має багатоаспектний характер, містить складне, а іноді неоднозначне та суперечливе поєднання соціальних, педагогічних, психічних, психологічних, особистісних, етичних і професійно-фахових її аспектів у процесі реалізації своїх функцій як педагога, і недостатньою здатністю майбутніх учителів початкових класів до творчих автономних, відповідальних та ініціативних дій і вчинків у процесі їхньої реалізації в початковій школі;

2) між об'єктивною зверненістю суспільної свідомості до вчителя початкових класів як до ключової постаті в системі освіти у формуванні навчальної компетентності учнів молодших класів і недостатньою його професійною, насамперед, психолого-педагогічною підготовленістю, слабкою сформованістю психологічної та особистісної готовності в системі вищої педагогічної освіти до реалізації такої провідної та суспільно необхідної професійної та громадянської функції в початковій школі – формування навчальної компетентності молодших школярів;

3) між творчим унікальним і невтомним, а іноді й суперечливим характером педагогічної діяльності вчителя початкових класів та орієнтацією системи вищої педагогічної освіти на алгоритмізацію, стандартизацію та схематизацію їхньої професійно-педагогічних підготовки, зокрема професійно-педагогічних знань, практичних навичок, умінь, здатностей, професійно важливих якостей, необхідних для успішної майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Відтак один з парадоксів сучасної вищої педагогічної освіти полягає в тому, що студенти, які *не самостійно* обирали майбутню професію – педагогічну, найчастіше характеризуються слабкою педагогічною спрямованістю та вмотивованістю до набуття фаху педагога, слабкою навчальною активністю та орієнтацією на репродуктивні методи, способи, прийоми та засоби вирішення навчальних завдань, недостатнім рівнем самостійності у навчальній діяльності, нерозвиненістю самоконтролю за власними успіхами та упущеннями на шляху опанування педагогічного фаху. Все це «робить необхідним» зовнішнє педагогічне управління їхньою навчальною діяльністю та актуалізує опанування студентами як майбутніми вчителями початкових класів способами, прийомами, технологіями, методиками та засобами самомотивування, самоорганізації, самодетермінування й самоактивізації своєї навчальної діяльності та самоконтролю і самодіагностування її результативності, тобто формування в цілому в них ціннісного ставлення до педагогічного фаху та відповідальності за успішне опанування ним.

Це свідчить про наявність ***суперечностей в їхній професійно-педагогічній підготовці в закладах вищої педагогічної освіти як суб'єктів педагогічної діяльності***. Зокрема, це такі:

1) між гострою потребою українського суспільства у формуванні творчої, активної, відповідальної та самодостатньої постаті вчителя початкових класів, здатного до самовизначення як педагога та суб'єкта

педагогічної діяльності в початковій школі та недостатньою увагою педагогічної теорії і практики до їхньої фахової підготовки і формування як суб'єктів педагогічної діяльності згідно з вимогами сучасних методологічних підходів до їхньої професійно-педагогічної підготовки;

2) між цілями та завданням вищої педагогічної освіти щодо забезпечення високого рівня фахової підготовленості майбутніх учителів початкових класів і недостатнім рівнем обґрунтованості методологічних, теоретичних і методичних засад формування їхньої професійної суб'єктності в процесі професійно-педагогічної, у т.ч. і фахової підготовки;

3) між сучасними вимогами педагогічної практики початкової школи до вчителів як творчих суб'єктів педагогічної діяльності та недостатньою розробленістю комплексної методики формування їхньої професійної суб'єктності як педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти;

4) між необхідністю цілеспрямованого та системного впровадження методик, технологій і засобів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів і необґрунтованістю методики формування в них культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії процесі теоретичного та практичного видів підготовки.

Ці дві групи суперечностей є джерелом виникнення наступної групи суперечностей – ***суперечностей у процесі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів*** у закладах вищої педагогічної освіти. Зокрема, таких:

– між потребою студентів у автономії, самовиразі та саморегуляції в педагогічній системі вищого педагогічного закладу освіти та їхньою нездатністю самовизначитися як в житті, так і в педагогічній професії, недостатньою сформованістю соціальної та навчальної суб'єктності як громадянина та студента;

– між індивідуальним стилем учіння та навчальної діяльності кожного окремого студента та зрівняльними нормами авторитарної їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти як учителів початкових класів;

– між слабкім рівнем сформованості комунікативної компетентності студентів і необхідністю адаптуватися у діалогічні процеси в суб'єкт-суб'єктних взаєминах із педагогам та іншими студентами в процесі набуття педагогічної освіти;

– між «соціальним інфантилізмом» (відчуженість, втрата суб'єктних проявів) молоді, у т.ч. і певної частини студентів – майбутніх учителів початкових класів, і необхідністю цілеспрямованого формування й розвитку основних видів суб'єктності – соціальної, навчальної та професійної – вчителів початкових класів.

Вищевикладені протиріччя лише актуалізують проблему забезпечення якості педагогічної освіти та її набуття студентами, у т.ч. й експериментальне формування в них професійної суб'єктності як учителів початкових класів у процесі набуття професійної освіти.

Науковці використовують різні методологічні підходи до формування суб'єктності в різних категорій досліджуваних, у т.ч. і до студентів як майбутніх педагогів у вищій школі. Наприклад, *С. А. Пілюгіна* у своєму дослідженні обґрунтовує технологію формування андрагогічної суб'єктності вчителів, спрямованої на її формування у вчителя як суб'єкта управління власною навчальною діяльністю, який самостійно розробляє її мету й засоби реалізації, самостійного отримання результатів навчальної діяльності, самостійно її контролює, коригує та оцінює [411]. Такий підхід є сумнівним, оскільки за допомогою і найкращої технології не можна, на нашу думку, формувати професійну суб'єктність як унікальне психічне професійне утворення кожного педагога, яке в принципі не може бути шаблонним і, відповідно, технологізованим.

У зв'язку з цим виникає проблемне запитання: як співвідносяться поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», «особистість учителя» і «учитель як суб'єкт педагогічної діяльності»? Тільки отримавши обґрунтовані відповіді на цю проблему, можна організувати експериментальне дослідження щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів.

Безумовно, поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», «особистість учителя» і «учитель як суб'єкт педагогічної діяльності» постійно одне одного доповнюють і взаємозумовлюють, що свідчить про інтеграцію біологічного, соціального, виховного та діяльнісного чинників формування постаті вчителя початкових класів у цілому, так і її складових, у т.ч. інтегрованої професійно важливої якості – професійної суб'єктності. Так, А. О. Деркач і Є. В. Сайко переконливо доводять про необхідність розділяти суб'єктність як рівень розвиненості людини – суб'єкта певних сфер діяльності, тобто існує необхідність професійної суб'єктності як фахівця, і суб'єктність людини як соціальної істоти [181], або ж особистості.

Митник О. Я. вважає, «щоб досягти зазначеної мети, необхідно… в процесі навчання студентів розвивати суб'єктність – певне інтегративне утворення особистості, основою якого є ставлення до себе як до діяча та володіння різноманітними здатностями, якостями і вміннями» [353, с. 37-38].

Методологічні основи розуміння суб'єктної природи вчителя початкових класів містяться, на наше переконання, в концепції людини С. Л. Рубінштейна [453; 455], подальший розвиток якої здійснили К. О. Абульханова-Славська [2; 8] та А. В. Брушлинський [103; 104]. У їхніх фундаментальних наукових напрацюваннях знайшли реалізацію ідеї С. Л. Рубінштейна про активність, ініціативність, самодіяльність, саморозвиток і самодетермінацію суб'єкта в поведінці та діяльності [6; 102; 106].

Так, *К. О. Абульханова-Славська* обґрунтувала суб'єктний принцип у психології, який включає та інтегрує і суб'єктно-діяльнісний, і суб'єктний, і суб'єктно-епістемологічний підходи у психології, які розкривають різні прояви, форми та способи активності суб'єкта – пізнання, міжособистісної взаємодії і діяльності [2]. Принцип суб'єктності або суб'єктний підхід включає також й інші методологічні принципи психології, наприклад, принцип детермінізму, котрий розкриває суть суб'єкта як спричинення і

самоспричинення, принцип розвитку, завдяки яким суб'єкт самоактуалізується і детермінує майбутнім сьогодення.

Брушлинський А. В. поняття «суб'єктність» і «суб'єкт» фактично ототожнював і визначав ним як «...системну цілісність усіх його найскладніших і суперечливих якостей, насамперед, психічних процесів, його станів і властивостей свідомості й несвідомого. Така цілісність формується у ході історичного індивідуального розвитку. Будучи спочатку активним, людський індивід однак не народжується суб'єктом, а стає в процесі спілкування, діяльності та інших видів своєї активності» [104, с. 4].

Найбільш яскраво, за *А. В. Брушлинським*, суб'єктність проявляється в ситуаціях, які ставлять високі вимоги до рівня саморегуляції, наприклад, у стресових ситуаціях, оскільки при цьому виникають закономірні проблемні запитання:

– чи може людина керувати своїми почуттями, бажаннями?

– « якою мірою вони служать стратегії її життя чи, навпаки, якою мірою вона підкоряється їм, – це є найважливішою характеристикою людини?» [105, с. 72].

Аналогічні ідеї та думки висловлюють й інші відомі науковці – В. К. Осницький [384; 402], В. О. Татенко [505], В. Д. Шадриков [558] – дослідники проблеми суб'єктності підкреслюють, що суб'єктні прояви, наприклад, фахівця, найбільш яскраво проявляють себе в незвичайних умовах, ситуаціях ризику, невизначеності, подолання перешкод і безпосередньо у творчій обстановці.

Узагальнення різних наукових підходів до проблеми суб'єктності фахівців та до її розв'язання щодо постаті вчителя початкових класів дає можливість зробити висновок про те, що наявні різні методологічні підходи до розкриття суті понять «суб'єкт», «суб'єктність» і «професійна суб'єктність», які доцільно враховувати в процесі обґрунтування методики експериментального формування їхньої професійної суб'єктності. Загальним важливим і позитивним аспектом є те, що більшість з них ці поняття обґрунтовують згідно з провідними ідеями суб'єктного, діяльнісного та особистісного підходів у психологічній і педагогічній науках, як у принципі єдності свідомості та діяльності (С. Л. Рубінштейн), у нашому випадку – єдності свідомості майбутнього вчителя початкових класів і його навчальної діяльності в процесі набуття педагогічної освіти. Згідно з цим принципом, діяльність людини зумовлюється її свідомістю і самосвідомістю [455, с. 227], відповідно, їх сформованість залежить від змісту і результатів діяльності. Розглядаючи особистість студента як суб'єкта навчальної діяльності, який по-різному, але щоразу в певний спосіб поєднує свою свідомість і навчальну діяльність, можна посилатися на думку С. Л. Рубінштейна, який наголошував на її онтологічності: «Вихідна специфіка людини, людського існування полягає в тому, що в загальну детермінацію буття включається не свідомість сама по собі, а людина як істота, суб'єкт не тільки свідомості, а й дії» [451, с. 371], а в нашому дослідженні – студент та його свідома навчальна діяльність.

Наприклад, *В. В. Желанова* так визначає професійну суб'єктність учителів початкових класів: це інтегрована професійно важлива якість, яка необхідна для цілеспрямованої оптимальної реалізації особистісних ресурсів для розв'язання професійних і особистих завдань [204, с. 81]. Суттєвим позитивом є те, що дослідниця дає своє визначення на основі системного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, контекстного, компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, технологічного, задачного та середовищного підходів [207, с. 19-22], що є суттєвим позитивним аспектом у порівнянні з іншими дослідниками. Єдине, на чому, вважаємо, варто акцентуватися, то це на професійному потенціалі, а не особистісному, оскільки формується професійна суб'єктність як професіонала, а не соціальна суб'єктність як соціальної істоти – особистості.

Цей методологічний недолік характерний, на жаль, також й іншим науковцям, які недостатньо розуміють та усвідомлюють вимоги сучасних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти. Наприклад, продовжують обґрунтовувати підготовку фахівців, у т.ч. і педагогів на ідеях і провідних положеннях особистісно орієнтованого підходу (О. В. Бондарєвська, О. М. Новиков, Г. М. Романцев, В. В. Сериков, В. О. Сластьонін та ін.). Професійна освіта, на їхню думку, в структурному відношенні включає в себе компонент особистісних особливостей і властивостей майбутнього фахівця, і щоразу – специфічний компонент предметно-конкретизованих знань, умінь і навичок. Вони підкреслюють, що особистісний підхід передбачає загальне визнання за кожним права бути неповторною індивідуальністю, мати свої погляди, потреби, намагання та інтереси, які відрізняються від інших. Іншими словами, накопичувати власний суб'єктний досвід, який, власне, накладає суттєвий відбиток на все те, що людина сприймає, що вона робить, які завдання на даний час вирішує [338, с. 148].

Такий методологічний підхід до вищої педагогічної освіти вважаємо недостатньо коректним, оскільки, по-перше, особистісно орієнтований підхід – це методологія середньої освіти, результатом якої мають бути сформовані ключові компетентності, інтегрованим проявом яких є сформована особистість випускника загальноосвітньої школи – соціальний суб'єкт чи, власне, особистість.

По-друге, система вищої педагогічної освіти призначена не для формування та розвитку «хорошої людини» – особистості, а для формування професійно компетентного фахівця – учителя, оскільки системі освіти потрібні педагоги як професіонали, а не хороші люди – особистості.

По-третє, ніхто не відміняє виховної функції вищої педагогічної освіти. Це не просто формування особистості, а формування і розвиток особистості педагога шляхом становлення його професійно важливих якостей як вихователя, вчителя початкових класів. У них насамперед слід формувати цінності, ставлення, позиції, настанови педагога, які, в кінцевому рахунку, і формують постать педагога, а не просто – сукупність певних педагогічних знань, навичок і вмінь. Науковці слушно наголошують, «щоб підвищити

ефективність навчання студентів, майбутніх учителів…, необхідно навчити й розвинути в них суб'єктність, здібність бути суб'єктом активності, творцем самого себе та здібність навчатися самостійно» [264, с. 15].

Водночас вища педагогічна школа має виконувати свою надзвичайно важливу для України громадянську функцію – виховну, інтегрованим результатом реалізації якої є цілеспрямоване формування у студентів різних видів суб'єктності: «психічний розвиток особистості студента – це діалектичний процес виникнення і розв'язання суперечностей, переходу зовнішнього у внутрішнє, саморуху та активної самозміни. На підставі цього можна стверджувати, що основоположною, визначальною властивістю, завдяки якій стає зрозумілішою сутнісна логіка особистісного розвитку та професійного становлення майбутнього психолога, є суб'єктність» [14, с. 52].

Урахування низки вищевикладених методологічних думок і ставлень науковців дає нам можливість обґрунтувати ***методологічний концепт нашого дослідження***, який відображає методологічну ідею інтеграції та забезпечення взаємозв'язку фундаментальних наукових підходів до розв'язання проблеми дослідження – формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти, на яких воно ґрунтується, зокрема, таких:

– на філософському рівні – *аксіологічного*;

– на загальнонауковому – *системного*;

– на конкретно-науковому – *суб'єктно-діяльнісного* та *компетентнісного*;

– на методичному – *контекстного*.

Узагальнюючи думки представників різних наукових філософських шкіл щодо розуміння суті суб'єкта та суб'єктності людини і фахівця, можна зробити такий висновок: практично всі науковці дотримуються думки про те, що суб'єкт і суб'єктність фахівця формуються, розвиваються, вдосконалюються і на певному етапі розпадаються. І формування вчителя початкових класів відбувається у процесі професійної підготовки, а його розвиток – у процесі педагогічної діяльності, шляхом вдосконалення, у т.ч. і своєї професійної суб'єктності, і водночас подолання об'єктивності. На основі узагальнення основних дефініцій щодо поняття «професійна суб'єктність» можна зробити такий висновок: це особливий рівень сформованості, розвиненості фахівця як суб'єкта професійної діяльності, в основі якого лежить ставлення до себе як до професіонала – активного, творчого, здатного перетворити як самого себе, так і світ, який його оточує.

Загальний висновок такий: професійно важливі якості, педагогічні цінності, ставлення, позиція та настанова складають підвалини професійної суб'єктності вчителя початкових класів. Відтак, виховна функція системи педагогічної освіти нікуди «не зникає», а набуває нового – професійно-педагогічного – смислу в руслі аксіологічного, системного, компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, контекстного та інших методологічних підходів до їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Для визначення конкретних наукових підходів експериментального формування суб'єктності студентів – майбутніх учителів початкових класів – доцільно звернутися до результатів аналогічних психолого-педагогічних досліджень. Наприклад, *Т. О. Ольхова* досліджувала становлення суб'єктності студента педагогічного навчального закладу. Вона наголошує, що «Становлення суб'єктності – це, на її думку, рух смислу, набуття нових смислів життя і діяльності, постійне визначення студентом міри свободи і відповідальності в сучасному мінливому світі. Становлення суб'єктності студента університету передбачає наявність можливих варіантів сходження до якісно нового (ціннісно орієнтованого) стану його буття. Становлення – це процес, який не має заданого кінцевого результату та являє собою постійний і нескінченний потік подій. У цьому контексті становлення ніби вказує на «незавершеність» людини та її світу, необхідність «добудовування» форм мислення, пізнання, діяльності, взаємодії. Становлення суб'єктності студента університету має власну освітню траєкторію, що включає траєкторію особистісного зростання… і є одним із моментів становлення його суб'єктності. Становлення суб'єктності студента – це динамічний процес, що розгортається в часі і просторі університетської освіти, та характеризується:

– культивуванням унікального досвіду студента;

– набуттям нових аксіологічних характеристик особистості студента;

– актуалізацією функції «значущого Іншого» [380, с. 18-19] у життєдіяльності студента.

Ці результати свідчать про те, що мають бути конкретні наукові підходи для експериментального дослідження щодо формування суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки з урахуванням, по-перше, характеру і смислу провідного виду їхньої діяльності в закладі вищої педагогічної освіти – навчальної;

по-друге: для того, щоб навчальна діяльність була результативною, в контексті їхньої майбутньої професійної діяльності, то доцільно дотримуватися методологічних вимог суб'єктно-діяльнісного і компетентнісного підходів, які мають бути «підсилені», на нашу думку, контекстним підходом – урахуванням специфіки та особливостей педагогічної діяльності власне в початковій школі.

Ці методологічні підходи, з одного боку, принципово не суперечать один одному, а навпаки, тільки сприяють доповненню, конкретизації та вдосконаленню поняття «професійна суб'єктність учителя початкових класів», а з іншого – надають процесу формування його професійної суб'єктності системного, суб'єктного та контекстного характеру, що сприятиме формуванню компетентного педагога – суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі. У зв'язку з цим, у процесі обґрунтування методологічних засад експериментального формування їхньої професійної суб'єктності будемо використовувати інтегрований підхід, щоби врахувати позитивні аспекти кожного з вищезазначених підходів. А спільним для всіх них є розуміння професійної суб'єктності вчителя початкових класів як складної професійно важливої якості, яка об'єднує різні рівні їхнього інтегративного та водночас системного прояву.

Відповідно, шляхом адаптування методологічних положень С. Л. Рубінштейна [453; 455] і його послідовників – К. О. Абульханової-Славської [6], А. В. Брушлинського [102; 106], а також враховуючи думки інших дослідників проблеми суб'єктності, зокрема Г. І. Аксьонова [16]; Н. Я. Большунова [94]; В. В. Желанова [204]; В. О. Сластьонін [480]; І. В. Сиромятников [503]; В. В. Ягупов [591; 592] та ін.), які складають систему ідей суб'єктно-діяльнісного спрямування у психологічній і педагогічній науках, ***орієнтуємося на такі методологічні положення***:

– педагогічна діяльність завжди суб'єктна;

– педагогічна діяльність відбувається в умовах спільної діяльності її суб'єктів – учнів та учителів – на їхній творчій суб'єкт-суб'єктній взаємодії;

– педагогічна діяльність учителя початкових класів безпосередньо передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями, при цьому вчитель дотримується гуманістичної концепції педагогічної діяльності в початковій школі;

– у педагогічній діяльності вчителя початкових класів його професійна суб'єктність, з одного боку, є передумовою її успішності та результативності, а з іншого – у цій діяльності він як педагог і суб'єкт педагогічного буття проявляється, розвивається і вдосконалюється та найголовніше – актуалізується як вчитель початкових класів [51].

Окремі дослідники некоректно «трактують» суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів і студентів у системі вищої професійної освіти, у т.ч. й педагогічної, як методологічний підхід. Основною причиною непродуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і студентів вони вважають принципову обмеженість внутрішніх ресурсів кожного професіонала як наслідок виникнення професійної деформації. Так, на думку *Е. Ф. Зеєра*, у професіях типу «людина-людина» особистість може бути об'єктом трудових зусиль діяча, об'єктом його уваги, комерційного інтересу та ін. У таких випадках точніше можна говорити про те, що певні фахівці працюють не просто з людиною, а в плані «над людиною», способом її життєво-світоглядної та предметно-професійної орієнтації. У таких ситуаціях можна допустити суб'єкт-об'єктний підхід до вивчення людини [219]. Тут, на жаль, більше наголошується на винятках із правил педагогічної праці, ніж про закономірностях педагогічного буття. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів і студентів – це психологічні способи та прийоми реалізації суб'єктно-діяльнісного та суб'єктного підходів до їхньої професійної підготовки.

Наступне **важливе методологічне положення**: формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів – це тривалий педагогічний акт, що має свою траєкторію, тобто суб'єктогенез, як у закладі вищої педагогічної освіти (див.: підрозділ 2.5), так і в процесі педагогічної діяльності в початковій школі. Траєкторія суб'єктогенезу достатньо складна та суперечлива, особливо на етапі набуття педагогічної освіти.

У процесі формування професійної суб'єктності ***майбутніх учителів початкових класів*** важливо дотримуватися ***логіки їхньої суб'єктогенези***, що включає такі етапи:

1) *становлення суб'єктом навчальної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти* – набуття культури суб'єктної поведінки у професійно-фаховому освітньому середовищі;

2) *усвідомлення і сприйняття самого себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності* – суб'єкта репродуктивного відтворення навчальної ситуації;

3) набуття здатності *формувати ієрархію цілей навчальної та квазіпрофесійної діяльності в закладі вищої педагогічної освіти* та свідома їх реалізація – суб'єкт продуктивної навчальної діяльності при наявності, як правило, зовнішнього контролю з боку науково-педагогічних працівників;

4) *прояв себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі* – ініціатора педагогічних дій – суб'єкт квазіпедагогічної діяльності;

5) *здатність нести відповідальність як за результати, так і за ймовірні негативні наслідки своєї педагогічної діяльності* – проявляти себе як першопричину, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

6) *саморефлексія результатів своєї педагогічної діяльності*, які, з одного боку, мають як особистісний, так і професійно-педагогічний смисл і цінність, а з іншого – є результатом самомотивування і самодетермінації вчителем педагогічної діяльності [60].

Ці етапи безпосередньо демонструють основні етапи їхнього суб'єктогенезу на основних етапах професійної-педагогічної підготовки, а також і безпосередньо педагогічної діяльності в початковій школі як суб'єкта педагогічного буття, а ціннісний аспект і зміст цих перетворень характеризує динаміку формування їхньої професійної суб'єктності в системі педагогічної освіти та її практичну актуалізацію у процесі педагогічної діяльності в початковій школі.

На наше переконання, її формування охоплює **чотири етапи** набуття педагогічної освіти, які мають сприяти реалізації наступної ієрархії ***методологічних функцій їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти***, зокрема, таких:

– *самооцінювання* (усвідомлення свого особистісного, інтелектуального, професійного та фахового видів потенціалу і визначення стратегії, тактики та методики їх актуалізації в навчальній, квазіпрофесійній і майбутній педагогічній діяльності в початковій школі);

– *самопізнання* (рефлексія і саморефлексія, усвідомлення себе як особистості, яка самостійна та самокерована, студентом – суб'єктом навчальної діяльності та майбутнім суб'єктом педагогічної діяльності в початкових класах);

– *самоствердження* (усвідомлення себе студентом – навчальним суб'єктом, а потім – педагогом, і ставлення до себе як до вчителя початкових класів шляхом пред'явлення свого конкретного «Я – вчитель початкових класів» іншим – учням та їх батькам, колегам, професійно-педагогічному середовищу);

– *самодетермінації* (стимулювання свого професійного становлення в процесі отримання професійно-педагогічної освіти та навчальної діяльності);

– *саморегуляції* (управління своїми навчальними діями, пізнавальною поведінкою, спілкуванням і самоформуванням як педагога та вчителя початкових класів у процесі отримання вищої педагогічної освіти);

– *самореалізації* (виявлення, розкриття і опредметнення своїх потенційних особистісних, інтелектуальних, професійних і фахових можливостей та здатностей спочатку в навчальній, квазіпедагогічній, а потім і в педагогічній діяльності в початковій школі);

– *самоактуалізації* (повне використання своїх потенційних інтелектуальних, особистісних, професійних і фахових можливостей та здатностей спочатку в навчальній і квазіпедагогічній, а потім і в педагогічній діяльності в початковій школі).

Ці функції мають чітку методологічну ієрархію. У зв'язку з цим реалізація однієї функції в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є передумовою реалізації наступної функції. Відповідно, спочатку має бути сформована їхня навчальна суб'єктність чи суб'єктне ставлення студентів до навчальної діяльності, а потім формування їхньої професійної суб'єктності як педагога, що передбачає ***вирішення таких педагогічних завдань***:

– *формування навчальної суб'єктності* та стимулювання їхнього суб'єктного ставлення і суб'єктної позиції як студентів у закладах вищої педагогічної освіти;

– *позитивне сприйняття вимог майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі* та цілеспрямоване формування своєї професійно-педагогічної компетентності у творчій навчальній і квазіпрофесійній діяльності, інтегративним проявом сформованості якої є професійна суб'єктність як учителя початкових класів;

– *цілеспрямоване формування* інтегрованої професійно важливої якості – *професійної суб'єктності як учителя початкових класів*;

– *цілеспрямоване залучення студентів до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку* як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі.

Реалізація вищезазначених функцій і розв'язання поставлених завдань щодо формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів проходить в системі педагогічної освіти *кілька етапів і має таку траєкторію: суб'єкт своєї психічної активності – навчальна суб'єктність чи суб'єкт навчальної діяльності – суб'єкт навчальної та квазіпрофесійної діяльності – суб'єкт педагогічної діяльності в початковій школі*. Індивідуальна траєкторія має варіативний характер, оскільки ґрунтується на особистісних, суб'єктних, професійних і фахових цінностях набуття педагогічної освіти кожним окремим студентом і становлення суб'єктом педагогічної діяльності в початковій школі.

Науковці виокремлюють такі особливості експериментального розвитку професійної суб'єктності майбутніх фахівців, наприклад, психологів:

– переважання навчальної мотивації (орієнтація, насамперед, на засвоєння нових знань, які поки ще не є професійними знаннями), низький рівень мотивації досягнення; недостатня осмисленість життя, середній рівень самоактуалізації;

– переважання екстернальності в оцінці подій власного життя, недостатня впевненість у власних силах, у здатності контролювати події свого життя;

– пасивність в оволодінні майбутньою професійною діяльністю, інертність, залежність від зовнішніх обставин та оцінок;

– середній рівень рефлексивності, самоповаги;

– неадекватно завищена самооцінка професійно значущих якостей;

– нечіткість уявлень про зміст майбутньої професійної діяльності і своє місце у ній» [14, с. 57].

Ці експериментально з'ясовані особливості свідчать про те, що дуже ретельно потрібно ставитися до кожного ***етапу формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів***, оскільки вони безпосередньо стосуються соціономічної спеціальності – психологів, а вчителі початкових класів водночас працюють і практичними психологами в початковій школі. Тут ми спостерігаємо такі нехарактерні для психологів негативні прояви:

– переважання екстернальності в оцінці подій власного життя;

– недостатня впевненість у власних силах, у здатності контролювати події свого життя;

– пасивність в оволодінні майбутньою професійною діяльністю;

– інертність і залежність від зовнішніх обставин та оцінювань;

– середній рівень рефлексивності, самоповаги;

– неадекватно завищена самооцінка професійно важливих якостей психолога;

– нечіткість уявлень про зміст майбутньої професійної діяльності як психолога і своє місце у ній.

Пропонуємо такі **етапи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів** у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Перший етап – це *свідоме сприйняття студентом самого себе як суб'єкта навчальної діяльності на основі саморефлексії та самооцінювання, намагання свідомо діяти в процесі професійно-педагогічної підготовки, організації свої навчальної діяльності, особливо на початковому етапі – на першому курсі – як студент, а не як старшокласник, тобто* ***становлення суб'єктом своєї психічної активності*** в системі педагогічної освіти (1 курс).

Цю стадію формування суб'єктності майбутнього вчителя В. О. Сластьонін визначав як «*нульову*» чи *об'єктну суб'єктність* [480]. Позитивні зміни на цьому етапі будуть характерними насамперед для тих студентів, які свідомо поступили в заклад вищої педагогічної освіти та обрали фах учителя початкових класів, тобто для тих, хто свідомо обрав педагогічний фах, що складає надійну основу формування суб'єктності студента: «якісна та динамічна характеристика людини, яка являє собою стиль активності», «цілісний образ себе» в діяльності [545, с. 26]. Найважливішим,

об’єднувальним елементом усіх компонентів суб’єктності студента на цьому етапі є його суб’єктна позиція як стійка система позитивних ставлень до професії педагога, і до самого себе як до суб’єкта навчальної діяльності в системі педагогічної освіти.

На цьому етапі необхідно формувати, стимулювати та розвивати конкретні прояви суб’єктності студента як майбутнього педагога, оскільки «професійна суб’єктність… ґрунтується на його позитивному самоставленні, рефлексії, саморефлексії та визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації у професійному середовищі, та визначає його здатності до самодетермінації і саморегуляції професійної активності… у відповідності із зовнішніми… і внутрішніми критеріями ефективності й доцільності…» [281, с. 78].

Це такі ***суб’єктні прояви***:

– *свідома*, перетворювальна, цілеспрямована творча *активність*; здатність до свідомої діяльності, у т.ч. і до навчальної, що є найважливішою рисою людини як суб’єкта діяльності;

– *здатність до рефлексії*, тобто усвідомлення того, що з ним особисто відбувається, що проявляється в самопізнанні та самоконтролю в процесі навчальної діяльності; розвиток у студентів культури самоконтролю, здатності самостійно ідентифікувати свої навчальні та життєві проблеми, знаходити помилки, які були допущені, неточності, визначати способи їх усунення – неможливі без саморефлексії та самооцінювання; відповідно, вони мають у формуванні професійної суб’єктності важливе значення, оскільки дають можливість студентам достатньо об’єктивно оцінювати свою навчальну діяльність;

– *свобода вибору в навчальній діяльності, поведінці та здатність нести відповідальність за цей вибір*; свідома активність, що зумовлена самосвідомістю – саморефлексією і здійснюється вільно, свобода як можливість вибору студентом як суб’єктом власного професійного шляху в цілому та цілей, засобів і контролю реалізації навчальної діяльності зокрема;

– у*твердження унікальності студента як суб’єкта навчальної діяльності*, що проявляється в почуттях симпатії до самого себе, ставленні до себе як до впевненої, самостійної і надійної постаті, яку є за що поважати, відчуття цінності своєї особистості й, водночас, передбачувана цінність свого «Я» для інших;

– *здатність до розуміння і сприйняття іншого* – педагогів і студентів, бо суб’єктність виявляється як у пізнавальному, в діяльнісному ставленні до світу, до речей, до самого себе, так і в ставленні до інших людей.

Педагогічна діяльність має одну істотну особливість – це розуміння і сприйняття вчителем іншого – учня, що є важливою характеристикою його професійної суб’єктності, оскільки суб’єктність проявляється не тільки і не стільки в діяльнісному ставленні до світу, стільки в позитивному ставленні до учнів. Ставлення вчителя початкових класів до учня має бути як вияв найголовнішої цінності в його педагогічній діяльності, тобто його професійна суб’єктність втілюється в ставленні до учнів, у ступені їх розуміння та

сприйняття.

Ціннісним орієнтиром на цьому етапі має бути таке положення: «Професійна суб'єктність педагога… ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності та до тих, хто вчиться, позитивному самоставленні до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в системі освіти…» [592, с. 325], оскільки це забезпечує успіх наступних етапів формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти.

Результати цього етапу такі:

1) *пізнання самого себе як соціального та навчального суб'єкта*, усвідомлення своїх обов'язків як студента, професійних перспектив і свідоме їх сприйняття (рефлексивно-оцінний компонент професійної суб'єктності);

2) *формування ціннісно-мотиваційного та насичення емоційно-вольового компонентів професійної суб'єктності*, які актуалізують професійне самовизначення студента як педагога в початковій школі та стимулюють подальші творчі пізнавальні дії в системі педагогічної освіти;

3) *становлення суб'єктом навчальної діяльності*, як необхідної методологічної умови реалізації наступних етапів формування професійної суб'єктності.

Другий – *імітаційно-професійний* ***етап***, на якому відбувається опанування теоретичними основами професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів і поступове формування її практичної основи (2-3 курс). Зокрема, такі:

– продовжують розвиватися ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий і рефлексивний компоненти професійної суб'єктності вчителя початкових класів;

– формується інтелектуально-пізнавальний компонент професійної суб'єктності: система знань про майбутню педагогічну діяльність, про себе як педагога, про учнів – як суб'єктів навчальної діяльності, про професійно важливі якості вчителя початкових класів, знання студентів про основні напрями, методи, форми та засоби формування своєї професійної суб'єктності;

– розпочинає формуватися поведінково-діяльнісний (уміння аналізувати властивості та якість особистості вчителя початкової школи, опанування практичними прийомами та способами педагогічної діяльності) та індивідуально-суб'єктний (практичне – педагогічне – мислення, думати та діяти як педагог) компоненти професійної суб'єктності.

Це етап первинної професійної суб'єктності, але він ще неповністю усвідомлений студентами як майбутніми вчителями початкових класів, оскільки водночас відбувається боротьба мотивів майбутнього професійного – педагогічного – буття, особливо на 3-му курсі. Зокрема, відбуваються такі змістовні зрушення:

– «вимальовується» професійна позиція як педагога; поступово особистісні інтереси координуються із професійними; студенти починають вчитися не заради отримання позитивних оцінок за навчальну успішність, а для формування професійно-педагогічної компетентності;

– активність у навчальній діяльності, що поступово стає усвідомленою та

спрямованою на формування професійно-педагогічної компетентності як учителя початкових класів;

– набувається первинний суб'єктний професійний досвід педагогічного буття у процесі квазіпрофесійної діяльності, що стимулює формування професійної суб'єктності та сприяє підсумковому професійному самовизначенню студентів як суб'єктів майбутнього педагогічного буття в системі початкової освіти.

Смисл цього етапу полягає в інтеріоризації ціннісного ставлення студентів до педагогічної професії, у становленні суб'єктної позиції як педагога, набутті первинного суб'єктного досвіду педагогічного буття, що відбувається з опорою на позитивно значущі цінності педагогічної діяльності, рефлексію та саморефлексію, тобто становлення справжнім суб'єктом навчальної та квазіпрофесійної діяльності.

На третьому *– рефлексивно-професійному –* ***етапі*** (4 курс) формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів інтенсивно відбувається у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими студентами та викладачами, практичного виконання різних наукових, навчально-наукових, навчальних і навчально-методичних завдань, продовжують удосконалюватися всі компоненти своєї професійної суб'єктності та інтенсивно формуються власне поведінково-діяльнісний («думаю та дію як учитель початкових класів») індивідуально-суб'єктний (індивідуальний стиль педагогічної діяльності) компоненти, які в сукупності формують унікального та самобутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах.

Практичні педагогічні, квазіпрофесійні та навчальні дії студентів розширяють їхній суб'єктний досвід педагогічної діяльності, стимулюють прояв творчості та формування індивідуального «почерку» педагогічного буття. Ці зміни визначаються розвитком рефлексивних умінь і здатностей як майбутнього педагога, розширенням суб'єктного досвіду співробітництва з однокурсниками та викладачами, набуттям первинного досвіду взаємодії з учнями, розвитком навичок і вмінь індивідуальної та групової саморегуляції діяльності, набуттям лідерського досвіду, тобто становлення суб'єктом квазіпрофесійної та педагогічної діяльності в початковій школі.

Основні показники сформованості професійної суб'єктності вчителя початкових класів на цьому етапі такі:

1) професійне самовизначення студента як педагога та суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

2) сформованість ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової, інтелектуальної, поведінкової, діяльнісної та рефлексивної видів здатностей і готовності до педагогічної діяльності в початковій школі;

3) сформованість особистісної, психологічної та професійної видів готовності студентів як учителів до педагогічної діяльності в початковій школі;

4) сформованість відносної внутрішньої незалежності і водночас відповідальності за свою педагогічну діяльність у системі початкової школи, в міжсуб'єктних взаєминах у процесі реалізації своїх педагогічних функцій, що забезпечує його суб'єктну поведінку як педагога в різних, у т.ч. і в

«неоднозначних» суперечливих педагогічних ситуаціях;

5) сформованості «автономної» поведінки у процесі реалізації своїх педагогічних функцій як учителя – суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

Критеріями оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів є їхня професійно-педагогічна підготовленість, особистісна та професійна здатність і готовність до реалізації педагогічних функцій у початковій школі, що виражається:

1) задоволеністю отриманою педагогічною освітою як вчителя початкових класів;

2) ідентифікацією себе як професіонала педагогічного буття – вчителя початкових класів;

3) сформованістю внутрішньої мотивації до професійної діяльності як учителя початкових класів;

4) наявністю гуманістичних цінностей у структурі ціннісно-смислової сфери педагогічної діяльності в початковій школі;

5) працевлаштуванням педагогом у початковій школі.

Таким чином, системна, комплексна та послідовна реалізація основних етапів формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти забезпечує досягнення основної мети їхньої підготовки – становлення справжнім суб'єктом педагогічної діяльності в системі початкової освіти.

6.2. Критерії діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти

Професійна підготовка учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти має один суттєвий аспект, що стосується їхньої професійної суб'єктності як педагогів та характеризує інтегральну здатність до педагогічної діяльності як суб'єкта педагогічного буття. Основний смисл цієї підготовки полягає, з одного боку, в задоволенні їхніх суб'єктних потреб як студентів і майбутніх педагогів у системі освіти, а з іншого – професійних потреб як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі шляхом актуалізації, насамперед, своєї професійної суб'єктності як педагога, оскільки професійну діяльність учителів неможливо уявити без соціальної та професійної суб'єктності, тобто без визнання суспільством їх як педагогів, а в педагогічному середовищі – як професіоналів педагогічної справи, й учнів – як Учителя з великої літери. Це основна специфіка їхньої професійної діяльності в початкових класах, вона характеризує інтегративну професійно важливу якість учителя початкових класів, «…що ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності, учнів, належному самоставленні до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності. Вона формується й розвивається на результатах рефлексії, саморефлексії і визнанні власних діяльних,

перетворювальних, цілеспрямованих можливостей і здатностей для самоактуалізації в педагогічній сфері, визначає його інтегральну здатність до самодетермінації і саморегулювання в педагогічній діяльності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв ефективності своєї діяльності як суб'єкта педагогічної діяльності» [70, с. 330].

Відповідно, обґрунтування об'єктивних критеріїв оцінювання сформованості їхньої професійної суб'єктності у процесі набуття педагогічної освіти як інтегральний результат їхньої підготовленості до педагогічної діяльності в початковій школі є актуальним як в теоретичному, так і в прикладному аспектах. «Діагностування наявного рівня суб'єктності є однією з проблем фахової підготовки в університеті, яка потребує термінового вирішення в межах теорії і практики професійної освіти. Така діагностика необхідна, щоб мати уявлення про реальний стан проблеми формування суб'єктності у процесі фахової підготовки, об'єктивно оцінити стан їхньої готовності до набуття суб'єктності й запропонувати педагогічні умови, які б системно й ефективно впливали на високий рівень сформованості суб'єктності у процесі фахової підготовки. Крім того, така діагностика надає можливість відстежити динаміку набуття суб'єктності у контексті запропонованих педагогічних умов» [566, с. 275].

Аналіз та узагальнення сучасних наукових джерел показує, що науковці неоднозначно трактують суть і зміст понять «суб'єктність» і «професійна суб'єктність» і, відповідно, критерії діагностування сформованості професійної суб'єктності різних фахівців, у т.ч. й педагогів, різні. Водночас, істотним позитивом є те, що за останні роки в Україні активізувалися дослідження проблеми суб'єктності різних фахівців, серед яких особливий інтерес представляють докторські (Н. О. Арістова, Р. М. Асадуллін, О. М. Волкова, Н. О. Євдокимова, В. В. Желанова, С. Корчинськи, О. О. Лінник, Ф. Г. Мухаметзянова, С. А. Пілюгіна, С. О. Шехавцова та ін.) і кандидатські (Ю. В. Журат, В. Г. Кущов, О. О. Максимова, С. М. Пелипчук, Я. О. Фаріна та ін.) дисертації. В їх наукових дослідженнях також містяться авторські підходи до обґрунтування критеріїв діагностування сформованості та розвиненості професійної суб'єктності різних фахівців, у т.ч. і педагогів. Так, *С. А. Пілюгіна* у своїй докторській дисертації обґрунтувала основні ***критерії діагностування андрагогічної суб'єктності вчителів*** – мотиваційний, комунікативний, діяльнісний, управлінський та рефлексивний [411, с. 18]. Вони дають змогу, на її думку, діагностувати андрагогічну суб'єктність учителів у системі післядипломної педагогічної освіти, що є «властивістю особистості вчителя, дає йому змогу бути активним у навчальній діяльності та включає такі структурні компоненти: розуміння й реалізація вчителем себе як діяча (тобто джерелом активності); розуміння й реалізація вчителем себе таким, який управляє своєю навчальною діяльністю; розуміння та самоздійснення вчителем як «господаря» власного життя в різних видах діяльності, у т.ч. і в навчальній, у системі післядипломної педагогічної освіти» [411, с. 16].

Нам імпонує варіант класифікації, представлений *С. М. Пелипчук*. Вона наголошує, що, «…виходячи з вимог максимальної об'єктивності,

достовірності й надійності критеріїв розвитку суб'єктності студента як майбутнього юриста, і маючи за мету охопити якомога більший їх діапазон, разом з тим не обтяжуючи дослідження додатковими розрахунками, нами було виділено ряд показників, які, на нашу думку, максимально відповідають зазначеним умовам. Вони поділяються на дві групи. У першу групу ми включили ті індивідуальні провідні психічні якості, властивості та утворення, які безпосередньо відображають ступінь розвитку суб'єктних проявів особистості студента. До них ми відносимо:

– компоненти потребнісно-мотиваційної структури особистості (потреби, мотиви, мотивація, провідні інтереси);

– ціннісні орієнтації студентів;

– показники самоактуалізованої особистості, які визначені А. Маслоу (орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні).

Друга група об'єднує низку соціально-психологічних показників, що дають змогу опосередковано прослідкувати та оцінити ступінь розвиненості та з'ясування у студентів таких суб'єктних якостей:

– рівень довіри у стосунках з одногрупниками;

– частота прояву відносин взаємної підтримки та взаємодопомоги у групі;

– загальна оцінка морально-психологічного клімату в студентській групі, з точки зору його впливу на успішність навчальної діяльності студентів» [395, с. 47].

Ці напрацювання нами будуть творчо враховані у процесі обґрунтування критеріїв оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття вищої педагогічної освіти.

Отже, аналіз та узагальнення результатів дисертаційних й інших наукових досліджень показує, що науковці виокремлюють різні критерії діагностування професійної суб'єктності фахівців. Але цим класифікаціям бракує, як правило, системності, логічності, завершеності та, найголовніше, – методологічної обґрунтованості. Так, наприклад, *Я. О. Фаріна* у процесі характеристики основних проявів суб'єктності студента наголошує, що він «має критично та усвідомлено ставитися до освітнього процесу, спрямовувати свою активність та інтереси на досягнення освіченості як результату процесу навчання, активно вступати в суб'єкт-суб'єктну взаємодію з викладачами, врівноважуючи свої права та обов'язки, прагнути реалізувати свій суб'єктний потенціал та стати кваліфікованим і конкурентоспроможним фахівцем, здатним до професійного зростання, навчання впродовж усього життя та творчої самореалізації в обраній галузі професійної діяльності» [522, с. 7]. Однак тут відсутній чіткий перелік критеріїв і, відповідно, не міститься інструментарію для діагностування суб'єктності фахівця.

Неповний перелік критеріїв щодо педагогів дає також *С. В. Мазова*, яка основними критеріями і показниками сформованості професійної суб'єктності вважає гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний [333, с. 14]. У цій класифікації не враховано специфіки та особливостей діяльності будь-якого

фахівця, особливо педагога, адже відсутній мінімум таких критеріїв, як: мотиваційний, поведінковий та рефлексивний.

Досить несподівану класифікацію критеріїв оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх психологів дає *І. П. Краснощеченко*. Це суб'єктивна (можу) й об'єктивна (зможу) готовність до реалізації професійної діяльності та розв'язання професійних завдань, а показниками, що дають можливість оцінювати рівні сформованості їхньої професійної суб'єктності, є такі:

– задоволення від здобутої освіти;

– ідентифікація з професією і спеціалізацією;

– мотивація роботи за фахом;

– наявність гуманістичних цінностей у структурі ціннісно-смислової сфери;

– наявність життєвих планів, пов'язаних із саморозвитком;

– сформованість професійної компетентності, наявність суб'єктних якостей [292, с. 12].

У цій класифікації, з одного боку, бракує логічності, концептуального підходу, тому, відповідно, досить складно системно охопити всі прояви суб'єктності будь-якого фахівця, а не тільки психолога, а з іншого – «сформованість професійної компетентності, наявність суб'єктних якостей» не може бути показником, бо це повний нонсенс в силу таких причин: по-перше, професійна суб'єктність являється одним зі багатьох професійно важливих якостей; по-друге, професійно-важливі якості є складовою професійної компетентності, а не навпаки.

Ольхова Т. О. виокремила такі показники діагностування суб'єктності студента університету:

– когнітивний;

– діяльнісний;

– аксіологічний.

Когнітивний показник дає можливість, на думку дослідниці, здобувати студентами знання про світ, себе, цілі та смисл життя, перспективи особистісного й професійного зростання, розуміти своє місце і роль у світі; діяльнісний – розкриває сукупність умінь цілепокладання, планування, побудови життєвої перспективи, розроблення й реалізації проектів; аксіологічний – відображає ціннісні орієнтації, самоактуалізацію, саморозвиток особистості, визначення життєвих пріоритетів [380, с. 159]. Дослідниця, з одного боку, не розрізняє критерії та показники, які використовуються в наукових дослідженнях, а з іншого – завжди первинні критерії, а показники дають можливість їх змістовно наповнити та конкретизувати. І останнє: навіть ці три критерії не охоплюють у повному обсязі суб'єктність студента університету.

Досить системно та логічно, згідно з провідними ідеями діяльнісного підходу, визначає такий перелік *Ю. В. Журат*, яка основними критеріями оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів вважає такі:

– мотиваційний;
– когнітивний;
– операційно-діяльнісний;
– емоційно-вольовий;
– діяльнісно-поведінковий [210].

Суттєвим позитивом, на наш погляд, є те, що вченою охоплено, в основному, всі прояви суб'єктності вчителя початкових класів – від мотивації до поведінки. Однак варто зауважити два критичних аспекти:

1) бракує ставлення до ціннісного аспекту педагогічного буття вчителя, що, переважно, визначає смисл усіх інших критеріїв і професійне життя будь-якого педагога;

2) не враховані провідні прояви суб'єктності вчителя – автономність, самостійність, рефлексивність і відповідальність у педагогічній діяльності.

У цьому контексті, зберігає свою оригінальність та актуальність і представляє науковий інтерес нещодавно захищена докторська дисертація Н. О. Арістової. Вона наголошує на тому, що «для виявлення рівня сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів необхідно визначити критерії, котрі охоплюватимуть усі істотні характеристики досліджуваного феномену. Пропонуємо обрати такі критерії: актуалізаційно-ціннісний, конструктивно-змістовий, суб'єктно-діяльнісний, результативно-компетентнісний і рефлексійний» [26, с. 332]. Тут доцільно зауважити:

по-перше, щодо «суб'єктно-діяльнісного критерію», оскільки тут міститься певне логічне і змістовне протиріччя: всі критерії стосуються суб'єктності й, відповідно, один з них не може бути «особливо суб'єктним»;

по-друге, щодо «актуалізаційно-ціннісного критерію», оскільки всі прояви суб'єктності мають бути актуалізованими, а не лише один прояв – ціннісний.

Наразі існують й інші класифікації таких критеріїв, зокрема, це:

– щодо навчально-професійної суб'єктності офіцерів-вихователів [32, с. 12];

– щодо структурно-змістової характеристики суб'єктної позиції особистості студента на прикладі психолога [422, с. 250-254].

Однак усі вони потребують концептуального обґрунтування, систематизації, забезпечення певної логічності та адаптації до конкретного фаху, оскільки не можуть бути, на нашу думку, основними процесуальними характеристиками суб'єктності студентів – ініціативності, самостійності, відповідальності у виборі, прийнятті й реалізації рішень, креативності, конструктивності, здатності й готовності до співпраці (Т. О. Ольхова) [380].

Вищевикладене, а також результати інших наших наукових пошуків, показують, що серед науковців не існує одностайності щодо визначення критеріїв і показників оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх фахівців взагалі та вчителів початкових класів зокрема.

Прагнення певним чином упорядкувати й узгодити розрізненість наукових думок щодо виявлення рівнів сформованості професійної суб'єктності педагогів переконує нас у доцільності й важливості обґрунтування

відповідних критеріїв згідно з провідними положеннями системного, аксіологічного, контекстного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів до їхньої професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, а також враховувати таке визначення професійної суб'єктності педагога: «Це інтегральна професійно важлива якість, яка ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності і до учнів, позитивному самоставленні до себе як суб'єкта педагогічної діяльності в системі освіти, що формується й розвивається на результатах рефлексії, саморефлексії і визнанні у себе діяльних, активно-перетворювальних цілеспрямованих можливостей і здатностей для самоактуалізації в педагогічній сфері, визначає його інтегральну здатність до самодетермінації й саморегулювання в педагогічній діяльності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв ефективності своєї діяльності як суб'єкта педагогічної діяльності» [592, с. 324-325].

Відтак ці ***критерії мають виконувати конкретні вимоги***.

По-перше, *мати міжпредметний інтегрований характер*, оскільки насамперед стосуються педагогічної діяльності вчителя у цілому та його суб'єктного ставлення до себе як до педагога, а також і до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності.

По-друге, *комплексно відображати ціннісну, особистісну, професійну та фахову насиченість їхньої педагогічної діяльності*, оскільки професійна суб'єктність учителів початкових класів має інтегративний характер і, відповідно, проявляється в щоденному, поведінковому, діяльнісному, ціннісному та емоційно-почуттєвому аспектах.

По-третє, з*умовленість її змісту та прояву багатьма обставинами й чинниками,(сталими і тимчасовими)* педагогічної діяльності та педагогічного буття, індивідуальними проявами кожного педагога, а іноді й ситуативними обставинами педагогічної діяльності [55].

Відтак найголовніше – **професійна суб'єктність учителів початкових класів** – має демонструвати інтегративний результат їхньої професійної підготовленості в закладах вищої педагогічної освіти і ***характеризувати такі аспекти***:

– демонструвати підсумковий інтегрований результат їхньої підготовленості як суб'єктів педагогічного буття;

– проявити психологічну, професійну та особистісну готовність і професійну здатність працювати з молодшими школярами у початковій школі та водночас «не згубити» як власні, так і учнів – унікальність, автономність, творчість й індивідуальність у педагогічній діяльності та бутті.

У підсумку, критерії діагностування професійної суб'єктності учителів початкових класів уможливлюють з'ясувати такі найголовніші аспекти їхньої професійно-педагогічної підготовленості:

– теоретичну та практичну підготовленість до педагогічної діяльності в початковій школі;

– інтелектуальну, функціональну та суб'єктну здатність до педагогічної діяльності в початковій школі;

– професійно-фахову, психологічну та суб'єктну готовність до

педагогічної діяльності в початковій школі.

Це пов'язано з тим незаперечним фактом, що професійна суб'єктність є вкрай необхідною, а іноді й вирішальною професійно важливою якістю і водночас професійно важливим утворенням будь-якого педагога, а особливо вчителя, який працює з молодшими школярами, котрі постійно потребують суб'єктного ставлення і суб'єктних проявів з його сторони. Відповідно, вона ***передбачає такі мінімальні вимоги до вчителя початкових класів***:

– компетентність у сфері педагогічної діяльності та психіки учнів і її проявів;

– усвідомлення природи суб'єкт-суб'єктних взаємин між ним та учнями, а також її сприйняття;

– усвідомлення і сприйняття суб'єктної природи кожного учня та її сприйняття.

А ***природа цих проявів має багато аспектів,*** зокрема такі:

1) *психологічний* аспект щодо педагогічної та навчальної діяльності педагогів і учнів та сприйняття їхніх цілей, цінностей і результатів;

2) *педагогічний* – щодо ціннісного та змістовного аспектів видів діяльності суб'єктів педагогічного процесу;

3) *діяльнісний* – щодо організації педагогічної та навчальної діяльності як суб'єктів педагогічного процесу;

4) *аксіологічний* – щодо організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителями та учнями та дотримання гуманних цінностей у цій взаємодії: «Щодо становлення суб'єктності у процесі фахової підготовки, то ми вважаємо, що такі цінності мають бути домінантними в загальному контексті фахової підготовки майбутніх учителів:

– орієнтація на особистість учня як домінанту професійно-педагогічної діяльності;

– орієнтація на знання як домінанту освітнього процесу;

– орієнтація на зовнішні показники результативності навчального процесу і власної педагогічної діяльності;

– орієнтація на інноваційні педагогічні технології» [566, с. 160].

Вважаємо, що врахування вищевикладених методологічних передумов обґрунтування критеріїв діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів дає нам можливість досить виважено, системно, професійно орієнтовано та компетентно обґрунтувати основні критерії діагностування її сформованості. Така система критеріїв уможливлює комплексно діагностувати сформованість їхньої професійної суб'єктності в багатьох проявах – ціннісному, мотиваційному, когнітивному, діяльнісному, комунікативно-поведінковому, емоційно-вольовому та рефлексивному. Дотримуючись основ вищевикладених методологічних засад, вважаємо за доцільне виокремити такі ***критерії діагностування їхньої професійної суб'єктності***:

– ціннісно-мотиваційний;

– когнітивний;

– поведінково-діяльнісний;

– індивідуально-психічний;

– рефлексивний [55].

Маємо переконання, що ***ціннісно-мотиваційний критерій*** є найважливішим, оскільки він дає можливість з'ясувати, насамперед, їхнє позитивне ставлення до обраного фаху – педагога – та до педагогічної діяльності в початковій школі як суб'єкта педагогічного буття, а також позитивне ставлення до учнів початкових класів як до суб'єктів соціального буття й навчальної діяльності.

Ціннісний аспект є, на нашу думку, стрижневим у діагностуванні сформованості професійної суб'єктності вчителів початкових класів, водночас інші тільки демонструють сформованість внутрішньої мотивації до суб'єктної поведінки, суб'єктного ставлення до педагогічної діяльності, здатність організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями та ін.

Ціннісне ставлення до власної суб'єктної поведінки й найголовніше – до суб'єктної поведінки учнів є методологічною підвалиною організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, оскільки, з одного боку, демонструє смисл його педагогічної діяльності, а з іншого – складає стрижень внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності та є провідним і водночас базовим критерієм у набутті професії вчителя початкових класів. Саме тому першим показником цього критерію визначено ціннісне ставлення до майбутнього – педагогічного – фаху, до самого себе як до педагога і до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності та соціального буття. Суть такого ставлення полягає у знаходженні особистісного та професійного смислу в педагогічній діяльності в початковій школі, позитивному ставленні до неї та намаганні самоактуалізуватися в ній як педагогу-професіоналу.

Наступний важливий аспект ціннісного критерію – це наповнення конкретним змістом і смислом мотивації набуття фаху педагога взагалі та вчителя початкової школи зокрема. Відповідно, власне цінності майбутньої педагогічної діяльності визначають змістовне наповнення мотиваційної сфери вчителя початкових класів.

Зміст цього критерію можна з'ясувати за ціннісними орієнтаціями, мотивацією педагогічної діяльності та роботи з молодшими школярами.

Найголовніші *показники ціннісно-мотиваційного критерію* такі:

– ціннісне ставлення до фаху педагога взагалі;

– ставлення до педагогічної діяльності в початковій школі зокрема;

– мотивація до педагогічної діяльності в початковій школі;

– мотивація і ставлення до навчальної співпраці з педагогами в закладі вищої педагогічної освіти та згодом – з учнями у початковій школі;

– прагнення до суб'єкт-суб'єктної взаємодії спочатку в навчальній, а згодом у педагогічній діяльності в початковій школі.

Він досліджується за допомогою таких методик:

– методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Рєана);

– авторська анкета, спрямована на визначення спрямованості студентів на здобуття професії учителя початкових класів.

Однак для реалізації його суб'єктної поведінки в навчально-виховному середовищі в початковій школі, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями та колегами, актуалізації своєї професійної суб'єктності як педагога-професіонала необхідний певний комплекс умов, якостей і проявів, що складають, на нашу думку, зміст інших критеріїв діагностування сформованості їхньої професійної суб'єктності.

Це, насамперед, ***когнітивний критерій***, тобто вони повинні володіти системою педагогічних, психологічних та інших знань про суб'єктність педагога й учнів, опанувати теоретичними основами суб'єктної поведінки, суб'єктного буття в навчально-виховному середовищі та культурою суб'єктного ставлення до реалізації педагогічних функцій, знаннями сучасних методик і технологій суб'єктної поведінки, цілеспрямованої організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, колегами та іншими особами в початковій школі. У цілому це сприятиме, з одного боку, встановленню та підтриманню суб'єкт-суб'єктних взаємин між ним та учнями, а з іншого – складатиме когнітивну основу його практичного – педагогічного – мислення як суб'єкта педагогічної діяльності.

Засобами діагностування є такі:

– авторські тести для контролю системи знань;

– навчальна успішність студентів з основних фахових дисциплін, що з'ясовується шляхом вхідного контролю знань, перевірки якості виконання домашніх завдань і фронтального опитування, а також порівняння рубіжних і підсумкових видів контролю навчальної успішності студентів;

– тематичний контроль у формі тесту для виявлення рівня засвоєння понять, наукових фактів, алгоритмів, розуміння найбільш доцільних шляхів реалізації суб'єктно-діяльнісних методик і технологій у майбутній педагогічні діяльності.

Важливо, щоб ці теоретичні знання перейшли у практичну площину – ***поведінково-діяльнісну***, оскільки цінності педагогічної діяльності, суб'єктне ставлення до педагогічного фаху, суб'єктна поведінка і діяльність учителя початкових класів насамперед оцінюється учнями, колегами та іншими не на основі його знань і власних уявлень про себе, а на основі реальних практичних дій, вчинків, ставлень і, в цілому, поведінки – педагогічно обґрунтованої або ні.

Тут особливу увагу потрібно звернути на формування в них таких умінь:

– слухати і чути учня (-ів), розуміти та емпатувати йому (їм);

– формулювати та ставити проблемні запитання;

– володіти прийомами та засобами ведення навчального діалогу;

– підтримувати навчальну і суб'єктну активність учнів;

– володіти прийомами та засобами вербальної й невербальної підтримки суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями;

– уміти організовувати групову дискусію та взаємодію.

Показниками цього критерію є комунікативні й організаторські здатності, стилі педагогічної взаємодії, а діагностичним інструментарієм – тестування, оцінювання виконаних студентами квазіпедагогічних завдань, наприклад, для з'ясування сформованості суб'єктного ставлення, суб'єктної позиції та

поведінки як учителя початкових класів.

Для практичного суб'єктного ставлення і суб'єктної поведінки вчителя початкових класів значну, а іноді й вирішальну роль відіграють його ***індивідуально-психічні якості***, що мають професійну спрямованість. З одного боку, вони забезпечують спрямованість на педагогічну діяльність, креативність, професійну ідентичність, комунікабельність, толерантність, стресо- та конфліктостійкість, а з іншого – є безпосередніми проявами його професійної суб'єктності: відповідальність, толерантність, відповідальність, ініціативність, автономність у педагогічній взаємодії, смислове ставлення до педагогічної діяльності.

Ці якості визначають також суб'єктну позицію, тобто усвідомлення та сприйняття себе суб'єктом педагогічного буття, професійного – педагогічного – навчання та майбутньої педагогічної діяльності, що визначає суб'єктну поведінку учителя початкових класів, суб'єктне ставлення до педагогічної діяльності в початковій школі, стимулює суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями і, в кінцевому рахунку, – формує відповідальність та автономність у педагогічній діяльності.

Цей критерій визначаємо як ***індивідуально-психічний***, він діагностується шляхом анкетування, тестування, а також виконаних студентами квазіпедагогічних завдань, що дає можливість з'ясувати наявність активності, самостійності, автономності та відповідальності студентів як майбутніх педагогів взагалі, та їх сформованість і розвиненість як учителів початкових класів зокрема.

Таким взаєминам безпосередньо сприятиме рефлексивність учителів початкових класів – здатність зрозуміти та «розшифровувати» суб'єктні прояви як учнів, так і свої як особи, педагога та учителя в початковій школі. У зв'язку з цим важливим критерієм є ***рефлексивний***, зміст якого складає усвідомлення і сприйняття суб'єктних та інших проявів як своїх, так і, найголовніше, учнів. Відтак треба володіти основами об'єктивного самооцінювання як професіонала педагогічної справи, а також бути самокритичним, тобто мати критичне мислення. Усе це в цілому буде свідчити про вчителя як творчого суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

Показниками даного критерію є рефлексія своєї навчальної та квазіпедагогічної діяльності й об'єктивна самооцінка. Діагностується за допомогою авторської анкети для визначення рівнів сформованості навичок самоконтролю, самооцінювання та самовизначення як учителя початкових класів, а також тестів і виконання квазіпрофесійних завдань. Це в цілому дає можливість з'ясувати суб'єктну позицію і здатність до суб'єктної саморегуляції студентами майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

У сукупності ці критерії оцінювання сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів, з одного боку, відображають якість і результативність організації освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти, спрямованого на формування їхньої професійної суб'єктності, а з іншого – демонструють їхню професійну підготовленість, практичну здатність, особистісну, професійну і психологічну готовність до педагогічної діяльності в

початковій школі як її творчого суб'єкта. Найголовнішим засадничим підходом є те, що вони дають можливість з'ясувати, наскільки студент як майбутній учитель початкових класів став спочатку суб'єктом навчальної діяльності, а потім – суб'єктом квазіпедагогічної діяльності, і, маючи суб'єктну позицію, здатний до суб'єктної саморегуляції своєї педагогічної діяльності у початковій школі.

Звичайно, ці прояви не у всіх майбутніх учителів початкових класів сформовані однаково, в одних – краще, в інших – гірше, що визначається як рівні сформованості їхньої професійної суб'єктності.

Науковці по-різному ставляться до визначення таких рівнів. Наприклад, *Н. О. Арістова* виокремлює три рівні:

– репродуктивно-професійний;

– самостійно-професійний;

– творчо-професійний [26].

А *О. О. Ліннік* визначає достатньо цікавих і несподіваних п'ять рівнів:

– об'єктний;

– об'єкт-суб'єктний;

– суб'єктно-функційний;

– суб'єктно-діяльнісний;

– перетворювальний [322, с. 17].

Звичайно, кожна з цих класифікацій має свої плюси і мінуси. Ми дотримуємося думки одного з провідних сучасних класиків проблеми суб'єктності фахівців і суб'єктно-діяльнісного підходу до їхньої професійної підготовки в акмеології та психології – *А. О. Деркача*, який на основі врахування основних проявів суб'єктності фахівця, зокрема його рефлексивності, активності, самостійності у визначенні мети, оптимізму, виокремлює такі ***рівні її сформованості***:

– високий рівень (усі якості сформовані повністю і мають творчий характер);

– середній рівень (коли у формуванні цих якостей мають місце певні протиріччя, що можуть викликати або призводять до певних ускладнень в особистісно-професійному розвитку особистості фахівця, а в нашому дослідженні – вчителя початкових класів);

– низький рівень (коли вони сформовані слабо) [179].

Відповідно, ***майбутні вчителі початкових класів характеризуються такими суб'єктними проявами на відповідних рівнях***:

Високий – ***творчо-професійний*** – рівень характеризується такими проявами:

– студенти як майбутні вчителі початкових класів мають чіткі ціннісні орієнтації, домінуючі в сучасному суспільстві та педагогічному середовищі, конкретну позитивну настанову на майбутню педагогічну діяльність у початковій школі, високий рівень мотивації досягнення успіху, проявляють наполегливість у досягненні поставлених цілей;

– вони проявляють високий рівень зацікавленості педагогічною діяльністю у процесі виконання навчальних і квазіпедагогічних завдань,

демонструють постійне прагнення до подолання труднощів у навчальній діяльності та опануванні фахом учителя початкових класів, не вірять у стереотипи й упередження та ін.

– вирізняються здатністю ставити нестандартні, перспективні цілі та їх досягати. Вільно володіють уміннями та навичками прогнозування і планування своєї навчальної діяльності.

– вони схильні до творчого опанування майбутньою педагогічною діяльністю, намагаються засвоювати творчі способи та прийоми розв'язання педагогічних завдань різного рівня складності, а також проявляють ініціативність, відповідальність і самостійність у процесі набуття фаху вчителя початкових класів.

Визначають цілі у навчальній і майбутній педагогічній діяльності, прогнозують їх результати та корегують свої дії відповідно до них. Проявляють ініціативу і старання у навчальній та інших видах діяльності в навчально-виховному середовищі. Намагаються самостійно ухвалити рішення та проявляють ініціативу в їх реалізації. Мають розвинені комунікативні й організаторські здатності та активно прагнуть до міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, швидко орієнтуються у складних ситуаціях міжособистісної взаємодії, невимушено поводяться у творчій нестандартній обстановці. Виявляють ініціативу, віддають перевагу самостійнім рішенням, автономні у своїй навчальній діяльності, обстоюють власну думку та досягають того, щоб її сприймали інші.

Їхня навчальна суб'єктність виражена достатньо яскраво, вони активні, ініціативні, самостійні, відповідальні та наполегливі у досягненні поставлених навчальних цілей. Культура навчальної діяльності сформована, не потребують контролю та допомоги з боку педагогів. Вони самостійні й автономні.

Самооцінка – об'єктивна.

Середній – ***професійний*** – рівень характеризується такими проявами.

Студенти мають ціннісні орієнтації, спрямовані на педагогічну діяльність, вирізняються середнім рівнем мотивації досягнення успіху, характеризуються середнім рівнем зацікавленості в процесі виконання складних квазіпедагогічних завдань, нестійким прагненням до подолання труднощів, що виникають під час їх вирішення. Не завжди здатні досягнути поставлених навчальних цілей.

Уміють визначати цілі в навчальній і майбутній педагогічній діяльності, здатні прогнозувати їх результати та корегувати свої дії відповідно до визначених цілей. Можуть ухвалити самостійні рішення, але особливо не проявляють у цьому аспекті ініціативи.

Культура навчальної діяльності сформована, але потребують контролю та допомоги з боку педагогів закладу вищої педагогічної освіти. Вони прагнуть до контактів з іншими студентами та педагогами, не обмежують коло своїх знайомств, висловлюють і відстоюють свою думку, планують свою навчальну діяльність, однак потенціал їхніх схильностей не вирізняється високою стійкістю і педагогічною спрямованістю. Навчальна суб'єктність виражена достатньою мірою, прагнуть виявляти навчальну активність, але самостійність

та ініціативу не завжди проявляють. Мають вибіркове ставлення до участі в різних видах навчальної діяльності, не завжди готові нести відповідальність за свої вчинки та результати навчальної діяльності.

Самооцінка – завищена або занижена, потребує корекції.

Низький – ***адаптаційний*** – рівень характеризується такими проявами: студенти мають репродуктивний рівень сформованості професійної суб'єктності, відсутні, практично, мотиви досягнення успіху та чіткі ціннісні орієнтації у педагогічній діяльності; не вірять у власні педагогічні здатності і мало працюють над їх формуванням; не відкриті педагогічному досвіду, не прагнуть до подолання труднощів у навчальній діяльності; орієнтуються на стереотипні дії в навчальній діяльності; цілі набуття педагогічної освіти слабо корелюють з майбутніми професійними перспективами як педагога та вчителя початкових класів.

Вони не прагнуть до міжособистісної взаємодії, почувають себе скуто в процесі налагодження контактів з іншими особами, надають перевагу перебуванню наодинці, обмежують свої міжособистісні контакти, відчувають труднощі у встановленні контактів з іншими людьми та у виступах перед аудиторією, не відстоюють свою думку.

Практично відсутні вміння ставити цілі у навчальній і майбутній педагогічній діяльності, не намагаються прогнозувати їх результати та корегувати свої навчальні дії відповідно до визначених цілей і майбутніх педагогічних перспектив.

Намагаються уникати ухвалення самостійних рішень, не проявляють ініціативу в навчальній діяльності, а її культура несформована, потребують постійного контролю з боку педагогів, самооцінка – завищена або занижена. Необхідна суттєва корекція.

У навчальній діяльності вони, як правило, займають пасивну позицію, навчальну активність практично не проявляють, намагаються зайняти місце виконавця вказівок викладача та діяти за шаблоном. Ініціативності й відповідальності на навчальних заняттях, практично, не проявляють. Орієнтовані на традиційне виконання ролі студента як об'єкта педагогічних впливу збоку педагога (-ів).

Самооцінка – неадекватна.

Отже, по-перше, важливим є обґрунтування об'єктивних критеріїв діагностування сформованості професійної суб'єктності вчителів початкових класів, визначення з цією метою конкретних критеріїв, які стосуються цілей, смислу, змісту та результатів навчальної і майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі – ціннісно-мотиваційного, когнітивного, поведінково-діяльнісного, індивідуально-психічного і рефлексивного.

По-друге, виокремлені та обґрунтовані критерії діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів відповідають основним вимогам компетентнісного, аксіологічного, системного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів, оскільки системно охоплюють зміст навчальної та контекст майбутньої педагогічної діяльності студентів як суб'єктів навчальної та квазіпрофесійної діяльності – від визначення мети до

оцінювання отриманих результатів діяльності.

Висновки до 6 розділу

1. З'ясовано, що в процесі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів доцільно дотримуватися логіки їхньої суб'єктогенези, яка включає такі етапи:

1) формування студентом культури своєї навчальної діяльності – суб'єкт навчальної діяльності;

2) усвідомлення і сприйняття себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі – суб'єкт репродуктивного відтворення навчальної ситуації;

3) набуття здатності формувати ієрархію цілей навчальної і квазіпрофесійної діяльності та їх свідома реалізація – суб'єкт продуктивної навчальної діяльності при наявності, як правило, зовнішнього контролю з боку науково-педагогічних працівників;

4) прояв себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі – ініціатора педагогічних дій – суб'єкт квазіпедагогічної діяльності;

5) здатність нести відповідальність як за результати, так і за ймовірні негативні наслідки результатів своєї педагогічної діяльності – проявляти себе як першопричини і суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта педагогічної діяльності;

6) саморефлексія результатів педагогічної діяльності, які, з одного боку, мають як особистісний, так і професійно-педагогічний смисл і цінність, а з іншого – є результатом самомотивування, самодетермінації та саморегулювання педагогічної діяльності.

2. Обґрунтовано основні етапи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Перший етап – це свідоме сприйняття студентом себе на основі саморефлексії та самооцінювання, намагання свідомо діяти в процесі професійно-педагогічної підготовки, організації своєї навчальної діяльності, особливо на початковому етапі – на першому курсі – як студент, а не як старшокласник, тобто становлення суб'єктом своєї психічної активності в системі педагогічної освіти (1 курс).

Другий – імітаційно-професійний – етап, на якому відбувається опанування теоретичними основами професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів і поступове формування її практичної основи (2-3 курс).

На третьому – рефлексивно-професійному – етапі (4 курс) відбувається: формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими студентами та викладачами, практичного виконання різних наукових, навчально-наукових, навчальних і

навчально-методичних завдань, продовжують удосконалюватися всі компоненти професійної суб'єктності та інтенсивно формуються власне поведінково-діяльнісний та індивідуально-суб'єктний компоненти.

3. З'ясовано, що формування їхньої професійної суб'єктності охоплює чотири етапи, якісне проходження яких має сприяти реалізації ієрархії методологічних функцій їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, зокрема, таких:

– самооцінювання (усвідомлення свого особистісного, інтелектуального, професійного та фахового видів потенціалу і визначення стратегії, тактики та методики їх актуалізації в навчальній, квазіпрофесійній і майбутній педагогічній діяльності);

– самопізнання (рефлексія і саморефлексія, сприйняття себе як особистості, соціальним суб'єктом і студентом – суб'єктом навчальної діяльності та майбутнім суб'єктом педагогічної діяльності в початкових класах);

– самоутвердження (усвідомлення себе студентом – навчальним суб'єктом, а потім – педагогом, ставлення до себе як до вчителя початкових класів шляхом пред'явлення свого конкретного «Я – вчитель початкових класів» іншим – учням та їх батькам, колегам, професійно-педагогічному середовищу);

– самодетермінації (стимулювання свого професійного становлення в процесі отримання професійно-педагогічної освіти та навчальної діяльності);

– саморегуляції (управління своїми навчальними діями, пізнавальною поведінкою, спілкуванням і самоформуванням як вчителя початкових класів);

– самореалізації (виявлення, розкриття і опредмечування своїх потенційних особистісних, інтелектуальних, професійних і фахових можливостей та здатностей спочатку в навчальній і квазіпедагогічній, а потім і в педагогічній діяльності в початковій школі);

– самоактуалізації (повне використання своїх потенційних інтелектуальних, особистісних, професійних і фахових можливостей та здатностей спочатку в навчальній і квазіпедагогічній, а потім і в педагогічній діяльності в початковій школі).

4. Розроблено методологічні вимоги до обґрунтування критеріїв діагностування сформованості професійної суб'єктності вчителів початкових класів. Ці критерії, по-перше, повинні мати міжпредметний інтегральний характер, оскільки вони, насамперед, стосуються педагогічної діяльності учителя в цілому та його суб'єктного ставлення до самого себе як до педагога, а також і до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності.

По-друге, комплексно відображати ціннісну, особистісну, професійну та фахову насиченість їхньої педагогічної діяльності, оскільки професійна суб'єктність учителів початкових класів має інтегральний характер і, відповідно, проявляється в багатьох аспектах – у щоденному, поведінковому, діяльнісному, ціннісному, емоційно-почуттєвому й рефлексивному аспектах.

По-третє, зумовленість її змісту та прояву багатьма обставинами, чинниками, сталими та тимчасовими обставинами педагогічної діяльності та

педагогічного буття, індивідуальними проявами кожного педагога, а іноді також ситуативними обставинами педагогічної діяльності.

5. Обґрунтовано критерії діагностування сформованості професійної суб'єктності вчителів початкових класів, які дають можливість комплексно вимірювати її сформованість. Така система критеріїв дає можливість діагностувати сформованість їхньої професійної суб'єктності в багатьох проявах – ціннісному, мотиваційному, когнітивному, діяльнісному, комунікативно-поведінковому, емоційно-вольовому та рефлексивному. На цій основі виокремлено такі критерії діагностування:

– ціннісно-мотиваційний;
– когнітивний;
– поведінково-діяльнісний;
– індивідуально-психічний;
– рефлексивний.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Здійснено методологічне, теоретичне, методичне та емпіричне розв'язання проблеми формування професійної суб'єктності студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі набуття вищої педагогічної освіти, що дало змогу сформулювати такі висновки.

1. З'ясовано ґенезу проблеми суб'єктності у психологічній і педагогічній науках, що відбувалася впродовж XX ст. – на початку XXI ст. і складається з трьох етапів:

– перший етап (20-30 роки XX ст.) виник як альтернатива безсуб'єктній парадигмі в науці, у т.ч. і безпосередньо в педагогіці, яка абсолютизувала матерію без людини, а пізнання і діяльність пояснювала без суб'єкта; в цей період поступово поширюється антропологічна парадигма – основа суб'єктного підходу в педагогіці та психології;

– другий (40-80 рр. XX ст.) – пов'язаний з такими методологічними підходами: теорія настанови в психології; концепція людини в психології; людина як система індивідних, особистісних і суб'єктних властивостей та рис; суб'єктне ставлення до учнів; ідея культурно-духовного смислостворення людиною власного життя в контексті пріоритету її свободи та творчої діяльності; ці наукові школи дали обґрунтування поняттю «суб'єкт» у вітчизняній психології;

– третій – сучасний: у 80-90-х роках XX ст. розпочинаються фундаментальні дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності в психології та частково в педагогіці; найбільший вклад внесли К. О. Абульханова-Славська та А. В. Брушлинський, які розвинули концепцію людини С. Л. Рубінштейна, дали обґрунтування суб'єктно-діяльнісному підходу в психології: з'ясовано, що людина досліджується комплексно як суб'єкт і водночас різнобічно, зокрема, як суб'єкт провідних видів діяльності; суб'єкт спілкування та міжособистісної взаємодії; суб'єкт пізнання; суб'єкт життєвого шляху; колективний суб'єкт; професійний суб'єкт.

Обґрунтовано, що професійна суб'єктність учителів початкових класів – це їх інтегративна професійно важлива якість як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі, суть якої полягає в наявності власної громадянської позиції, ставленні до педагогічної діяльності згідно з прийнятими в українському суспільстві і педагогічному середовищі цінностями, нормами та принципами, прийнятті педагогічної етики та самокеруванні ними у процесі реалізації своїх посадових компетенцій як учителів початкових класів.

Доведено, що в цьому понятті найголовніше – це ставлення до:

– самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

– учнів як до рівноправних учасників педагогічного процесу та визнання їхнього права на індивідуальність, самобутність і автономність, тобто ставлення до них як до суб'єктів навчальної діяльності;

– колег як до суб'єктів педагогічної діяльності та однодумців;

– педагогічної діяльності в початковій школі як до джерела та місця

особистісної, суб'єктної та професійної самоактуалізації як професіоналів.

2. Доведено, що професійна суб'єктність учителя початкових класів – це якісна сторона позначення його проявів як суб'єкта, до якого необхідно доцільно застосовувати такий методологічний принцип – суб'єктність суб'єкта.

Виокремлено такі їхні суб'єктні прояви:

– свідома активність й усвідомлення ними цінностей, цілей, смислу, змісту та результатів педагогічної діяльності в початковій школі;

– системність й інтегративність проявів їхньої суб'єктності у цілеспрямованій творчій педагогічній діяльності;

– тісний взаємозв'язок між особистістю учителя початкових класів та його професійною суб'єктністю у педагогічній діяльності, тобто одне доповнює інше;

– застосування індивідуальних, у т.ч. і гуманних, особистісно та суб'єктно орієнтованих стратегій, стилів життя і педагогічної діяльності;

– посилення своїм соціальним і професійним буттям буття іншої людини – учня як навчального суб'єкта;

– ставлення до учня як до суб'єкта навчальної діяльності та соціального суб'єкта, його гуманне сприйняття і розуміння;

– самодостатність та автономність у педагогічній діяльності, здатність до її творчої саморегуляції в процесі реалізації педагогічних функцій.

З'ясовано суть їхньої професійної суб'єктності, що безпосередньо проявляється у педагогічній діяльності в ставленні до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності і до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності. Вона конкретизується у таких їх суб'єктних характеристиках:

1) духовно-мотиваційній, емоційно-вольовій, когнітивно-інтелектуальній, поведінково-діяльнісній і рефлексивній здатностях до успішної педагогічної діяльності в початковій школі;

2) відносній внутрішній незалежності у системі початкової школи та міжсуб'єктних відносин у процесі реалізації своїх посадових компетенцій, що забезпечує його суб'єктне буття в системі освіти;

3) результативності його професійного самовизначення як педагога і суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі;

4) суб'єктному ставленні до педагогічної діяльності та «автономності» в процесі реалізації своїх педагогічних функцій як суб'єкта педагогічного буття.

Виокремлено такі провідні характеристики його професійної суб'єктності: ціннісну вмотивованість педагогічної діяльності; здатність до рефлексії і, найголовніше, – до саморефлексії як педагога; усвідомлену модальність; варіативність педагогічної діяльності та поведінки.

З'ясовано, що специфіка їхньої професійної суб'єктності вирізняється тим, що вони ставляться не тільки до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності, а й до учнів як до суб'єктів навчальної діяльності. Їхня професійна суб'єктність як педагогів має свою структуру, специфіка кожного елементу якої знаходиться в змісті її компонентів – ціннісно-мотиваційному, емоційно-вольовому, інтелектуально-пізнавальному, поведінково-діяльнісному, індивідуально-психічному і рефлексивно-оцінному.

3. Доведено, що в основі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів повинні лежати основні ідеї, вимоги та рекомендації суб'єктно-діяльнісного підходу, який має бути доповнений компетентнісним, системним, аксіологічним і контекстним методологічними підходами.

Обґрунтовано, що доцільно дотримуватися таких педагогічних вимог, провідних ідей і положень суб'єктно-діяльнісного підходу:

– формування ціннісно-мотиваційної сфери їхньої педагогічної діяльності;

– стимулювання і підтримання їхнього активного суб'єктного ставлення до себе, до інших осіб, до навчальної і майбутньої педагогічної діяльності та, найголовніше, – до учнів;

– створення суб'єктного простору їхнього професійного розвитку та саморозвитку;

– забезпечення наявності в процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки значимого іншого – науково-педагогічного працівника;

– формування професійної суб'єктності неможливо уявити поза аналізом співвідношень уявлень студентів про сьогодення, минуле і майбутнє;

– формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів безпосередньо пов'язане з цілями, цінностями, характером, змістом, методиками, технологіями та результатом їхньої навчальної діяльності як студентів і суб'єктів навчальної діяльності.

4. Обґрунтовано суб'єктогенез учителів початкових класів як процес послідовної трансформації складових їхньої професійної суб'єктності – суб'єктної професійної позиції, суб'єктної активності, суб'єктного досвіду, здатності до рефлексії та антиципації. Основу їхнього суб'єктогенезу складають такі суб'єктні прояви:

– потенційна професійна суб'єктність;

– професійно-педагогічна суб'єктна позиція;

– суб'єктна активність;

– суб'єктний регуляторний педагогічний досвід;

– актуальна професійна суб'єктність.

Обґрунтовано основні етапи формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів.

Перший етап – це отримання вищої педагогічної освіти: відбувається актуалізація навчальної суб'єктності та усвідомлення необхідності цілеспрямованого формування професійної суб'єктності студента як учителя початкових класів та її цілеспрямована визначеність. Він складається з трьох підетапів.

Перший – ціннісно-адаптативний (1-ий курс): відбувається формування суб'єктності першокурсника, який має низку труднощів, зумовлених зміною його соціального статусу, а також зміною цілей, змісту, методик, технологій, засобів і результату навчальної діяльності, набуття хоча би формального статусу суб'єкта навчальної діяльності.

Другий – навчально-професійний (2-ий і 3-ій курси): відбувається

поступове «неусвідомлене усвідомлення» необхідності спочатку стати повноціннім суб'єктом у студентському середовищі, а поступово й суб'єктом педагогічної діяльності у початковій школі. Він найвідповідальніший, і, практично, визначає весь професійний шлях учителя початкових класів на перспективу: в основному, відбувається формування суб'єкта довільного виконання педагогічних дій при здійсненні зовнішнього контролю з боку педагога.

Третій – професійно-педагогічний чи суб'єктно-професійний (4-ий курс): завершальний у формуванні професійної суб'єктності як учителів початкових класів, коли вони остаточно ухвалюють рішення про своє професійне майбутнє на ниві педагогічної діяльності в системі початкової освіти. Здійснюється розвиток суб'єкта довільного виконання педагогічних дій при здійсненні внутрішнього контролю з боку студента як суб'єкта квазіпрофесійної діяльності, коли реалізуються основні способи педагогічної діяльності, сформовані на попередніх підетапах, а також наявні творчі елементи в педагогічних діях для вираження своєї індивідуальності у професії педагога.

Другий етап починається з діяльності в початковій школі і має таку динаміку:

– практичне усвідомлення своєї професійної суб'єктності як учителя початкових класів та її сприйняття;

– поступове розширення функцій педагогічної діяльності в початковій школі, що виконуються самостійно;

– перехід від виконавської тенденції відтворення соціально схвалюваних типових зразків вирішення педагогічних завдань до індивідуального педагогічного стилю їх вирішення, тобто від типізації до індивідуалізації педагогічної діяльності;

– посилення варіативності дій при вирішенні педагогічних завдань у типових й нетипових умовах діяльності, тобто відбувається прояв творчості в педагогічній діяльності;

– зміна характеру структурних і змістовних зв'язків між елементами професійної суб'єктності, тобто актуалізація творчого індивідуального стилю педагогічної діяльності;

– активне звернення до власного професійно-психологічного досвіду і потенціалу в складних ситуаціях педагогічної діяльності;

– підвищення ролі внутрішньодетермінованої і саморегульованої професійної активності в педагогічній діяльності.

5. Обґрунтовано такі основні напрями формування у майбутніх учителів початкових класів культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями:

– стимулювання квазіпедагогічної діяльності студентів;

– надання можливості набуття студентами досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії, напрацювання індивідуального стилю гуманної міжособистісної та професійної взаємодії в педагогічному середовищі;

– створення сприятливих умов для набуття студентами позитивного досвіду суб'єктної поведінки в навчально-виховному середовищі;

– набуття культури міжсуб'єктного та міжособистісного діалогу;

– набуття культури партнерської поведінки в освітньому середовищі.

6. Обґрунтовано концепцію формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти.

Концепції – це визначення та обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти як інтегрального критерію оцінювання сформованості їхньої професійно-педагогічної компетентності як суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі.

7. Доведено, що формування і розвиток професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів не відбувається миттєво, а включає різноманітні за характером і змістом процеси, у т.ч. досить суперечливі, і проходить стадії адаптації, диференціації, індивідуалізації та стійкого професійного самовизначення. Обґрунтовано, що проектувальна діяльність педагогів щодо її формування в майбутніх учителів початкових класів охоплює концептуальну, моделювальну та конструювальну стадії та технологічну підготовку.

8. З'ясовано, що потенційна професійна суб'єктність учителя початкових класів – це неповторна інтегрована сукупність його ціннісно-мотиваційних, емоційно-вольових, інтелектуальних, операційно-процесуальних і рефлексивно-оцінних проявів як суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, які самопотенціюються чи актуалізуються за наявності сприятливих організаційно-педагогічних умов і обставин у навчальній і майбутній педагогічній діяльності в початковій школі.

Обґрунтовано професійно-педагогічну суб'єктну позицію вчителя початкових класів, що являє собою стійку систему його ставлення до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі і, головне, – до учнів як до суб'єктів навчання і навчальної діяльності, у взаємодії з якими відбувається його самоактуалізація як педагога, саморозвиток як професіонала, відтворення себе як суб'єкта власного професійного буття в педагогічному світі.

Доведено, що професійно-педагогічна суб'єктна позиція вчителя початкових класів – це квінтесенція прояву його професійної суб'єктності, що являє собою стійку систему його ставлень до педагогічної професії та до інших педагогів, до самого себе як до суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі і, найголовніше, – до учнів як до суб'єктів навчання і навчальної діяльності, у взаємодії з якими відбувається його самоактуалізація як педагога, саморозвиток як професіонала, відтворення себе як суб'єкта власного педагогічного буття в освітньому середовищі. З'ясовано, що вона є джерелом його суб'єктної активності у педагогічній діяльності, на яку безпосередньо впливає суб'єктний регуляторний педагогічний досвід.

Обґрунтовано суб'єктну активність вчителя початкових класів як його психічне професійне новоутворення як самопокладання, що визначає актуальну здатність до самостійної, відповідальної, автономної та самодостатньої педагогічної діяльності в початковій школі як професіонала, формує

індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, педагогічної взаємодії в педагогічному середовищі, забезпечує самоактуалізацію та самоздійснення в початковій школі як суб'єкта педагогічної діяльності.

Обґрунтовано суб'єктний регуляторний педагогічний досвід учителя початкових класів як його суб'єктну поведінку в педагогічній діяльності без оцінювання його істинності й науковості, що набувається в процесі життєдіяльності, отримання педагогічної освіти та професійної діяльності в початковій школі, яка проявляється в педагогічній культурі, педагогічному мисленні та такті, суб'єктних якостях учителя, педагогічно обґрунтованій поведінці і діяльності, складає підвалини його суб'єктної поведінки, представляє основи професійної суб'єктності.

9. Обґрунтовано модель формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів, що являє собою описову характеристику процесу її формування та містить основні теоретико-методологічні вимоги щодо її структури та формування, методологічні підходи і принципи, основні етапи, методи, методики, технології і засоби її формування та діагностування в процесі отримання педагогічної освіти. Вона включає цільово-методологічний, змістовний, методично-праксеологічний, оцінно-результативний і суб'єкт-суб'єктний (стрижневий) компоненти.

10. Доведено, що методичну основу формування професійної суб'єктності у майбутніх учителів початкових класів складає комплексна методика як цілеспрямована організована послідовність певних етапів її формування, яка реалізується згідно з логічною послідовною освітньо-формувальною траєкторією: суб'єкт власної психічної активності – навчальна суб'єктність або суб'єкт навчальної діяльності – суб'єкт навчальної та квазіпрофесійної діяльності – суб'єкт педагогічної діяльності в початковій школі. Вона включає такі етапи:

– перший: профорієнтаційний;

– другий: усвідомлене сприйняття студентами самих себе на основі самооцінювання і саморефлексії, прагнення свідомо «чинити» в процесі набуття педагогічної освіти, свідомої цілеспрямованої організації своєї навчальної діяльності, особливо на початковому етапі як студент – на першому курсі;

– третій – імітаційно-професійний: відбувається оволодіння теоретичними основами професійної суб'єктності та поступове формування її практичних основ (2-3 курс);

– четвертий –рефлексивно-професійний: завершує формування професійної суб'єктності студента в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з однокурсниками і викладачами, триває вдосконалення всіх її компонентів й інтенсивне формування власне поведінково-діяльнісного та індивідуально-суб'єктного компонентів, котрі надають визначеності суб'єкту педагогічної діяльності (4 курс).

Доведено, що основними результатами реалізації цієї методики є такі позитивні зміни студентів як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності:

становлення суб'єктом навчальної діяльності; свідоме сприйняття себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі; набуття комплексної практичної здатності визначати ієрархію цілей навчальної та квазіпрофесійної діяльності як суб'єкт навчальної діяльності та їх свідома цілеспрямована реалізація; прояв себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, тобто суб'єкта квазіпедагогічної діяльності; прояв себе як першопричини, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

11. З'ясовано, що в процесі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів та реалізації його комплексної методики доцільно дотримуватися логіки їхньої суб'єктоґенези, яка включає такі етапи:

1) формування студентом культури навчальної діяльності;

2) усвідомлення і сприйняття студентом себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі – суб'єкт репродуктивного відтворення навчальної ситуації;

3) набуття студентом здатності формувати ієрархію цілей навчальної і квазіпрофесійної діяльності та їх свідома реалізація – суб'єкт продуктивної навчальної діяльності;

4) прояв студентом себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі – ініціатора педагогічних дій – суб'єкт квазіпедагогічної діяльності;

5) здатність брати відповідальність як за результати, так і за ймовірні наслідки своєї педагогічної діяльності – проявляти себе як першопричину, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта педагогічної діяльності;

6) саморефлексія учителів результатів своєї педагогічної діяльності, які, з одного боку, мають як особистісний, так і професійно-педагогічний смисл і цінність, а з іншого – є результатом самомотивування, самодетермінації та саморегуляції педагогічної діяльності.

12. Обґрунтовано основні етапи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Перший етап: свідоме сприйняття студентом самого себе на основі саморефлексії та самооцінювання, намагання свідомо діяти в процесі професійно-педагогічної підготовки, організації свої навчальної діяльності, особливо на початковому етапі – на першому курсі – як студент, а не як старшокласник, тобто становлення суб'єктом своєї психічної активності в системі педагогічної освіти (1 курс).

Другий – імітаційно-професійний – етап: відбувається опанування теоретичними принципами професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів і поступове формування її практичних основ (2-3 курс).

Третій – рефлексивно-професійний – етап: формування професійної суб'єктності відбувається інтенсивно у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими студентами та викладачами, практичного виконання різних наукових, навчально-наукових, навчальних і навчально-методичних завдань,

продовжують удосконалюватися всі компоненти професійної суб'єктності та інтенсивно формуються власне поведінково-діяльнісний та індивідуально-суб'єктний компоненти (4 курс).

13. Розроблено методологічні вимоги до обґрунтування критеріїв діагностування сформованості професійної суб'єктності вчителів початкових класів. Ці критерії повинні мати міжпредметний інтегрований характер, комплексно відображати ціннісну, особистісну, професійну та фахову насиченість їхньої педагогічної діяльності, зумовленість її змісту та прояву багатьма обставинами, чинниками, сталими й тимчасовими вимогами педагогічної діяльності та педагогічного буття, індивідуальними проявами кожного педагога, а іноді й ситуативними обставинами педагогічної діяльності.

Обґрунтовано критерії діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, індивідуально-психічний і рефлексивний, які дають можливість комплексно вимірювати її сформованість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта. *Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики*. Москва, 1997. С. 56-74.
2. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология*. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–22.
3. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
4. Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения. *Психология индивидуального и группового субъекта*. / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. Москва : ПЕР СЭ, 2002. С. 34–51.
5. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 37–51.
6. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 335 с.
7. Абульханова-Славская К. А. Идеальность или реальность субъекта. *Субъект и личность в психологии саморегуляции*: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Моросановой. Москва-Ставрополь : Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 31–46.
8. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Москва : Наука, 1973. 287 с.
9. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна. *Сергей Леонидович Рубинштейн. Сер. "Философия России второй половины XX века"*. Ин-т философии РАН, Некоммерческий науч. фонд «Ин-т развития им Г. П. Щедровицкого» и др. ; под ред. К. А. Абульхановой. Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 77-118.
10. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность : монография. Москва : «Мысль», 1976. 188 с.
11. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки та психології професійної освіти АПН України. Київ, 2001. 302 с.
12. Агапов В. С. Реализация концептуальных идей С. Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания субъекта. *Вестник Московской государственной академии делового администрирования*. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2011. № 1. С. 155–166.
13. Агапов В. С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05, 19.00.13. Москва : [б.и.], 1999. 495 с.

14. Адамська Зоряна. Суб'єктність у системі професійно значущих якостей особистості майбутніх психологів. *Психологія особистості* : наук. теорет.-методолог. і приклад. журн. / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. 2011. № 1 (2). С. 51–58.

15. Азимов М. Введение в проектирование; пер. с англ. Москва : Мир, 1982. 586 с.

16. Аксёнова Г. И. Субъект и образование. Рязань : РИНФО, 2000. 97 с.

17. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. Москва: [б.и.], 1998. 411 с.

18. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление. *Развитие личности* : журнал. 2002. № 2. С. 92–115. URL: http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5260 (дата звернення: 15.05.2016).

19. Алиева Л. В. «Понятийная модель воспитания» в педагогических трудах Л. И. Новиковой *Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве* : мат. междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (Москва, 18-19 октября 2018 г.) / под ред. Н. Л. Селивановой, И. Ю. Шустовой. Москва : АНО Изд. Дом «Педагогический поиск», 2018. С. 31–44.

20. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта. *Человек и общество*. Ленинград : [б.и.], 1967. Вып. 2. С. 235–249.

21. Андреева И. Г. Профессиональная субъектность будущих юристов как объект изучения и развития. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Вып. 7. С. 186–192.

22. Аносов І. П. Педагогічна антропологія : навч. посіб. Київ : Твім інтер, 2005. 264 с.

23. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка 2011. С. 81–109.

24. Антонюк Н. А. Формування у мабутніх учителів початкової школи діалогічних умінь у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк : [б.в.], 2015. 20 с.

25. Арістова Н. О. Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок* : науково-педагогічний журнал. 2016. № 11/12 (142/143). С. 90–94.

26. Арістова Н. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2017. 572 с.

27. Арістова Наталія. Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. *Психологія*. 2015. Вип. 37. С. 32–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpups_2015_37_6. (дата звернення: 05.03.2019).

28. Арнаутов В. В. Теория и практика становления учебно-научно-инновационного комплекса как региональной системы непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / 13.00.08.

Волгоград : [б.и.], 2000. 56 с.

29. Асмолов А. Г. Психология личности : учеб. пособ. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.

30. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. Москва: Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 271 с.

31. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2005. 22 с.

32. Бабич О. М. Формирование учебно-профессиональной субъектности офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе : автореф. дисс. …канд. психол. наук : 19.00.07. Воронеж : [б.и.], 2012. 12 с.

33. Балл Г. О. Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 134–157.

34. Барановська В. М. Методична система формування інформатичних компетентностей вчителів початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : [б.в.], 2014. 20 с.

35. Баринова Н. Ю. Технология проектирования и реализация инновационного образовательного процесса в вузе : дисс. …канд. пед. наук : 13.00.08. Уфа : [б.и.], 2004. 200 с.

36. Бахмат Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2011. 20 с.

37. Башкова Т. Н. Формирование субъектности младших школьников в условиях педагогического взаимодействия : дисс. …канд. пед. наук : 13.00.01. Москва : [б.и.], 2009. 160 с.

38. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособ. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.

39. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. Свердловск : Российский гос. профессионально-педагогический ун-т, 1992. 93 с.

40. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: автореф. дисс. …д-ра пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород : [б.и.], 2009. 39 с.

41. Бекирова Адиле. Профессиональная субъектность учителей начальных классов: сущность и этапы формирования. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 191–201.

42. Бекирова Адиле, Ягупов Василь. Профессиональная субъектность учителя начальных классов как методологическое условие его профессионального становлення. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : тези доп. IX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 9-10 лист. 2017 р.). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 72–73.

43. Бекирова А. Р. Компетентностный подход к формированию профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в

высшем педагогическом учебном заведении. *Проблемы современного педагогического образования* : журнал. 2017. № 54-2. С. 71–77. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary _28828664_86831185.pdf (дата звернення: 15.05.2018).

44. Бекирова А. Р. Методология обоснования содержания и структуры профессиональной субъектности учителей начальных классов. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. 2016. № 2. С. 251–257.

45. Бекирова А. Р. Модель профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов. *Концепт*: науч.-метод. электр. журнал. 2016. № 10 (октябрь). URL: http://e-koncept.ru/2016/16211.htm. (дата звернення: 05.05.2017).

46. Бекирова А. Р. Педагогический аспект проблемы формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в ВУЗе. *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: Педагогика и психология: журнал. 2016. Вып. 50, ч. 4. С. 49–59.

47. Бекирова А. Р. Педагогическое моделирование процесса формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2017. Вип. № 2 (88). С. 28–38.

48. Бекирова А. Р. Содержание профессиональной субъектности учителей начальных классов. *Влияние науки на инновационное развитие*: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. (Томск, 25 фев. 2016 г.): в 3 ч. Уфа : АЭТЕРНА, 2016. Ч. 2. С. 129–135.

49. Бекирова А. Р. Учебная субъектность студента – будущего учителя начальных классов как методологическая проблема. *Pedagogik mahorat:* Ilmiy-nazariy va metodik jurnal. 2017. № 1. С. 90–98. URL: http://213.230.96.51:8090/files/bsu/docs/jurnali/Pedagogik%20mahorat%202017%20yil%201-son.pdf (дата звернення: 05.02.2018).

50. Бекирова А. Р. Учитель начальных классов как субъект учебной деятельности. *Перспективы развития науки и образования*: сб. науч. тр. по мат. II междунар. научно-практ. конф. (Москва, 29 февраля 2016 г.) / под общ. ред. А. В. Туголукова. Москва: ИП Туголуков А. В., 2016. С. 96–101.

51. Бекирова А. Р. Формирование профессиональной субъектности у будущих учителей начальных классов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. 2017. Вип. 52 (105). С. 50–61.

52. Бекирова А. Р., Ягупов В. В. Методологическое обоснование результата профессиональной подготовки будущих педагогов в системе высшего образования. *Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт* : мат. XXV Рязанских педагогических чтений (г. Рязань, 23–24 марта 2018 г.) : в 2 т. / под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной, Л. И. Архаровой ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань : [б.и.], 2018. Т. 2. С. 152–158.

53. Бекирова А. Р., Ягупов В. В. Профессиональная субъектность специалиста как интегральный показатель его профессиональной

социализации. *Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества*: сб. мат. междунар. науч.-практ. конф., (г. Тверь, 8 февр. 2016 г.) / Сост. и ред. И. Ю. Синельников. Москва : ИСРО РАО, 2016. С. 398–402.

54. Бекирова Адиле. Профессиональная субъектность учителей начальных классов. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.–практ. конф. (Київ, 25-26 лютого 2016 р.). Київ : Міленіум, 2016. С. 282–284. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u169/Матеріали%20конференції_2.pdf (дата звернення: 15.03.2019).

55. Бекірова Аділе. Критерії діагностування сформованості професійної суб'єктності вчителів початкових класів. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2018. Vol. 6, № 3. PP. 16–22.

56. Бекірова А. Р. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр. 2019. Вип. 91. С. 19–25.

57. Бекірова А. Р. Комплексна методика формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 234–253.

58. Бекірова А. Р. Проблема суб'єкта і суб'єктності педагогів у психологічній і педагогічній науках. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. 2016. Вип. 10. С. 93–99.

59. Бекірова А. Р. Проблема формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів: аксіологічний аспект. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. 2016. Вип. 89, ч. 1. С. 81–88.

60. Бекірова А. Р. Суб'єктогенез вчителя початкових класів. *Теорія і методика професійної освіти*. 2016. № 11 (3). URL: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.11/1Bekirova11.pdf (дата звернення: 25.12.2017).

61. Бекірова А. Р. Теоретичні основи формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів у системі педагогічної освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2015. № 9. URL: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol._9/16_tmpo_9_bekirova_2.pdf (дата звернення: 25.12.2017).

62. Бекірова А. Р. Учитель початкових класів як суб'єкт специфічної педагогічної діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*. 2015. № 8. URL: http://tmpo.ivet-ua.science/images/bekirova_st.pdf (дата звернення: 25.12.2017).

63. Бекірова А. Р., Меметова Л. Формування у вчителів початкових класів здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями: методологічний аспект. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр. 2018. Вип. 88, ч. 1. С. 29–38.

64. Бекірова А. Р., Ягупов В. В. Методичні основи формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів. *Військова освіта*: зб. наук. пр. 2017. № 2 (36). С. 210–220.

65. Бекірова А. Р., Ягупов В. В. Обґрунтування педагогічних вимог суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності педагогів. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та*

спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України : мат. міжнар. наук.-прак. конф. (м. Київ, 29-30 лист. 2017 р.). Київ : НУОУ, 2017. С. 218–221.

66. Бекірова А. Р., Ягупов В. В. Педагогічне проектування професійної суб'єктності вчителів початкових класів як провідний напрям професійної діяльності педагогів вищої школи. *Вісник Національного університету оборони України імені Івана Черняховського*: зб. наук. пр. 2017. № 1 (48). С. 279–286.

67. Бекірова А. Р., Ягупов В. В. Педагогічні вимоги суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів у вищому навчальному закладі. *Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji : nauka, edukacja, rynek pracy*. Plewka, Czesław [Redakcja]; Politechnika Koszalińska [Instytucja sprawcza.]. Koszalin : Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, 2017. S. 347–362.

68. Бекірова А. Р., Ягупов В. В. Педагогічні вимоги суб'єктно-діяльнісного підходу до професійної підготовки фахівців. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку спеціальної військово-прикладної спрямованості фізичної підготовки та водолазної підготовки:* тези наук. семінару (м. Київ, 20 квітня 2018 р.). Київ : НУОУ імені Івана Черняховського, 2018. С. 16–18.

69. Бекірова А. Р., Ягупов В. В. Проблема суб'єктності вчителів та учнів у польській педагогічній науковій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2018. Вип. № 4 (95). С. 236–242.

70. Бекірова А. Р., Ягупов В. В. Професійна суб'єктність вчителя початкових класів як інтегральний показник сформованості його професійної компетентності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2017. Вип. 1 (13). С. 326–335.

71. Беловолов В. А. Подготовка учителя начальных классов школы в системе среднего педагогического образования в западной Сибири (I960-1990-е гг.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Новосибирск : [б.и.], 2000. 392 с.

72. Белошицкий А. В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2009. 373 с.

73. Бережинська Т. В. Формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2007. 21 с.

74. Березин А. Ф. Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности : дис. ...канд. психол. наук. Ставрополь : [б.и.], 2002. 175 с.

75. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ : [б.и.], 2009. 505 с.

76. Берталанфи Л. История и статус общей теории систем. *Системные исследования*. Ежегодник. 1973. Москва : Наука. 1973. С. 20–37.

77. Берталанфи Л. Общая теория систем: обзор проблем и результатов. *Системные исследования*. Ежегодник 1969 / Редкол. : И. В. Блауберг и др. Москва : Наука, 1969. С. 30–54.

78. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : ИПРО, 1995. 335 с.

79. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.

80. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. : навч.-метод. видання. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.

81. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. : навч.-метод. видання. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади. 344 с.

82. Бєкірова Л. Е. Формування готовності вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2010. 20 с.

83. Бєльчева Т. Ф. Формування готовності до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград : [б.в.], 2008. 20 с.

84. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку вчителів початкових класів засобами проективної технології : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта : [б.в.], 2009. 20 с.

85. Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 53-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_10_13 (дата звернення: 25.02.2015).

86. Біда О. А. Підготовка майбутніх вчителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: Теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Науковий світ, 2002. 322 с.

87. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.

88. Білик В. Г. Формування готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2016. 20 с.

89. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.

90. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дис. …канд. психол. наук : 19.00.01. Москва : [б.и.], 2004. 170 с.

91. Боднар А. Я., Журат Ю. В. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. *Наукові записки НаУКМА*. 2013. Том 149: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 37–43.

92. Бойко А. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання. *Освіта.ua*. URL: http://osvita.ua/school/method/upbring/337/ (дата звернення: 15.02.2019).

93. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20-30-х років XX століття : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : [б.в.], 2004. 186 с.

94. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2005. 324 с.

95. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности : автореф. дисс. …д-ра психол. наук. : 19.00.01. Новосибирск : [б.и.], 2006. 48 с.

96. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности : дисс. …д-ра психол. наук : 19.00.01. Новосибирск : [б.и.], 2006. 545 с.

97. Бондар В. І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції : мат. міжнар. наук.-метод. конф. (м. Київ, 1-2 квітня 2004 р.) / уклад. Л. Л. Макаренко, М. С. Севастюк, О. П. Симоненко. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. С. 7–16.

98. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок*: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 52–69.

99. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 2001. 512 с.

100. Борщенко В. В. Формування організаційної культури початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса : [б.в.], 2013. 21 с.

101. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта и психическая деятельность. *Деятельность: теория, методология, проблемы*. Москва : Изд-во полит. лит-ры, 1990. С. 129–142.

102. Брушлинский А. В. О деятельности субъекта и его критериях. *Субъект, познание, деятельность : к 70-летию В. А. Лекторского* / редкол. : И. Т. Касавин (отв. ред. и сост.) и др. Москва : Канон+ : Реабилитация, 2002. С. 351–376.

103. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая). *Психологический журнал*. 1991. Т. 12, № 6. С. 3–11.

104. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая). *Психологический журнал* : журнал. 1992. Т. 13, № 6. С. 3–12.

105. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Ин-т психологии РАН, 1994. 109 с.

106. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. В. В. Знаков. Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. 268 с.

107. Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы. *Известия Российской академии образования* : журнал. 1999. №1. С. 30–41.

108. Брюханова Н. О. Модель проектування системи педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. 2012. № 37. С. 55–60.

109. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.

110. Брюханова Н. О. Структура діяльності з проектування педагогічної підготовки викладачів технічних дисциплін. Властивості проекту. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2008. Вип. 21. С. 33–46.

111. Будник О. Б. Професійна підготовка вчителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Дніпропетровськ : Середняк Т.К., 2014. 484 с.

112. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир : [б.в.], 2015. 552 с.

113. Буздуган О. А. Підготовка учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса : [б.в.], 2013. 20 с.

114. Вавилов Ю. П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе : дисс. …д-ра пед. наук : 13.00.08. Ярославль : [б.и.], 2003. 370 с.

115. Ваколя Т. І. Формування дослідницької компетентності вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон : [б.в.], 2014. 20 с.

116. Ваньков А. Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Москва : [б.и.], 2006. 211 с.

117. Ващенко Г. Г. Свобода людини як філософічно-педагогічна і політична проблема. *Визвольний шлях*. 1953. Ч. 9 (72). С. 26–30.

118. Вединяпина В. А. Субъект Я как педагогическая проблема : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург : [б.и.], 1998. 417 с.

119. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ : [б.и.], 2006. 508 с.

120. Величко Е. В., Минюрова С. А. Субъектность как системообразующий фактор и ресурс профессиональной компетентности студентов колледжа. *Педагогическое образование в России* : научный журнал / Уральский государственный педагогический университет. 2015. № 2. С. 17–21.

121. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.

122. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: теория и технологи. *Новые методы и средства обучения*. 2009. № 2. С. 51–54.

123. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

124. Вербицкий А. А., Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. *Инновационные проекты и программы в образовании* : журнал научно-прикладных исследований. 2009. № 3. С. 18–22.

125. Вербицкий А. А., Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 12–18.

126. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. зб. 2015. Вип. 10.

С. 63–67.

127. Вітченко А. О. Сучасні підходи до технологізації вищої освіти. *Військова освіта*: зб. наук. пр. 2013. № 1. С. 48–58.

128. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2002. 21 с.

129. Волкова В. Н., Денисов А. А. Теория систем и системный анализ: учеб. для академического бакалаврата. Москва : Юрайт, 2014. 616 с.

130. Волкова Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога : дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Москва : [б.и.], 1992. 205 с.

131. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва : [б.и.], 1998. 42 с.

132. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва : [б.и.], 1998. 307 с.

133. Волкова М. Н. Психология субъекта: хрестоматия. Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2007. 182 с.

134. Волочков А. А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика. *Психология* : журнал высшей школы экономики. 2010. Т. 7, № 1. С. 19–54.

135. Волошанська І. В. Дитина як суб'єкт виховання у спадщині К. Д. Ушинського : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич : [б.и.], 2009. 20 с.

136. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки початкової школи у Великій Британії : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Київ : [б.и.], 2007. 22 с.

137. Волянюк Н. Ю. Готовність до професійно-педагогічної діяльності тренера-викладача як показник суб'єктності. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2004. Т. IV, вип. 1. С. 90–96.

138. Волянюк Н. Ю. Емпіричні референти суб'єктності тренера-викладача. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* 2004. Т. VI, Вип. 3. С. 65–70.

139. Волянюк Н. Ю. Профессиональное развитие спортивного педагога как субъекта деятельности. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки* : зб. наук. праць. 2002. № 2 (4). С. 271-274.

140. Волянюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности. *Физическое воспитание студентов творческих спеціальностей* : сб. научн. тр. 2003. № 2. С. 37–47.

141. Волянюк Н. Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ : [б.и.], 2006. 34 с.

142. Волянюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : монографія. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. 444 с.

143. Волянюк Н. Ю. Теоретичні основи проблеми професіоналізації

суб'єкта. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2002. № 3. С. 105–114.

144. Волянюк Н. Ю., Ложкин Г. В. Психологический потенциал социальной ответственности субъекта деятельности. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2013. № 2. С. 30-31.

145. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у вчителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон : [б.в.], 2011. 20 с.

146. Ворощук О. Д. Теорія і практика учнівського самоуправління в гімназіях Галичини (початок ХХ ст. – 1939 р.) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ : [б.в.], 2004. 244 с.

147. Воскобойнікова Г. Л. Теоретичні і методичні основи формування медико-валеологічної компетентності у початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2013. 42 с.

148. Вторнікова Ю. С. Формування професійно-комунікативної компетентності вчителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон : [б.в.], 2013. 20 с.

149. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.

150. Галян О. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук.-метод. журнал. 2015. № 1–2 (42–43). С. 58–63.

151. Галян О. І. Ґенеза уявлень про суб'єктність особистості у вітчизняній філософсько-педагогічній традиції (від часів Княжої доби до початку ХХ століття). *Вісник Черкаського університету.* Серія : педагогічні науки. 2015. № 28 (361). С. 75–81.

152. Галян О. І. Ідея суб'єктності особистості як предмет науково-педагогічного пошуку: категорійно-понятєве поле дослідження. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 233. С. 339–347.

153. Галян О. І. Погляд на суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі А. С. Макаренка та Г. Г. Ващенка. *Історико-педагогічний альманах* : часопис. 2017. Вип. 2. С. 12–20.

154. Галян О. І. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич : [б.в.], 2018. 549 с.

155. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі ХХ століття: постановка проблеми. *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 111(22), Issue: 45. S. 23–26.

156. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва : Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.

157. Гарапко В. І. Інформаційні технології в системі підготовки вчителів

початкової школи у Великій Британії : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький : [б.в.], 2014. 19 с.

158. Гарбузенко Л. В. Формування естетичної культури вчителів початкових класів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2001. 20 с.

159. Гаспарский В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок; пер. с пол. Ю. А. Чванова / под ред. А. И. Половинкина. Москва : Мир, 1978. 172 с.

160. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3–7.

161. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність вчителів початкових класів : монографія. Київ: ВИЩА ШКОЛА–ХХІ, 2010. 407 с.

162. Глузман Н. А. Формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін математичного циклу : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : [б.в.], 2003. 19 с.

163. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дисс. …д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург : [б.и.], 2002. 535 с.

164. Годник С. М. О методе концептуального моделирования вузовского педагогического процесса (на основе объектно-субъектного преобразования личности). *Вестник Воронежского государственного университета.. Проблемы высшего образования*. 2009. № 1. С. 49–59.

165. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 81–107.

166. Гончаренко С. У. Методологія. Енцікопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 498–500.

167. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

168. Горшкова В. В. Проблема субъекта в педагогике: учеб. пособ. по спецкурсу. Ленинград : Изд+во РГПУ, 1991. 77 с.

169. Грітченко Т. Я. Формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Умань : [б.и.], 2012. 20 с.

170. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. Москва : МАРО, 1996. 546 с.

171. Громыко Ю. В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. Москва : Институт учебника Paideia, 1997. 560 с.

172. Гущина Т. И., Андреева И. Г. Профессиональная субъектность юристов: особенности развития. *Гаудеамус*: психолого-педагогический журнал. 2012. № 1 (19). С. 49–56.

173. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший

школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологи.* 1992. № 3-4, май-август. С. 14–19.

174. Данієлян А., Вовк Ю. Сутнісні характеристики ціннісного ставлення початкової школи до професії. *Молодь і ринок*. 2015. № 5. С. 33 36.

175. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород : [б.и.], 2012. 45 с.

176. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.

177. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище: доклад Междунар. комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж : Изд. UNESCO, 1996. 102 с.

178. Демченко О. П. Формування у вчителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця : [б.в.], 2006. 20 с.

179. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен. *Акмеология*: научно-практический журнал. 2015. № 2 (54). С. 8–22.

180. Деркач А. А. Субъект: формы, механизмы и пути развития : монография. Казань : Центр инновац. технологий, 2011. 524 с.

181. Деркач А. А., Сайко Э. В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления. *Мир психологи*: научно-методический журнал. 2008. № 3. С. 205–219.

182. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.

183. Джуринский А. Н. История педагогіки : учеб. пособ. для студ. педвузов. Москва : Владос, 1999. 432 с.

184. Диба Ігор, Ягупов Василь. Реалізація вимог методологічних підходів дистанційного навчання у системі вищої військової освіти. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2018. № 2 (38). С. 221–230. URL: file:///D:/Загрузки_интернет/162404-355357-2-PB.pdf (дата звернення: 21.01.2019).

185. Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. Москва : [б.и.], 2002. 342 с.

186. Дикая Л. Г., Журавлев А. Л. Личность профессионала в современном мире : коллективная монография. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 944 с.

187. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1956. 378 с.

188. Довбенко С. Ю. Формування діалогічної культури початкової школи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон : [б.в.], 2014. 20 с.

189. Довбня В. М. Філософія освіти Г. Ващенка в контексті сучасних соціокультурних трансформацій в Україні. *Філософія освіти. Philosophy of Education*: науковий часопис. 2014. № 1 (14). С. 270–283.

190. Довженко Т. О. Теорія і практика підготовки вчителів початкових класів до організації педагогічної просвіти батьків (1919-1991 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків : [б.и.], 2015. 40 с.

191. Долинський Б. Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи : монографія. Одеса: Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2010. 266 с.

192. Дубасенюк О. А. Виховання духовно-моральних цінностей майбутніх учителів. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку* / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 195–206.

193. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності. Житомир: Житом. держ. пед. університет ім. І. Франка, 1995. 187 с.

194. Дубасенюк О. А. Особливості становлення майбутнього педагога як суб'єкта професіоналізації. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. 2017. Вип. 1 (13). С. 30–39.

195. Дубасенюк О. А. Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.

196. Дубровский Д. И. Субъективная реальность. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. Москва : «Канон»1 ; РООИ «Реабилитация», 2009. С. 939–943.

197. Дьяков С. И. Субъектность педагога. Психосемантические модели и технология исследования: учеб. пособ. ; 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ФЛИНТА: Наука, 2015. 528 с.

198. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 192 с.

199. Евченко Н. А. Отражение субъекта в Другом Я как источник развития личности. *Молодой ученый* : научный журнал. 2011. № 2. Т. 2. С. 48-52. URL: https://moluch.ru/archive/25/2733/ (дата звернення: 21.07.2019).

200. Енциклопедія освіти / АПН України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

201. Євдокимов В. І. Особистісно професійний розвиток майбутнього вчителя. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. С. 278–284.

202. Желанова В. В. Детермінанта змісту контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Education and Pedagogical Sciences (Освіта та педагогічна наука)*: журнал. 2013. № 5. С. 21–29.

203. Желанова В. В. Критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у системі контекстного навчання у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету . Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. № 26. С. 72–74.

204. Желанова В. В. Логіка суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання. *Науковий вісник*

Ужгородського національного університету . Серія : Педагогіка, соціальна робота. 2014. Вип. 34. С. 81–83.

205. Желанова В. В. Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2 (88). С. 118–122.

206. Желанова В. В. Суб'єктні феномени контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 5 (240). С. 97–111.

207. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання вчителів початкових класів : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Луганський національний університет ім. Т.Г. Шевченка». Луганськ : [б.в.], 2014. 620 с.

208. Жлудько В. М. Формування готовності до навчання ігрового дизайну учнів початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів : [б.в.], 2015. 20 с.

209. Журат Ю. В. Майбутній педагог початкових класів як суб'єкт специфічної педагогічної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* 2011. Вип. 59. С. 126–131.

210. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2012. 20 с.

211. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх учителів початкових класів : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2012. 313 с.

212. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів: експериментальне обґрунтування. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. 2012. № 13. С. 109–115. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/0peddysk_2012_13_26.pdf. (дата звернення: 25.03.2017).

213. Журат Ю. В. Теоретичні та методичні умови формування професійної суб'єктності майбутнього педагога-вихователя у вищому педагогічному навчальному закладі. *Вісник Глухівського педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2016. Вип. 30. С. 68–75.

214. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 160 с.

215. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособ. для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. СПб. : РГПУ, 1995. 234 с

216. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дисс. …д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург : [б.и.], 1995. 360 с.

217. Зайцева И. В. Развитие профессиональной субъектности будущего инженера в условиях лингвообразования. *Вестник Оренбурского*

государственного университета. 2010. № 11. С. 160–166.

218. Здравомыслов А. З. Потребности, интересы, ценности. Москва : Наука, 1986. 223 с.

219. Зеер Э. Ф. Психология профессии : учеб. пособ. для студ. вузов. [3-е изд., перераб., доп.]. Москва : Акад. Проект : Фонд «Мир», 2005. 329 с.

220. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования. *Образование и наука* : научній журнал 2017. № 19(8). С. 9–28. URL: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28 (дата звернення: 25.05.2018).

221. Зейгарник Б. В. Теория личности. К. Левина. Москва : Изд-во МГУ, 1981. 118 с.

222. Зельцерман Б., Рогалева Н. Педагогическая диагностика успешности учебной деятельности. *Образование 21 века : достижения и перспективы* : междунар. сб. теорет., метод. и практ. работ по проблемам образования / Междунар. ассоц. «Развивающее обучение» ; Пед. центр «Эксперимент» ; Редкол. : В. Зинченко (гл. ред.) и др. Рига : Эксперимент, 2002. С. 172–185.

223. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

224. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.

225. Зімниця Є. А. Педагогічні умови формування ергономічних компетенцій у вчителів початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава : [б.в.], 2009. 20 с.

226. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.

227. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 2. С. 95–105.

228. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. 2011. Вип. 1. С. 9–24.

229. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти : *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 11–57.

230. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

231. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія. *Рідна школа*. 1995. № 7–8. С. 39–44.

232. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

233. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Москва : Чистые пруды, 2007. 32 с.

234. Ильина Д. А. Особенности использования партисипативного подхода при обучении иностранному языку людей третьего возраста. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22015 (дата звернення: 25.09.2017).

235. Ильина И. В. Развитие субъектности учителей общеобразовательных школ в процессе повышения их квалификации: управленческий аспект. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2013. № 6. С. 71–75.

236. Ипполитова Н. В. Сущность и функции методологического подхода в педагогическом исследовании. *Преподаватель. XXI век*. 2011. № 3. С. 57–60.

237. Исаева Н. Е. Концептуальная модель становления профессиональной субъектности будущих психологов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2008. Вып. 4. С. 149–153.

238. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов : дисс. …канд. психол. наук : 19.00.01. Москва : [б.и.], 2008. 242 с.

239. Іонова О. М., Сінопальнікова Н. М. Підготовка до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : монографія. Харків : Щедра садиба плюс, 2014. 263 с.

240. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.

241. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва : Политиздат, 1977. 325 с.

242. Казанжи І. В. Фундаментальні підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 325–331. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_4_41 (дата звернення: 02.04.2018).

243. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, И.А. Бурменская Г.В. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. Москва : Просвещение, 2008. 151 с.

244. Кампов С. П. Формування самостійності вчителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Харків : [б.в.], 2015. 20 с.

245. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.

246. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. Москва : Творческая педагогика, 1993. 80 с.

247. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX ст.) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.07 / Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Луганськ : [б.в.], 2004. 190 с.

248. Кипиченко Н. С. Формування комунікативної компетентності початкової школи у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.

249. Кирьякова А. В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы : монографія / под. ред. А. В. Кирьяковой. Москва – Оренбург : Изд-во ОрГУ, 2000. 240 с.

250. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей :

монография. Оренбург : [б. и.], 1996. 187 с.

251. Киселева Ю. В., Попова Н. В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования* : научный журнал. 2009. Вып. 5. С. 273–276.

252. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.

253. Клокар Н. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 2. С. 23–28.

254. Коберник О. М. Проектна технологія : теорія, історія, практика : монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 161 с.

255. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. Київ : Науковий світ, 2001. 182 с.

256. Коваль Л. В. Професійна підготовка у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. 330 с.

257. Коваль Л. В. Способы дифференцирования домашней учебной работы младших школьников : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ин-т педагогики АПН Украины. Киев : [б.и.], 1993. 171 с.

258. Коджаспирова Г. М. Формирование готовности учителя начальних классов к профессиональному самообразованию : дисс. …д-ра пед. наук. 13.00.01. Москва : [б.и.], 1995. 507 с.

259. Кодлюк Я. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 6–9.

260. Кодлюк Я. П. Вчити вчитися. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. С. 220–223. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_3_19 (дата звернення: 15.05.2017).

261. Кодлюк Я. П. Ідеї суб'єктності молодшого школяра в навчальній діяльності у педагогічному досвіді В. О. Сухомлинського. *Наукові записки [Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*]. *Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 171. С. 63–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_171_13. (дата звернення: 05.03.2019).

262. Козырева О. А. Воспитание как феномен моделирования и практики : монография. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. 410 с.

263. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ленинград : [б.и.], 1999. 39 с.

264. Колодько Т. М. Суб'єктність як інтегративна властивість професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (69), Issue: 165, 2018 Maj. PP. 12–16.

265. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2008. 42 с.

266. Комар О. А. Підготовка початкової школи до застосування

інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти : монографія. Умань: РВЦ «Софія», 2008. 332 с.

267. Комар О. А. Сутність інтерактивної технології у професійній підготовці початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. 2018. Вип. 1. С. 140–142.

268. Комар О. А. Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках в початковій школі : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : [б.в.], 1995. 207 с.

269. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

270. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні від 11.04.1997 р. : збірка договорів Ради Європи. Київ : [б.в.], 2000. URL: http://zakon2.rada.gov. ua/laws/show/ 994_308 (дата звернення: 15.05.2016).

271. Коновальчук В. Н. Вариативное развивающее начальное образование : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ростов на Дону : [б.в.], 2005. 419 с.

272. Коновальчук І. І. Сутність та зміст проектувально-педагогічних умінь. *Вісник Житомирського держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. 2003. Вип. 11. С. 46–50.

273. Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Київ : [б.в.], 1999. 19 с.

274. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). URL: http://pidruchniki.com.ua/11390422/pedagogika/kontseptsiya_zagalnoyi_serednoyi_osviti_12-richna_shkola (дата звернення: 25.02.2019).

275. Концепція початкової освіти. *Початкова школа*. 2016. № 6. С. 1–4.

276. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження КМУ від 14.12.2016 № 988. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934 (дата звернення: 10.02.2019).

277. Коржова Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности: дис. …д-ра психол. наук : 19.00.01. Санкт-Петербург : [б.и.], 2001. 485 с.

278. Коржова Л. С. Формування готовності вчителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг : [б.в.], 2002. 23 с.

279. Корнилова Т. В. Саморегуляция и личностно-мотивационная регуляция принятия решений. *Субъект и личность в психологии саморегуляции* / под ред. В. И. Моросановой. Москва, Ставрополь : ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 181–194.

280. Король В. Н., Крышталь Н. А., Ягупов В. В. Профессиональная субъектность офицеров Министерства чрезвычайных ситуаций Украины. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. Серія: педагогічні і психологічні науки / гол. ред.

Є. М. Потапчук. 2012. № 64. С. 129–133.

281. Король В. Н., Крышталь Н. А., Ягупов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования.* 2013. № 1. С. 74–83.

282. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Харьков : [б.в.], 2008. 20 с.

283. Корытова Г. С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Иркут. гос. пед. ун-т. Иркутск : [б. и.], 2007. 533 с.

284. Кострица Н. М., Свистун В. І., Ягупов В. В. Ділові ігри в підготовці фахівців до управлінської діяльності : навч.-метод. посіб. Київ, 2005. 53 с.

285. Котелянець Ю. С. Формування толерантності вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград : [б.в.], 2015. 20 с.

286. Коткова В. В. Формування інформатичних компетентностей вчителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2012. 20 с.

287. Котун К. В. Професійна підготовка вчителів початкової школи в університетах Фінляндії : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2015. 22 с.

288. Коулз М. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. Москва : РИО ТК им. А. Н. Коняева, 2009. 115 с.

289. Кравченко-Дзондза О. Е. Формування комунікативної компетентності вчителів початкових класів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2015. 20 с.

290. Краевский В. В. Методология педагогики: пособ. для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.

291. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособ. 2-е изд., испр. Москва : Изд. центр «Академия», 2005. 256 с.

292. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Москва : [б.и.], 2012. 48 с.

293. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Том 18. С. 37–41.

294. Красюк Л. В. Моделювання педагогічних ситуацій. Київ : Міленіум, 2007. 118 с.

295. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.

296. Криворучко Ю. М. Формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів : автореф. дис.

...канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів : [б.в.], 2010. 21 с.

297. Кримський С. Б. Біобібліогр. покажч. / укл. О. Є. Лукащук, Л. В. Мелішкевич; авт. вступ. ст. П.Ф.Йолон. Київ : [б.в.], 2010. 36 с.

298. Кримський С. Б. Проект і проектування в сучасній цивілізації. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати*: практико зорієнтований зб. Київ : Департамент, 2003. Вип. 2. С. 615.

299. Кролевецкая Е. Н. Развитие субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы : автореф. дисс. …канд. пед. наук : 13.00.08. Белгород : [б.и.], 2006. 23 с.

300. Крымский С. Б. Научное знание и принципы трансформации. Київ : Наукова думка,1974. 256 с.

301. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : МакДен, 2011. 412 с.

302. Кузнецова А. Г. Системный подход в отечественной педагогике конца 60-х – 80-х годов XX века. Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2000. С. 199–200.

303. Кузнецова М. Д. Субъектность восприятия рекламного сообщения : автореф. дис. ...канд. псих. наук : 19.00.01. Москва : [б.и.], 2010. 31 с.

304. Кузьмина Н. В. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма. Москва : Российская академия управления, 1993. 73 с.

305. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва : Высшая школа, 1989. 98 с.

306. Куракин А. Т., Новикова Л. И. Системный подход в исследовании педагогических явлений. Москва : [б. и.], 1969. 110 с.

307. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах Польщі засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2016. 40 с.

308. Кучай Т. П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії : монографія / ред.: Н. Г. Ничкало. Черкаси : Пономаренко Р.В., 2014. 581 с.

309. Кучерак І. В. Формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль : [б.в.], 2011. 20 с.

310. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ : [б.в.], 2002. 523 с.

311. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків : [б.в.], 2003. 45 с.

312. Кущов В. Г. Суб'єктність як провідна якість фахівця. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Серія: Педагогіка та психологія. 2007. Вип. 331. С. 69–73.

313. Кущов В. Г., Ягупов В. В. Концептуальні основи розвитку

професійної суб'єктності у майбутніх фахівців розвідувальної діяльності в системі післядипломної освіти. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2008. № 21. С. 3–12.

314. Лапкова О. С. Психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков : автореф. дис. ...канд. псих. наук : 19.00.07. Воронеж : [б.и.], 2007. 24 с.

315. Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія. Вінниця : Вид-во «Нова книга», 2002. 512 с.

316. Леонова Е. В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах : дис. …д-ра пед. наук : 19.00.07. Москва : [б.и.], 2016. 335 с.

317. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

318. Лецюк І. З. Формування готовності вчителів початкових класів до проектування інформаційно-комунікаційного середовища : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя : [б.в.], 2015. 20 с.

319. Липчанская И. А. Становление субъектного опыта ребенка 5-7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград : [б.и.], 2003. 20 с.

320. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2005. 40 с.

321. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 302 с.

322. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобільськ : [б.в.], 2016. 519 с.

323. Ліннік О. О. Становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога в освітньо-професійному середовищі ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*: Педагогічні науки. 2010. № 16 (203), ч. II. С. 137–143.

324. Ліннік О. О. Формування суб'єктної позиції майбутнього педагога. *Young Scientist*. № 3.2 (43.2). March, 2017. P. 24–28.

325. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 43–53.

326. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов : монография. Славянск : СГПУ, 2010. 148 с.

327. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. 1. URL: http://intellect–invest.org.ua/pedagog_editions_e–magazine_pedagogical. (дата звернення: 26.03.2018).

328. Ложкин Г. В., Волянюк Н. Ю. Способы развития рефлексии субъекта педагогической деятельности. *Психологическое сопровождение образования :*

теория и практика : сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф. (г. Йошкар-Ола, 24-26 дек. 2014 г.): в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л. М. Повова, проф. Н. М. Швецова. Йошкар-Ола : МОСИ-ООО «СТРИНГ», 2015. Ч. 1. С. 396–401.

329. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 443 с.

330. Лу Шаньшань. Підготовка вчителів початкової школи в Китайській Народній Республіці : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Харків : [б.в.], 2012. 20 с.

331. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української педагогіки. Київ : ІЗМН, 1999. 355 с.

332. Ляшова Н. М. Підготовка учителів початкових класів із методико-математичних дисциплін та її практична реалізація в контексті сталого розвитку. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсонського державного університету. 2017. Вип. 75 (2). С. 145–149.

333. Мазова С. В. Становление субъектности будущих педагогов в образовательном пространстве «колледж-вуз» : автореф. дисс. …канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург : [б.и.], 2011. 23 с.

334. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. Педагогические произведения 1936—1939 гг.] / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – 1984. – 396 с.

335. Макаренко А. С. Собрание починений: в 7 т. 2.-е изд. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. Т. 5. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. 557 с.

336. Макаренко А. С. Твори: в 7 т. Київ: Рад. школа, 1958. Т. 5. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. 484 с.

337. Максименко О. Г. Психологія самодепривації особистісного розвитку суб'єкта : автореф. дис. …д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ : [б.в.], 2017. 44 с.

338. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. 2-е изд., стер. Москва : Academia, 2004. 250 с.

339. Маркелова Т. В., Кошелева С. И. Психологическое сопровождение субъектов военной подготовки в гражданских вузах : монография. Воронеж : Истоки, 2007. 96 с.

340. Маркова А. К. Психология профессионализма : монография. Москва : Просвещение, 1996. 308 с.

341. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

342. Мартиненко С. Формування діагностичної культури вчителя початкової школи гірського регіону. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 90–92.

343. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2009. 47 с.

344. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя

початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Івано-Франківськ; Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. 419 с.

345. Матвієнко О. В. Підготовка до педагогічної взаємодії : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 384 с.

346. Матвієнко О. В. Суб'єктність студента як мета університетської освіти. *Вища освіта України*. 2008. Додаток 3. Том II (9). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 387–393.

347. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2010. 34 с.

348. Методология педагогики : понятийный аспект : монографический сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Москва : Изд-ий центр АНОО «ИЭТ», 2014. Вып. 1. 212 с.

349. *Методология педагогики в контексте современного научного знания*. Сборник научных трудов междунар. науч.-теор. конф., посвящённой 90-летию со дня рождения В. В. Краевского (г. Москва, 22 сентября 2016 г.) / ред.-сост. А. А. Мамченко. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. 382 с.

350. Методология. Философский словарь http://phenomen.ru/public/dictionary.php?article=519 (дата обращения: 29.09.2018).

351. Мешко О. І., Мешко Г. М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації* : : укр. наук. журн. 2010. № 2. С. 69–75.

352. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования : монография. Москва; СПб. : Нестор-История, 2014. 376 с.

353. Митник Олександр. Розвиток суб'єктності практичного психолога у процесі професійної підготовки. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 37–40.

354. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2010. 42 с.

355. Митник О. Я. Формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика: монографія. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 368 с.

356. Мишковська Т. Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль : [б.в.], 1999. 200 с.

357. Міщенко Н. І. Формування професійної креативності початкової школи в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький : [б.в.], 2013. 20 с.

358. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. И. Кулюткина. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.

359. Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки

студентів: теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ : ІЗМН, 1998. 192 с.

360. Монахов В. М. Проектирование программ развития учащихся. Педагогическая технология академика В. М. Монахова. Москва-Новокузнецк : ИПК, 1997. 73 с.

361. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.

362. Мухаметзянова Ф. Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения : теория и практика : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07. Киров : [б.и.], 2002. 476 с.

363. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблеме общей и социальной психологии. *Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми* : тез. Всесоюз. симп. Ленинград : [б.и.], 1970. С. 114–116.

364. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / под. ред. А. А. Бодалева. 4-е изд. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2011. 398 с.

365. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Педагогічна газета*. № 7 (85). Липень 2001 року. С. 4–6.

366. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page (дата звернення: 10.02.2019).

367. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ : Віпол, 2000. 340 с.

368. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 20.02.2018).

369. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування. Концепція нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 06.02.2018).

370. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

371. Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования. Педагогика. 1993. № 3. С. 3–8.

372. Новиков А. М. Методология образования : монография : изд-е 2-е. Москва : Эгвес, 2006. 488 с.

373. Нос Л. С. Професійна підготовка вчителя початкової школи в Канаді : навч. посіб. Київ : [б.в.], 2012. 95 с.

374. Огнев А. С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности. Москва : МГГУ, 2009. 188 с.

375. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського

розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.

376. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : автореф. дис. …д-ра псих. наук : 19.00.01. Одеса : [б.в.], 2016. 42 с.

377. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис. …д-ра псих. наук : 19.00.01. Харків : [б.в.], 2016. 428 с.

378. Олефіренко Н. В. Підготовка учителя початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів : монографія. Харків : Щедра садиба плюс, 2014. 335 с.

379. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності вчителів початкових класів : монографія. Івано-Франківськ : Сімик, 2015. 475 с.

380. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : дисс. …д-ра пед. наук : 13.00.01. Оренбург : [б.и.], 2007. 437 с.

381. Ольховая Т. А. Субъектно-ориентированные технологии как основа реализации компетентносного подхода в образовательном процессе современного университета. URL: https://docplayer.ru/62373971-Subektno-orientirovannye-tehnologii-professionalnogo-obrazovaniya-olhovaya-t-a-fgbou-vpo-orenburgskiy-gosudarstvennyy-universitet-g.html (дата звернення: 27.02.2018).

382. Ольховая Т. А., Хабарова Т. С. Модель становления субъектности студента медицинского вуза. *Фундаментальные исследования.* Педагогические науки. 2015. Вып. 2-22. С. 5003-5007.

383. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці початкової школи : монографія. Умань : Жовий О. О., 2011. 414 с.

384. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъективной активности. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5–20.

385. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики. Нальчик : Эль-Фа, 1996. 286 с.

386. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. *Психологические исследования*. 2009. Ч. 1, № 5(7). URL: http://psystudy.ru. (дата звернення: 25.01.2016).

387. Основы производства. Выбор профессии : проб. учеб. пособ. для учащихся 7-8-х кл. сред. шк.: в 2 ч. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1988. Ч. 2 : Выбор профессии : учеб. пособ. / Е. А. Климов, С. Н. Чистякова. 62 с.

388. Осьодло В. І. Психологічні засади становлення суб'єкта військово-професійної діяльності : автореф. дис. …д-ра псих. наук : 19.00.01. Київ : [б.в.], 2013. 40 с.

389. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : ПП «Золоті ворота», 2012. 463 с.

390. Осьодло Василь. Суб'єктний підхід у психологічному супроводі професійного становлення офіцера. *Психологія особистості* : науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал. 2013. № 1 (4). С. 204–213.

391. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса : [б.в.], 2009. 44 с.

392. Паскар В. І. Формування аксіологічної компоненти педагогічної культури вчителів початкових класів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта : [б.в.], 2010. 20 с.

393. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2006. 36 с.

394. Педагогика / общ. ред. П. И. Пидкасистый. Москва : Пед. общество России, 1998. 640 с.

395. Пелипчук С. М. Критерії оцінювання впливу навчального процесу на розвиток суб'єктних якостей студентів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького*. 2005. № 34, ч. ІІ. С. 45–49.

396. Пелипчук С. М. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2007. 20 с.

397. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : учеб. пособ. для вузов. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 512 с.

398. Петровский В. А. Логика «Я»: персонологическая перспектива. Москва : Изд-во САМГУ, 2009. 303 с.

399. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 17–30.

400. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. Москва : Горбунок, 1992. 224 с.

401. Петровский В. А. Психология: «непредметность» предмета. *Труды Ярославского методологического семинара*: в 2 т. Ярославль, 2004. Том 2: Предмет психологии / под ред. В. В. Новикова, И. Н. Карицкого, В. В. Козлова, В. А. Мазилова. С. 240–245.

402. Петровский В. А. Саморегуляция в структуре индивидуальности: кто субъект, кто объект, кто посредник? *Субъект и личность в психологии саморегуляции* / под. ред. В. И. Моросановой. Москва : Изд-во ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. С. 151–171.

403. Петровский В. А. Субъектность : новая парадигма в образовании. *Психологическая наука и образование* / ред. В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов. 1996. № 3. С. 100–110.

404. Петровский В. А. Существует ли Я – субъект познания, воли, переживаний? *Методология и история психологи* : науч. журнал. 2010. Том 5, вып. 1. С. 136–148.

405. Петровский В. А. Феномен субъектности психологии личности : дисс. в виде науч. доклада д-ра психол. наук. Москва : [б.и.], 1993. 76 с.

406. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса : [б.в.], 2009. 40 с.

407. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища :

монографія. Херсон : Айлант, 2007. 220 с.

408. Пилюгина С. А. Андрагогическая субъектность учителя в системе постдипломного педагогического образования : монография / под ред. В. Ф. Шкель. Саратов : Изд-во ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2011. 156 с.

409. Пилюгина С. А. Методологические основания развития андрагогической субъектности учителя. *Казанский педагогический журнал*. 2011. № 2. С. 125–135.

410. Пилюгина С. А. Особенности андрагогической субъектности учителя: сущность и структура. *Казанский педагогический журнал*. 2012. № 2. С. 48–57.

411. Пилюгина С. А. Формирование андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Тольятти : [б.и.], 2015. 46 с.

412. Пилюгина С. А. Формирование андрагогической субъектности учителя : монография / под ред. Н. А. Поляковой. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. 192 с.

413. Пироженко Л. В. Теоретичні засади альтернативних навчальних книг з історії України (кінець XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Київ : [б.в.], 1998. 16 с.

414. Плєшкова Н. В. Організація навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.

415. Поваренков Ю. П. Классификация критериев профессионального становления личности. *Сананьевские чтения. Психология образования в современном мире*. 2012. URL: https://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/povarenkov-klassifikatsiya-kriteriev-16013.html (дата звернення: 25.02.2018).

416. Погонышева Д. А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Педагогика*. 2009. № 10. С. 22–28.

417. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студ. пед. вузов. Москва : Просвещение; ВЛАДОС, 1996. 432 с.

418. Подласый И. П. Педагогика : учебник для студ. пед. вузов:. Новый курс: в 2 кн. Москва : Просвещение, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

419. Подольская Е. А. Методология научных исследований : терминологический словарь. Харьков : Изд-во НУА, 2016. 124 с.

420. Позити́вная психологія. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Позитивная_психология (дата звернення: 2.02.2018).

421. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2011. 20 с.

422. Полухина О. П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога. *Вестник Тамбовского университета.* Гуманитарные науки. Педагогика и

психология. 2010. Вып. 5 (85). С. 250–254.

423. Попова Ж. В. Адаптаційний період та педагогічні особливості організації навчально-виховного процесу першокласників. *Освітній портал «Класна оцінка»*. URL: http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/adaptatsiinii-period-ta-pedagogichni-osoblivosti-o.html (дата звернення: 25.02.2018).

424. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2001. 39 с.

425. Прибора Т. О. Розвиток ідеї самоврядування учнів у педагогіці кінця XIX – першої третини XX століття : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград : [б.в.], 2009. 20 с.

426. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. 368 с.

427. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1556-18,2984-14 (дата звернення: 10.02.2019).

428. Про затвердження Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0659-00 (дата звернення: 27.02.2019).

429. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ МОН від 15.01.2018 р. № 36. URL: https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy-orhanizatsiji-i-provedennya-pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-zakladamy-pislyadyplomnoji-pedahohichn/ (дата звернення: 25.02.2018).

430. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. №. 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru (дата звернення: 27.02.2019).

431. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2013. 364 с.

432. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.

433. Професійна педагогічна освіта: креативний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 458 с.

434. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. Москва : ПЕР СЭ, 2002. 368 с.

435. Психология. Словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

436. Психологія суб'єктної активності особистості: мат. міжнар. наук. конф. «Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості», (м. Київ, 12-14 жовт. 1992 р.). Київ : [б. в.], 1993. 227 с.

437. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*: матеріали звітної наук.-практ. конф. за 2011 рік Інститут

проф.-техн. освіти НАПН України (м.Київ, Україна). Київ, 2012. С. 9–15.

438. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. №2-3 (56). С. 8–10.

439. Радчук Г. Суб'єктна позиція студента у середовищі вищого навчального закладу. *Психологія особистості* : науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал 2011. № 1 (2). С. 31–39.

440. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи : учеб. пособ. / Е. Н. Волкова [и др.]. Нижний Новгород : НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.

441. Рамазанова Е. А. Підготовка учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта : [б.в.], 2014. 20 с.

442. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ : [б.в.], 2004. 498 с.

443. Ратушинська А. С. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький : [б.в.], 2013. 20 с.

444. Розвиток професійно важливих якостей у : монографія / О. В. Акимова та ін. Вінниця : ТОВ «Ніллан-ЛТД», 2016. 248 с.

445. Роман Т. М. Формування емоційно-вольової культури вчителів початкових класів у процесі психолого-педагогічної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава : [б.в.], 2016. 20 с.

446. Романова Г. М. Дидактичне проектування як напрям психолого-педагогічної підготовки викладачів ВНЗ. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут"*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 1. С. 219–223. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2010_1_41. (Дата звернення: 05.01.2017).

447. Романова Г. М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія. Київ : КНЕУ, 2009. 252 с.

448. Романова Г. М. Структура готовності викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11(1). С. 158–166. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11(1)__22. (Дата звернення: 05.01.2017).

449. Роменець В. А. Вчинок і повстання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок*: Філософсько-психологічні студії : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 11–36.

450. Рослякова Е. Ю. Активность субъекта и субъектная активность. *Потенциал личности: комплексная проблема* : мат. 2-ой Всерос. Internet конференции (г. Тамбов, 17-19 июня 2003 г.) / отв. ред. Е. А. Уваров. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. С. 381–384.

451. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт Петербург : Питер, 2003. 512 с.

452. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.

453. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сост., авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.

454. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.

455. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва : Наука, 1997. 191 с.

456. Рувинский Л. И., Кобыляцкий И. И. Основы педагогики: учеб. пособ. для слушателей ИПК. Москва : Просвещение, 1985. 223 с.

457. Рудницька О. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна кн. Богдан, 2005. 360 с.

458. Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств. *Субъект, личность и психология человеческого бытия* / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 45–58.

459. Савченко О. Я. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності індивідуальних особливостей учнів. *Початкова школа*. 2012. № 3. С. 1–6.

460. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. Київ : Генеза, 1999. 366 с.

461. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11–15.

462. Савченко Олександра. Закон України «Про освіту»: коментар у контексті проблем реформування початкової освіти. *Початкова школа*: щомісячний наук.-метод. журнал. 2018. № 1 (№ 583). С. 1–4. URL: http://pochatkova-shkola.net/images/arxivez/psch0118.doc (дата звернення: 25.08.2018).

463. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

464. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / отв. ред. : Уемов А. И. Москва : Наука, 1974. 279 с.

465. Садовский В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития. *Системные исследования: Методологические проблемы* : ежегодник.. Москва : Наука, 1980. С. 29–54.

466. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии; пер. с фран., предисл., примеч. В. И. Колядко. Москва : Республика, 2000. 639 с.

467. Свистун В. І. Професійна компетентність науково-педагогічних працівників як чинник покращення якості управлінської підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми дидактичної підготовки науково-педагогічних працівників вищої освіти* : зб. тез Всеукр. наук.-метод. конф., м. Київ, 9-10 черв. 2010 р. К. : [б.в.], 2010. С. 239-241.

468. Свистун В. І., Ягупов В. В. Как сделать студента субъектом учебной деятельности. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних*

органів і військових формувань України: ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. Серія: Психолого-педагогічні й філологічні науки, (м. Хмельницький, 20 лист. 2009 р.). Хмельницький : [б.в.], 2009. С. 273–274.

469. Свистун В. І., Ягупов В. В. Педагог як суб'єкт викладання. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології* / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Харків: НТУ «ХПІ», 2007. С. 368–374.

470. Свистун В. І., Ягупов В. В. Студент как субъект учебной деятельности. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2009. Спеціальний випуск № 58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. Ч. 1. С. 32–39.

471. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование* : журнал. 2004. № 4. С. 138–143.

472. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

473. Семенова А. В. Формування професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання. *Педагогіка вищої школи* : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. С. 432–446.

474. Сергєєнкова О., Столярчук О. Суб'єктність як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. *Humanitarium.* 2018. Т. 40, вип. 1. С. 86–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2018_40_1_12 (дата звернення: 20.12.2018).

475. Серегина И. А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Москва : [б.и.], 1999. 154 с.

476. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем. Москва : «Логос», 1999. 272 с.

477. Серых А. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми. *Развитие личности*. 2006. № 1. С. 151–156.

478. Сильнова Л. М. Субъектное развитие личности будущего учителя начальных классов в образовательном процессе педагогического колледжа : на примере иностранного языка : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Уфа : [б.и.], 2011. 204 с.

479. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. 2-е стереотип. изд. Дубна : Феникс+, 2005. 240 с.

480. Сластёнин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя. *Педагогический профессионализм в современном образовании* : мат. III междунар. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 21-22 февр. 2007 г.) / под ред. Е. В. Андриенко. Новосибирск : НГПУ, 2007. С. 5–21.

481. Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2006. № 5. С. 18–20.

482. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую

аксіологію : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 192 с.

483. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособ. для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

484. Слюсаренко Ніна, Кульбацька Марія. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». 2015. Вип. 1/33. С. 194–201.

485. Совік Т. В. Формування музично-естетичної компетентності вчителів початкових класів у процесі вивчення музичних дисциплін : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Умань : [б.в.], 2011. 19 с.

486. Стас Т. В. Формування емоційної культури початкової школи засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса : [б.в.], 2014. 21 с.

487. Стахнева Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии : автореф. дис. …д-ра псих. наук : 19.00.07. Иркутск : [б.и.], 2005. 36 с.

488. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность : пер. с болг. / [Предисл. М. Л. Башина]. Москва : Политиздат, 1980. 208 с.

489. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 336 с.

490. Стресостійкість, менеджмент і саморозвиток: нові вимоги до вчителя початкових класів. URL: ih-klasiv-/konkurent.in.ua/publication/29521/stresostijkist-menedzhment-i-samorozvitok-novi-vimogi-do-vchitelya-pochatkov (дата звернення: 27.02.2019).

491. Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. трудов / под ред. В. И. Моросановой. Москва-Ставрополь : Изд-во ПИ РАО, СевКав ГТУ, 2007. 431 с.

492. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Москва : Институт психологии РАН, 2009. 618 с.

493. Суворова О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2011. Вып. № 2-5, т. 13. С. 1178-1182.

494. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 670 с.

495. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. Інтерес до учіння. С. 7–16.

496. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. С. 7–582.

497. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. Розмова з молодим директором. С. 393–626.

498. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти томах. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. Сто порад учителеві. С. 417–654.

499. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2009. 20 с.

500. Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2011. № 20 (231), ч. ІІІ. С. 95–101.

501. Сыромятников И. В. Профессиональная субъектность офицера: сущность, структура и типологические проявления. *Вестник Военного университета*. 2007. № 2 (10). С. 50–58.

502. Сыромятников И. В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных сил Российской Федерации : автореф. дис. …д-ра психол. наук : 19.00.03. Москва : [б.и.], 2007. 45 с.

503. Сыромятников И. В., Ожерельева И. Г., Репин Э. В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста : концептуальные подходы к определению и развитию : монографія. Москва : Изд-во СГУ, 2009. 208 с.

504. Тамбовська К. В. Формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової школи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон : [б.в.], 2013. 20 с.

505. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монографія. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.

506. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ : [б.в.], 1997. 44 с.

507. Твоя профессиональная карьера : учеб. для 8-11 классов общеобразоват. учреждений / под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. 3-е изд. Москва : Просвещение, 2000. 191 с.

508. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів : монографія. Київ : Кондор, 2014. 521 с.

509. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : дисс. ... д-ра псих. наук : 19.00.13. Москва : [б.и.], 2001. 325 с.

510. Тимчук Л. І. Методична підготовка вчителів початкових класів до формування професійних інтересів учнів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2010. 21 с.

511. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : монографія. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

512. Ткаченко К. Г. Формування методичної компетентності вчителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ : [б.в.], 2015. 20 с.

513. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Харків : Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.

514. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир : [б.в.], 2014. 20 с.

515. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2012. 20 с.

516. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1960. 156 с.

517. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. Москва : Смысл; Санкт-Петербург : Питер, 2004. 413 с.

518. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологической установки. Тбилиси: Изд-во АН Гр. ССР, 1961. URL: http:// http://ethnopsyhology.narod.ru/libr/U/uznadze2.htm (дата звернення: 05.02.2018).

519. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания : монография. Москва: Смысл, 2001. 263 с.

520. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Москва-Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. Загл. обл. : Сочинения. Т. 2 : Педагогические статьи, 1857—1861 гг. 1948. 655 с.

521. Ушмарова В., Каданер О. Суб'єктність як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2015. Частина 1. С. 362–370.

522. Фаріна Я. О. Суб'єктність студента як об'єкта освітнього впливу вищої школи : дис. …канд. соціол. наук : 22.00.04. Донецьк : [б.в.], 2012. 239 с.

523. Фаріна Я. О. Суб'єктність студента як об'єкта освітнього впливу вищої школи : автореф. дис. …канд. соц. наук : 22.00.04. Харків : [б.в.], 2012. 18 с.

524. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей у майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки : автореф. … дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ : [б.в.], 2010. 22 с.

525. Федорова Л. Г. Формування педагогічного такту майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград : [б.в.], 2014. 20 с.

526. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. Москва : Педагогика, 1989. 208 с.

527. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд. Москва : Республика, 2001. 720 с.

528. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев и др. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

529. Філософські абриси сучасної освіти: монографія / Предборська І. та ін. ; за ред. І. Предборської. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 226 с.

530. Фор Э. и др. Учиться быть. Париж; Лондон: ЮНЕСКО: Харрап, 1972. 181 с.

531. Хайдеггер М. Цолликоновские семинары / пер. с нем. И. Глуховой.

Вильнюс : ЕГУ, 2012. 406 с.

532. Халилов Ш. Р. Сущность и структура профессиональной субъектной позиции учителя. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. Том. 15. С. 12–15.

533. Хараш А. У. «Другой» и его функция в развитии «Я». *Общение и развитие психики* / под ред. А. А. Бодалева. Москва: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1988. С. 31–46.

534. Хижна О. П. Художньопедагогічна діяльність учителя початкової школи (теоретико-методологічний та методичний аспекти) : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 456 с.

535. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

536. Холостенко Ю. В. Формування у вчителів початкових класів готовності до організації дизайнерської діяльності учнів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград : [б.в.], 2012. 24 с.

537. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія. Київ : Магістр S, 1998. 200 с.

538. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 1998. 443 с.

539. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 1999. 42 с.

540. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. Київ : Преса України, 2003. 320 с.

541. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2004. 36 с.

542. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності вчителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : [б.в.], 2004. 412 с.

543. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и автор вводных статей чл.-кор. АПН СССР, проф. А. И. Пискунов. Москва : Просвещение, 1971. 560 с.

544. Хурло Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика: автореф. дисс. …д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград : [б.и.], 2003. 385 с.

545. Царев С. А. Становление индивидуального опыта и субъектности студентов в конструктивном взаимодействии : монография. Стерлитамак : Стерлитамакский филиал БашГУ, 2014. 183 с.

546. Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / О. М. Павліченко (упор.); за ред. О. В. Сухомлинської, П. Р. Ігнатенко, Р. П. Скульського. Київ : [б.в.], 1997. 224 с.

547. Цюняк О. П. Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах : монографія. Івано-Франківськ : Ярина, 2016. 187 с.

548. Человек, субъект, личность в современной психологии: мат. междунар. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского: в 3 т. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Т. 1. 584 с.

549. Чернілевський Д. В. Духовна культура особистості: навч. посіб. ; вид. 2-ге / за ред. Д. В. Чернилевського. Вінниця: АМСКП, 2010. 460 с.

550. Чесноков В. А. Организационно-педагогическая модель развития субъектных характеристик личности будущего юриста в процессе профессиональной підготовки. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2010. Вып. 121. С. 214–218.

551. Чистякова С. Н. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на разных возрастных этапах. Кемерово : [б.и.], 1996. 156 с.

552. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи. Москва : [б.и.], 2002. 120 с.

553. Чистякова С. Н. Твоя профессиональная карьера. Москва : Просвещение, 1997. 188 с.

554. Чичук В. М. Підготовка учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси : [б.в.], 2013. 20 с.

555. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. Педагогика. 1997. № 2. С. 21–27.

556. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни. *Мир психологии*. 2001. № 1. С. 81–89.

557. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности : монография. Москва : Наука, 1982. 185 с.

558. Шадриков В. Д. Субъект и субъектность деятельности: определение понятий. *Человек, субъект, личность в современной психологии* : мат. междунар. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. в 2 т. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Том 1. С. 176–179.

559. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Харків : [б.в.], 2007. 20 с.

560. Шапошнікова Л. М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX – поч. XX ст.) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький : [б.в.], 2007. 262 с.

561. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця : [б.в.], 2008. 532 с.

562. Швецова И. В. Педагогические условия реализации субъектной позиции подростков в учебной деятельности : автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.01. Краснодар : [б.и.], 2006. 25 с.

563. Шептуховский М. В. Методическая система подготовки будущих

учителей начальных классов к обучению школьников курсу «Окружающий мир» : автореф. дис. …д-ра пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2009. 43 с.

564. Шехавцова С. О. Критерії та показники формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті. *Вісник Житомирського державного університету*. 2014. Вип. 4 (76). С. 104–108.

565. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика : монографія. Полтава : ЗВО Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. 414 с.

566. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності у процесі фахової підготовки : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобельськ : [б.в.], 2017. 476 с.

567. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури початкової школи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : [б.в.], 2005. 20 с.

568. Шишов С. Е. Компетентный подход к образованию: прихоть или необходимость? Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58–62.

569. Шкуренко О. В. Формування професійної педагогічної комунікації у початкової школи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Умань : [б.в.], 2016. 20 с.

570. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва-Ленинград : Наука, 1966. 302 с.

571. Шурин О. І. Формування емпатійної культури вчителів початкових класів у фаховій підготовці : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир : [б.в.], 2014. 20 с.

572. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологи. Москва : Педагогическое общество России, 1998. 250 с.

573. Ягупов В. В. Інсценування як метод навчання. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти* : наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2000. № 9. С. 117–122.

574. Ягупов В. В. Ключевые компетентности: понятие, сущность, содержание, классификация и требования к выпускникам профессионально-технического образования. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.* 2012. № 4. С. 12–19.

575. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. зб. 2011. Вип. 4. С. 28–34.

576. Ягупов В. В. Методологічні засади професійного розвитку особистості фахівця. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*: зб. наук. пр. / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало. Уклад. : М. В. Артюшина, В. П. Тименко та ін. Київ : НТУ, 2015. С. 126–136. URL: http://lib.iitta.gov.ua/10784/ (дата звернення: 03.03.2018).

577. Ягупов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2013. Вип. 76. С. 144–152.

578. Ягупов В. В. Мотивація навчальних дій як дидактичний принцип.

Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. № 1. С. 44–52.

579. Ягупов В. В. Неімітаційні активні методи навчання. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Педагогіка і психологія. 2000. Вип. 5. С. 78–85.

580. Ягупов В. В. Обеспечение субъектности обучающегося в профессиональном учебном заведении как педагогическая проблема. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України* : тези VII всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 21 лист. 2014 р.) Хмельницький : [б.в.], 2014. С. 53–54.

581. Ягупов В. В. Обучающийся в профессиональном учебном заведении как субъект педагогического процесса. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогічні та психологічні науки. 2014. № 4. С. 365–377.

582. Ягупов В. В. Педагогічне проектування у професійній діяльності викладача вищої військової школи. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2004. № 13. С. 3–11.

583. Ягупов В. В. Педагогічне проектування як провідний вид професійної діяльності викладача ВВНЗ. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2003. № 12. С. 15–25.

584. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Професійна освіта і навчання: проблеми, пошуки і перспективи*. 2012. № 2. С. 37–49.

585. Ягупов В. В. Проектування у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти. *Проектирование образовательного пространства – современные ориентиры*: тезисы докладов I-ой междунар. науч.-практ. конф. (г. Днепропетровск, 24-26 окт. 2012 г.). Днепропетровск : ГУЗ «МВПУ ПИТ», 2012. С. 169–172.

586. Ягупов В. В. Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложитєвого навчання* : монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 223–233.

587. Ягупов В. В. Психолого-педагогічні основи особистісно-орієнтованого навчання. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Військово-спеціальні науки. 2000. № 2. С. 20–25.

588. Ягупов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2013. № 6. С. 26–33. URL: http://lib.iitta.gov.ua/4270/ (дата звернення: 25.05.2016).

589. Ягупов В. В. Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2016. № 11. С. 29–36.

590. Ягупов В. В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини. *Проблеми освіти* : наук. зб. 2002. Вип. 27. С. 160–

170.

591. Ягупов В. В. Суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко*. Серія: Педагогічні науки. 1999. № 3–4. С. 5–10.

592. Ягупов Василий. Субъектность и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації* : зб. мат. ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25–26 лют. 2016 р.). Київ : Міленіум, 2016. С. 324–325.

593. Ягупов Василь. Педагог і учень як суб'єкти процесу навчання у філософській і педагогічній концепції Івана Зязюна. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна* : зб. наук. пр. / упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровик. Київ : Богданова М.А., 2013. С. 334–339.

594. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : ВЛАДОС, 2006. 239 с.

595. Яковлєва Н. О. Проектирование как педагогический феномен. *Педагогика*. 2002. № 6. С. 8–14.

596. Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя : монографія / под ред. И. М. Козловской. Львов : «Євросвіт», 2003. 428 с.

597. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки вчителя початкової школи : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2014. 456 с.

598. Ярыгин А. Н., Ситник А. П., Пилюгина С. А. Основы формирования андрагогической субъектности учителя. *Казанский педагогический журнал*. 2014. № 4. С. 52–59.

599. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.

600. 544524-TEMPUS-1-2013-1-PL-TEMPUS-SMHES «Рамка кваліфікацій в галузі наук про навколишнє середовище для українських університетів». Тренінг – курс Рамки кваліфікацій: призначення, розроблення та впровадження. URL: http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs_Trenyng-kurs_11-11-2016.pdf (дата звернення: 05.05.2017).

601. Bałachowicz J. Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela. I. Adamek, W. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym teraźniejszość i przyszłość*. Kraków : Wyd. Nauk. UP, 2009. S. 12.

602. Bałachowicz J. Ocena nowej podstawy programowej klas I–III w świetle podmiotowego modelu edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2009. Numer specjalny. S. 316.

603. Banach Czesław. Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły. *Edukacja*. 2000. № 2. S. 7–20.

604. Chodorowska M. Wielowymiarowość pojęcia «być podmiotem». E. Kubiak-Szymborska (red.). *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a*

realnością. Bydgoszcz : Wers, 1999. S. 25–38.

605. Czerepaniak-Walczak M. Pedagogika emancypacyjna : [rozwój świadomości krytycznej człowieka]. Gdańsk : Gdańskie Wyd-wo Psychologiczne, 2006. 261 s.

606. Czerepaniak-Walczak M. Podmiotowość w perspektywie pedagogiki. Szczecin – Gorzów ; Gorzów Wlkp. : Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1994. 36 s.

607. Dyląg J. Podmiotowość ucznia i nauczyciela a kształcenie emocjonalne i etyczno-moralne w edukacji zintegrowanej. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red. nauk.) *Relacje i konteksty edukacji elementarnej*. Kraków : Wyd. nauk. UP, 2010. S. 80–83.

608. Górska L. Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej : monografia. Szczecin : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008. 324 s.

609. Gurycka A. Podmiotowość – postulat dla wychowania. *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Warszawa : Wyd-wo Uniwersytetu Warszawskiego, 1989. S. 9–24.

610. Halian Olena. Teoretyczne zasady kształtowania kategorii «podmiotowość osobowości ucznia» w ukraińskiej, polskiej i rosyjskiej tradycji naukowej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, XXVIII, *sectio J – Pedagogia-Psychologia*. 2015. Vol. 28, № 2. P. 47–58.

611. Harre R. Social being. Oxford : Blackwell, 1979. 438 p.

612. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, 27-30 March 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. 72 s.

613. Jarymowicz M. Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne. Warszawa : Wyd-wo Naukowe PWN, 2008. 216 s.

614. Karkowska M. Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna. Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2005. 241 s.

615. Kobyłecka E. Nauczyciel wobec współczesnych zadań. Kraków : Wyd-wo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005. 168 s.

616. Kofta Mirosława. Orientacja podmiotowa: zarys modelu. Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. *Wychowanek jako podmiot działań*. / red. Antonina Gurycka, Mirosława Kofta. Warszawa : Wyd-wo Uniwersytetu Warszawskiego, 1989. S. 35–64.

617. Korzeniowski Krzysztof, Zieliński Robert, Daniecki Wojciech. Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. Wrocław, etc. : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983. 200 s.

618. Korzeniowski K. Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii. K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.). *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983. S. 9–72.

619. Kubiak-Jurecka E. Etyczne wymiary relacji między podmiotami w wychowaniu. W. M. Wołoszyn (red.). *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz : Wyd-wo Wyższej Szkoły

Pedagogicznej, 1997. S. 205-212.

620. Kubiak-Szymborska E. Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji. Bydgoszcz : Wyd-wo Akademii Bydgoskiej, 2003. S. 63–77.

621. Kubiak-Szymborska Ewa. Podmiotowość w rozważaniach pedagogicznych – kategoria znana, ale czy poznana? *Podmiotowość we współczesnej edukacji : oglądy – intencje – realia* / red. nauk. J. Niemiec i A. Popławska. Białystok : Wyd-wo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2009. S. 45–53.

622. Kukołowicz T., Całka E., Podmiotowość wychowanka. F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków : Wyd-wo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, 1993. S. 81–87.

623. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. Słownik pedagogiczny. Warszawa : Wyd-wo Naukowe PWN, 2009. 201 s.

624. Kwiatkowska Henryka. Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią. Gdańsk : Gdańskie Wyd-wo Psychologiczne, 2005. 242 s.

625. Lipiec Jyzef. Wolność i podmiotowość człowieka. Kraków : Fall, 1997. 200 s.

626. Łobocki M. Teoria wychowania w zarysie. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2005. 358 s.

627. Łobocki Mieczysław. (1997). Przygotowanie nauczycieli do osobowej relacji z uczniami. Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych / pod red. Wiesławy M. Wołoszyn, Bydgoszcz : Wyd-wo Uczelniane WSP, 1997. S. 237–244.

628. Łobocki Mieczysław. Doświadczanie wartości samego siebie w kształceniu pedagogicznym. *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych* : Materiały z konferencji naukowej (Bydgoszcz 23-24. X. 1996 r.) / pod red. Andrzeja M. Tchorzewskiego. Bydgoszcz : Wyd-wo Uczelniane WSP, 1996. S. 38–47.

629. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw. Technika – informatyka – edukacja. 2008. Tom X. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. S. 191–192.

630. Męczkowska-Christiansen A. Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej, czyli o istocie wspólnoty obywatelskiej. *Podmiotowość dla rozwoju*. Gdańsk : Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2011. S. 27–34.

631. Mieszalski S. Interpretacje podmiotowości dziecka : kultura – szkoła – wczesna edukacja. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2005. № 2. [Electronic resource]. Retrieved from : http://www.uwm.edu. pl/pwe/ (дата звернення: 25.02.2017).

632. Niemiec W. J., Popławska A. (red.). Podmiotowość we współczesnej edukacji. Białystok : Oglądy–intencje–realia, 2009. 305 s.

633. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa : «Żak», cop. 2007. 490 s.

634. Pawelec Marta. Rola dyscypliny i dyscyplinowania w rozwoju podmiotowości dziecka. Analiza psychologiczna w świetle literatury przedmiotu. *Horyzonty psychologii*. 2011. Tom 1, № 1, S. 79–88.

635. Puślecki Władysław. Kształcenie wyzwalające w edukacji

wczesnoszkolnej. Kraków : «Impuls», 2010. 242 s.

636. Reykowski J. Podmiotowość – szkic problematyki. P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość : możliwość – rzeczywistość – konieczność*. Poznań : Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, 1988. S. 199–210.

637. Ruciński S. Podmiotowość z punktu widzenia pedagoga. B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. Warszawa : Wyd-wo PAN, 1993. S. 127–146.

638. Sowa J. Podmiotowość w wychowaniu. Śmietana U. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa :Wyd-wo Akademickie «Żak», 2005. T. IV. P. S. 458.

639. Stasiak M. K. Kształcenie podmiotu. Łódź : Wyd-wo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2008. 206 s.

640. Stasiak M. K. Refleksje wokół pojęcia podmiotowości. *Civitas Hominibus*. Rocznik filozoficzno-społeczny. 2006. Cz. 1. S. 5–8.

641. Tomaszewski T. Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot. *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* / pod red. Janusza Reykowskiego, Olgi W. Owczynnikowej i Kazimierza Obuchowskiego ; [art. aut. radzieckich przetł. Andrzej Gołąb]. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1977. S. 59–75.

642. Trzópek J. Na tropach podmiotu: Między filozoficznymi a empirycznymi ujęciami podmiotu. Kraków : Wyd-wo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. 388 s.

643. Urban O. Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych. Poznań : Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 2008. 224 s.

644. Wojciechowska-Charlak B. Oświadczenia podmiotowości uczniów klas poczatkowych. *Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji*: materiały konferencji (Częstochowa-Potok Złoty, 7-8 grud. 1995 r.) / pod red. Sylwii Badory i Danuty Marzec. Częstochowa : Wyd-two WSP, 1996. S. 141–147.

645. Zaciński B. Podmiotowość jako cel i środek wychowania. Lublin, 1986. 116 s.

646. Zarzecki L. Teoretyczne podstawy wychowania: teoria i praktyka w zarysie. Jelenia Góra : Karkonoska pañstwowa szkola wyższa, 2012. 146 s.

647. Zieliński R. Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej. Korzeniowski K., Zieliński R., Daniecki W. *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983. S. 77–125.

648. Czerepaniak-Walczak M. Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna. Kubiak-Szymborska E. (red.). *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a* realnością. Bydgoszcz : Wyd-wo WERS, 1999. S. 76–90.

ЗМІСТ

Вступ ……... 3

Розділ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 12

1.1. Проблема суб'єкта та суб'єктності фахівців у психолого-педагогічній теорії …… 12

1.2. Проблема суб'єкта і суб'єктності педагогів у психологічних і педагогічних дослідженнях ……. 32

1.3. Проблема суб'єктності вчителів та учнів у польській педагогічній науці …… 38

1.4. Учитель початкових класів як суб'єкт специфічної педагогічної діяльності …….. 47

Висновки до 1 розділу 61

Розділ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА …… 643

2.1. Методологічні засади дослідження проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти …… 64

2.2. Методологічне обґрунтування змісту та структури професійної суб'єктності вчителів початкових класів …….. 73

2.3. Інтеграція компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, аксіологічного, системного та контекстного підходів до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти ……. 110

2.4. Суб'єктно-діяльнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів …… 117

2.5. Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів …… 129

2.6. Забезпечення суб'єктності молодших учнів у навчальній діяльності як головна методологічна умова формування основ їхніх ключових компетентностей …… 141

2.7. Аксіологічний аспект формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів …… 148

2.8. Методологічне обґрунтування інтегрального результату професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти …… 159

Висновки до 2 розділу ……. 165

Розділ 3. СУБ'ЄКТОҐЕНЕЗ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І КОНЦЕПЦІЯ ЙОГО ФОРМУВАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ …… 170

3.1. Методологічні засади суб'єктоґенезу вчителя початкових класів 170

3.2. Навчальна суб'єктність студента – майбутнього вчителя початкових класів як важливий етап його суб'єктогенезу ……... 182

3.3. Методологічні основи формування у вчителів початкових класів здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями …….. 191

3.4. Концепція формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти 203

Висновки до 3 розділу ……. 225

Розділ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ …….. 228

4.1. Теоретичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти …… 228

4.2. Педагогічне проектування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як провідний напрям діяльності педагогів вищої школи …… 247

4.3. Педагогічне моделювання професійної суб'єктності вчителів початкових класів …… 256

4.4. Педагогічне моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів …… 267

4.5. Професійна суб'єктність учителів початкових класів як інтегративний показник сформованості їхньої професійної компетентності …… 280

Висновки до 4 розділу …… 286

Розділ 5. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ …….. 290

5.1. Методологічне обґрунтування методичних основ формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів 290

5.2. Комплексна методика формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти …… 303

Висновки до 5 розділу …… 323

Розділ 6. МЕТОДОЛОГІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ …… 325

6.1. Методологічне обґрунтування експериментального формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів 325

6.2. Критерії діагностування сформованості професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти …… 340

Висновки до 6 розділу 353

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 356

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 364

Наукове видання

БЕКІРОВА АДІЛЄ РУСТЕМІВНА

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Монографія

Редактор Л. С. Гуменна
Коректор Л. С. Гуменна
Комп'ютерна верстка А. Р. Бекірова

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 07.08.2019.
Формат 60х84 1/8 Ум. друк. арк. 28,3.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Наклад 300 прим. Зам. № 658

Видавець О.О. Євенок
м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А
тел. : (0412) 422-106

Свідоцтво про внесення суб'єктів видавничої справи
До Державного реєстру видавців, виготовників і
Розповсюджувачів видавничої продукції України
Серія ДК « 3544 від 05.08.2009 р.

Друк та палітурні роботи ФОП О.О. Євенок
10014, м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А
тел. : (0412) 422-106, e-mail: book_druk@i.ua