

УДК: 378.22:796:[57]

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-44-53>

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук,

професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів розглядається як ключовий механізм формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислотворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему свідомо вироблених ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів і засобів організації. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробив власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації. На основі аналізу наукових джерел та педагогічної практики визначено й обґрунтовано комплекс принципів, які забезпечують особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: принцип ціннісно-смислової контекстності змісту навчального діалогу, принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів, принцип транспарентності й самовизначення, принцип єдності нормативності й альтернативності, принцип єдності довіри і сумніву, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі, принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу, принцип креативності спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-смислових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Ключові слова: самовизначення, особистісно-професійне самовизначення, професійна позиція, підготовка учителів.

VASYL HALUZIYAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozhskeho str. 32, Vinnitsia

PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Personal and professional self-determination of future teachers is considered as the key mechanism for formation of professional position, which is based on the processes of meaning-making, value self-determination and the formation of professional identity. The professional position as the result of personal and professional self-determination of students reflects the relatively stable system of consciously developed attitudes to various aspects of future professional activity: its subjects, goals, values, principles, technologies, methods and means of organization. The professional position characterizes the teacher as the subject of pedagogical activity, who basing on critically considered norms of pedagogical culture, has developed his own system of professional values and ways of their realization. Basing on the analysis of scientific sources and pedagogical practice there was defined and substantiated the set of principles that ensures personal and professional self-determination of future teachers in the process of study of pedagogical disciplines: the principle of value-semantic contextual content of educational dialogue, the principle of coordination in dialogue of professional and personal values, the principle of transparency and self-determination, the principle of unity of normativeness and alternativeness, the principle of unity of trust and doubt, the principle of subject-subject interaction, the principle of interactivity and positional openness in dialogue, the principle of reflexivity of subjects of educational dialogue, the principle of creativity of joint activity of subjects of the dialogue. Adherence to these principles activates the personal and professional self-determination of future teachers, contributes to the formation of their professional position as the system of value orientations that form the conceptual basis of future professional activity. Effective implementation of the considered principles is possible under the condition of the use of pedagogical technologies constructed on a subject-subject basis. One of such

technologies is the educational dialogue which involves the organization of intersubjective interaction during classes aimed at solving of educational problems and students' search for personal meaning in professional knowledge.

Key words: *self-determination, personal and professional self-determination, professional position, teacher training.*

Розбудова нової української школи потребує вдосконалення підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень фахової компетентності, але й відповідний рівень особистісно-професійної зрілості. Важливо, щоб у процесі підготовки майбутні вчителі не тільки оволоділи необхідними педагогічними знаннями й уміннями, а й досягли певного рівня особистісної зрілості, виробили власну професійну позицію, сформували власне розуміння педагогічної діяльності, самовизначилися в її цінностях і смислах. Реалізація цього завдання вимагає створення в освітньому процесі умов, які б сприяли особистісному становленню студентів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктно-рефлексивну позицію та розвиток професійно важливих особистісних якостей.

Фундаментальну роль в особистісно-професійному становленні майбутніх учителів відіграють дисципліни педагогічного циклу, у процесі вивчення яких студенти не лише опановують теоретичними основами педагогічної діяльності, але й самовизначаються в її цінностях і смислах, формують власну професійну позицію. У загальному плані самовизначення розуміють як «формування в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які застосовуються до нього з боку оточення і суспільства» [19, с. 222]. Самовизначення передбачає свідоме вироблення й утвердження особистістю власної позиції, а також вибір цілей і способів самореалізації в різноманітних, зазвичай проблемних, ситуаціях життєдіяльності. Одним із важливих напрямів самовизначення є професійне самовизначення, пов'язане з усвідомленням особистістю себе суб'єктом певної професійної діяльності і формуванням відповідної особистісно-професійної позиції.

Проблема професійного самовизначення вже давно досліджується в педагогіці, соціології, віковій психології, психології праці, а також в акмеології, що вивчає закономірності психічного розвитку особистості в період зрілості, у тому числі професійне зростання, сходження до вершин професіоналізму (О. Дубасенюк, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Ситников та ін.). Дослідники розглядають сутність професійного самовизначення, його часові межі, співвідношення з особистісним самовизначенням. Підвищення інтересу науковців до феномену особистісно-професійного самовизначення зумовлене важливістю проблем, пов'язаних з дослідженням суб'єктної активності особистості, максимального використання внутрішніх ресурсів для самоздійснення особистості в професійній діяльності.

У сучасній педагогіці та психології проблематика особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів розглядається здебільшого в контексті їх загального професійного становлення (О. Акімова [1], В. Бондар [3], Р. Гуревич [7], О. Дубасенюк [8], В. Каплінський [10], А. Коломієць [13], Н. Лазаренко [14], С. Сисоєва [18], В. Фрицюк [21], Л. Хоружа [22], В. Шахов [24] та ін.). Водночас існує потреба у з'ясуванні специфіки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів, їх свідомого позиціонування у просторі концептуальних підходів, засобів, цінностей і смислів педагогічної діяльності. Необхідне створення і впровадження методики психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів впродовж їх підготовки у педагогічному закладі вищої освіти. Основна увага викладачів зазвичай зосереджується на формуванні фахової та методичної компетентності студентів, засвоєнні ними нормативних професійних знань, умінь і навичок. При цьому особистісно-професійне самовизначення студентів відбувається здебільшого стихійно, внаслідок чого у багатьох із них відсутня власна професійна позиція, а уявлення про себе як майбутнього педагога мають нормативно-конформний або ж аморфний, недостатньо визначений і осмислений характер. У зв'язку з цим існує потреба у визначенні й обґрунтуванні методичних шляхів цілеспрямованої підтримки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів та розкритті методичних шляхів його активізації у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Професійне самовизначення довгий час розглядалося у педагогіці й психології у вузькому сенсі – як вибір професійної діяльності, що «передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [19, с. 202]. У такому випадку професійне самовизначення особистості трактується як одномоментний акт вибору професії, який завершується зі вступом до певного закладу професійної освіти. Гуманістичні тенденції в розвитку освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття зумовили зміщення акцентів з акту вибору професії на дослідження психологічних закономірностей самовизначення особистості в професії. При цьому професійне самовизначення розглядається в

контексті цілісного процесу розвитку особистості і пов'язується з розумінням себе, свого місця у світі та професії, аналізом своїх особистісних ресурсів і цінностей, формуванням системи особистісних ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності (А. Бойко, Е. Соломка [2], М. Вечірко [4], О. Грінцова [6], М. Дубінка [9], С. Карсканова [11], О. Мешко [15], Д. Пріма [16], Л. Рускуліс [17], Т. Форостовська [20], М. Чобітько [23] та ін.). Відмова від вузької інтерпретації змісту професійного самовизначення і пошук його глибинних зв'язків з особистісним, життєвим самовизначенням зумовили зміну поглядів на його критерії та часові межі.

На думку М. Дубінки, професійне самовизначення – це «процес становлення фахівця та його соціалізація, у процесі яких майбутній спеціаліст набуває готовності до самостійної, творчої професійної діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих професійних цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства» [9, с. 49].

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити декілька підходів до розуміння співвідношення професійного й особистісного самовизначення. У контексті першого підходу особистісне самовизначення розглядається як основа професійного в тій мірі, в якій воно сприяє формуванню професійно важливих якостей особистості. Професійне самовизначення розуміється як процес, що забезпечує своєрідну «підгонку» особистості під вимоги професії, адаптацію до них. Такий підхід зорієнтований на нормативну, еталонну структуру професійної діяльності, в той час, як реальна діяльність має швидше індивідуально-психологічну структуру і проявляється в індивідуальному стилі.

Другий підхід ґрунтується на визнанні взаємозв'язку двох видів самовизначення: особистісне виступає як основа професійного; останнє, у свою чергу, розглядається як істотна сторона розвитку особистості. Особистісне самовизначення при цьому розуміється як вищий рівень життєвого самовизначення, як пошук самобутнього «Я-образу», його розвиток і утвердження серед оточення.

Третій підхід акцентує увагу на особистісному самовизначенні, а професійне розглядає як його складову частину, як процес становлення людини в професії на основі якнайповнішої реалізації своїх можливостей. У цьому випадку успішність особистісно-професійного самовизначення пов'язується не стільки з досягненням певного професійного статусу, рівня кар'єрного зростання, скільки з визначенням і утвердженням особистістю себе в професії на основі усвідомлення свого істинного «Я» і своїх цінностей, вироблення індивідуального способу професійної самореалізації і водночас збагачення свого «Я» через можливості професійної діяльності. Такий підхід, на наш погляд, найбільшою мірою відповідає сутності і характеру особистісно-професійного самовизначення педагога.

Особистісно-професійне самовизначення має неперервний характер, не обмежується певними часовими рамками і виступає основним механізмом професійного становлення вчителя, що забезпечує його самореалізацію як на етапі професійної підготовки, так і в процесі самостійної професійної діяльності. Самовизначення у багатовимірному просторі педагогічної реальності ставить майбутніх учителів перед вибором парадигми, у рамках якої вони мають намір реалізовувати себе в професії на основі усвідомлення своєї внутрішньої цілісності та своєрідності. Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів за своєю суттю є механізмом формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислоутворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему усвідомлюваних ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів, засобів і прийомів. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробляє власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації.

Сутністю особистісно-професійного самовизначення є самостійний свідомий пошук особистістю смислів професійної діяльності у конкретній культурно-історичній ситуації. Для майбутніх учителів самовизначення у професії передбачає пошук і знаходження в ній особистісного смислу, своєї міри буття, свого ставлення до педагогічної реальності, яке згодом буде втілюватися у педагогічних діях.

М. Чобітько зазначає, що «самовизначення вчителя у річищі педагогічної реальності ставить його перед вибором тієї парадигми, в межах якої він має намір реалізувати себе у професії на підставі усвідомлення і прояву своєї внутрішньої цілісності, свого істинного «Я» і його збагачення завдяки «входженню» у професійну культуру суспільства. Вибір гуманітарної парадигми і особистісно-орієнтованої діяльності в ній як способу професійного буття вказує на те, що професійно-особистісне самовизначення педагога по суті свій є культуродоцільним і культуротворчим процесом, підґрунтям якого є процеси смислоутворення і ціннісного самовизначення вчителя, ідентифікації себе як носія гуманістичних норм і цінностей. Це, свого роду, духовний акт, що веде до побудови вчителем професійно цінної життєвої концепції і «Я-концепції» [23].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці становлення майбутніх

учителів, дає змогу визначити комплекс принципів, від дотримання яких залежить особистісно-професійне самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: принцип ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу; принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів; принцип транспарентності й самовизначення; принцип єдності нормативності й альтернативності; принцип єдності довіри і сумніву; принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії; принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі; принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу; принцип креативності спільної діяльності [5].

Ефективна реалізація зазначених принципів можлива за умови використання освітніх технологій, побудованих на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу. Активізація особистісно-професійного самовизначення вчителів на етапі їх професійної підготовки, на наш погляд, потребує передусім зміни традиційного способу взаємодії викладачів зі студентами. Традиційний підхід, коли активний викладач транслює студентам нормативні професійні знання й цінності, має трансформуватися в таку організацію навчання, яка надає студентам більше можливостей для самовизначення у смислах і цінностях майбутньої професії. Для цього на зміну формалізованим відносинам викладача і студентів мають прийти персоналізовані міжособистісні стосунки, що будуються на основі діалогу, взаємоповаги й партнерства. Навчальний діалог передбачає організацію викладачем під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення педагогічних проблем і пошук студентами особистісного смислу в засвоюваних науково-педагогічних знаннях. У процесі оволодіння педагогічними знаннями відбувається зіткнення власного досвіду студентів, їх суб'єктивного бачення педагогічної професії з нормативними науково-педагогічними уявленнями. У роздвоєності «особистість – професія», множинності ставлень потенційно закладений конфлікт внутрішніх позицій студентів, їх професійно-ціннісних орієнтацій. Діалог виводить цей конфлікт у сферу аналізу, дає змогу студентам критично осмислити власні професійні цінності і через діалогічну взаємодію з викладачем та іншими студентами виробити власну професійну позицію.

Організація педагогічного процесу на основі діалогічного підходу сприяє вирішенню низки конкретних завдань, важливих для активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів: забезпечує критичне осмислення теоретико-методологічних основ педагогічної діяльності; розвиває діалектичне мислення, здатність розуміти неоднозначність, внутрішню суперечливість педагогічних процесів, усвідомлювати широкий спектр можливих способів вирішення педагогічних проблем; формує у студентів вміння пред'являти і відстоювати власну позицію в ситуаціях міжособистісного спілкування; гармонізує взаємодію з студентами під час вирішення професійно-педагогічних проблем.

Навчальний діалог дає змогу проявити індивідуальність усім його суб'єктам, виявити професійні і особистісні позиції в динаміці педагогічного спілкування, сформувати готовність до трансформації власного досвіду, пошуку і вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Загальним результатом є особистісне самовизначення студентів у педагогічній професії, знаходження в ній власних смислів, вироблення власної професійної позиції, розвиток здатності ініціативно й творчо визначати стратегію й тактику своєї діяльності.

Варто підкреслити, що особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів не можливе без попереднього освоєння досвіду світової педагогічної культури, прилучення до класичної педагогічної спадщини. Однією з ефективних технологій такої роботи є організація осмисленого читання й обговорення студентами спільно з викладачем авторських педагогічних текстів. Йдеться про особливий тип педагогічних текстів – твори відомих педагогів минулого і сьогодення, в яких зашифрована їх особистісно-професійна позиція. Ознайомлення з такими творами, на наш погляд, може справляти суттєвий вплив на формування власної професійної позиції майбутніх учителів. Але для цього недостатньо просто запропонувати студентам прочитати й обговорити певний текст. Щоб така робота була ефективною, необхідно передусім створити ситуацію, яка потребує від студентів розуміння її сенсу. Така ситуація має бути до певної міри проблемною, інакше вона може стати не стільки об'єктом аналізу й розуміння, скільки об'єктом впізнавання. В останньому випадку не відбудеться активізація розуміння як універсального способу освоєння світу, в якому поруч з теоретичним знанням істотну роль відіграють безпосередні переживання, різні форми практики («досвід історії») і форми естетичного осягнення (Г. Гадамер).

Засобом побудови такої ситуації, звичайно ж, є текст, але не будь-який, а проблемний і ціннісно насичений. Не кожен педагогічний твір відповідає цим вимогам і може бути запропонований студентам для публічного читання й обговорення. Важливість тексту обумовлена, по-перше, тією реальністю, що представлена в ньому у доступній розумінню формі, по-друге, текст завжди несе в собі зміст культурних традицій, через які ми не лише можемо зрозуміти конкретного педагога як особистість, але й педагогічну культуру часу, в якому він жив.

Студентам можна запропонувати прочитати й обговорити такі, зокрема, педагогічні твори, як: «Еміль, або Про виховання» Ж.-Ж. Руссо, «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки» М. Монтессорі, «Виховання свободою» А. Нілла, «Потреба людини в людині» В. Сухомлинського, «Як

любити дитину» Я. Корчака, «Педагогіка для всіх» С. Соловейчика та ін. Крім того, можна запропонувати для колективного перегляду і дискусійного обговорення фільми на педагогічну тематику: «Товариство мертвих поетів», «Учитель року», «Небезпечні думки», «Встань і добийся», «Музика серця», «Вгору сходами, що ведуть до низу», «Джунглі за шкільною дошкою», «Учителіві, з любов'ю», «Вчитель року», «Клас», «Тріумф: Історія Рона Кларка» та ін.

Варто зазначити, що «зустріч» студентів з педагогічним текстом далеко не завжди і не для всіх переростає в ситуацію осягнення його смислу. Практика свідчить, що зазвичай виокремлюються три групи студентів: 1) які розуміють текст з різних позицій, відкривають у ньому основний і додаткові особистісні смисли; 2) які сприймають текст під одним кутом зору, розуміють його основний смисл, але бачать додаткових; 3) які не розуміють смислу педагогічного тексту. Викладач має докласти додаткових зусиль для фасилітації розуміння студентами (або усвідомлення ними свого нерозуміння) проблемної ситуації, представленій у тексті. Ефективним у цьому аспекті є прийом проблематизації, який допомагає студентові зайняти рефлексивну позицію по відношенню до власного розуміння тексту (чому, як я це зрозумів?) і усвідомити те, що поки що йому не зрозуміло (що і чому я не зрозумів?).

Можна виокремити декілька способів проблематизації, які нескладно комбінувати. По-перше, після осмисленого колективного «прочитання» тексту можна запропонувати хоч б одному студенту висловити своє розуміння або нерозуміння, поставивши тим самим інших у ситуацію вибору – погоджуватися з ним або не погоджуватися. Згодом можна попросити їх висловити своє ставлення до сформульованої позиції. По-друге, викладач може організувати обговорення в режимі діалогу позиції щодо «розуміння-нерозуміння» тексту, яку висловив той чи інший студент. По-третє, у разі відсутності заявленої студентами позиції, викладач може «спровокувати» їх, запропонувавши від своєї особи досить радикальний спосіб розуміння ситуації.

Проблематизація повинна привести студентів до усвідомлення своїх «слабких місць», суперечностей і вироблення нового способу розуміння педагогічних проблем. Проблемну ситуацію необхідно підтримувати до тих пір, поки не виникне змістовий конфлікт між різними поглядами, до вирішення якого буде залучено більшість учасників обговорення. Після цього від проблематизації викладач переходить до організації діалогічного спілкування: обміну і порівняння учасниками своїх позицій, способів розуміння тексту. Таке спілкування називають позиційним. На відміну від класичної дискусії, де суб'єкт зосереджений головним чином на висловлюванні своєї думки і переконуванні інших в її істинності, за умов позиційного спілкування він шукає місце своєї позиції серед інших: визначає позиції, які можна підтримувати, які потрібно критикувати і які слід ігнорувати, визнаючи їх право на існування. У результаті учасник спілкування приймає близькі позиції, тим самим перевіряючи і доповнюючи своє розуміння; розуміє тих, хто дотримується протилежної позиції; визнає існування тих, з ким не знаходить точок перетину. Таким чином, у позиційному спілкуванні суб'єкт виявляє і одночасно змінює, доповнює, корегує, уточнює свою позицію.

Викладач також включений у процес позиційного спілкування з приводу тексту, як і студенти. При цьому існує небезпека, що позиція викладача (особливо авторитетного) виявиться домінуючою і буде некритично сприйнята студентами. Щоб уникнути цього, викладач повинен зайняти правильну позицію як організатора і суб'єкта позиційного спілкування. Важливо, щоб у цій позиції діалектично поєднувалися два аспекти: особистісний (позиція Дорослого) і професійний (позиція фасилітатора).

Позиція викладача як Дорослого полягає не в опіці і контролі, а в розумінні, прийнятті і визнанні студентів. Розуміння передбачає вміння сприймати ситуацію одночасно з двох позицій: своєї власної та студента. Прийняття означає безумовне позитивне ставлення до студента, його індивідуальності. Визнання полягає у наданні студентам права на відповідальність, самодетермінацію, самостійне вирішення проблем. Взаємодія викладача зі студентами з позиції Дорослого, що передбачає їх розуміння, прийняття і визнання їх права на власні погляди, є важливою умовою активізації їх особистісно-професійного самовизначення. Адекватною цій позиції є професійна позиція викладача як фасилітатора (К. Роджерс). Основна відмінність фасилітації від корисливої маніпуляції в спілкуванні полягає в тому, що фасилітатор організовує рефлексію особистості і підтримує її самовизначення, самостійне вирішення проблем.

Особистісно-професійна позиція викладача як Дорослого і фасилітатора має забезпечити позиційне спілкування студентів, у процесі якого вони відкривають, що власний спосіб розуміння тієї чи іншої педагогічної проблеми не тільки не єдино можливий, але й недостатній і може бути збагачений завдяки осмисленню інших позицій. Для повноцінного усвідомлення цього факту викладач має організувати підсумкову групову рефлексію. Його роль на цьому етапі полягає у наданні студентам права вибору тих або інших форм фіксації власної позиції, її рефлексії і вираження (усного, письмового, художньо-образного, символічного), підтримці динаміки рефлексивних процесів.

Орієнтуючись на описану модель позиційної взаємодії, ми пропонуємо використовувати у

процесі вивчення педагогічних дисциплін навчально-ігрові ситуації, які активізують особистісно-професійне самовизначення студентів.

Навчально-ігрова ситуація «З'ясування позиції» передбачає:

- читання студентами тексту (перегляд фільму);
- визначення «віяла» можливих позицій щодо нього (від найпростіших: подобається – не подобається, зрозуміло – незрозуміло, зацікавило – не зацікавило, до складніших: «оптиміст», «песиміст», «автор», «читач», «критик», «цензор», «вихованець», «педагог» тощо);
- самовизначення позицій (складання творчих мікрогруп);
- оголошення умови: позицію в процесі спілкування можна змінювати;
- «запуск» поліпозиційного спілкування;
- організацію рефлексії: хто змінив позицію? Чому? Хто був готовий змінити позицію? Чому не зробив цього? Хто знайшов свою позицію відразу? Ви впевнені у своєму виборі або є «тінь сумніву»? Чи досить однієї позиції для повноцінного розуміння тексту? Чому позиції кооперуються або конфліктують одна з одною? Що дає поліпозиційність сприйняття тексту?

Навчально-ігрова ситуація «Взаєморозуміння» передбачає:

- читання студентами тексту (перегляд фільму);
- формулювання своїх поглядів охочими;
- встановлення правила: кожен може висловитися тільки після того, як переказав думки і почуття, виражені тими, хто говорив до нього (вони повинні висловити згоду з переказом);
- продовження дискусії з дотриманням встановленого правила;
- підсумкову рефлексію: чи легко встати на позицію іншого? Чи змінювалося що-небудь у вашій позиції після відтворення позиції іншого? Чи стали ви краще розуміти інших?

Навчально-ігрова ситуація «Щоденник» містить:

- спільне читання студентами педагогічного тексту (перегляд кінофільму);
- запис власних думок, почуттів від прочитаного (побаченого);
- створення «відкритого щоденника групи» (поєднання всіх індивідуальних відгуків в єдиний текст);
- вільне індивідуальне ознайомлення з «щоденником»;
- бесіда викладача зі студентами, що ознайомилися з «щоденником».

Навчально-ігрова ситуація «Автор і читачі» має таку структуру:

- знайомство «автора» (одного або декількох членів групи) з призначеним для обговорення педагогічним текстом (кінофільмом);
- бесіда ведучого з «автором» (виявлення особливостей прочитання і розуміння тексту);
- знайомство групи з текстом (фільмом);
- виступ «автора» перед групою;
- діалог членів групи з «автором» у формі прес-конференції зі зворотним зв'язком;
- підсумкова рефлексія: чи можливе розуміння читачем авторського задуму? Чи належить текст авторів? Чи є різниця між смислами автора і читача?

Навчально-ігрова ситуація «Лідери думок» передбачає:

- попереднє читання тексту (перегляд фільму) потенційними лідерами (3-4 особи);
- підготовку ними власних текстів-міркувань за мотивами прочитаного (побаченого);
- знайомство всієї групи з текстом;
- знайомство з текстами-міркуваннями лідерів;
- складання мікрогруп навколо позицій лідерів;
- діалог мікрогруп (перехресні питання-відповіді);
- підсумкову рефлексію: чому ви об'єдналися навколо цієї позиції? Чи добре ви розуміли один одного в мікрогрупі? Ви були поруч або разом? Чи виникали у вас моменти незгоди з мікрогрупою? Як ви діяли в цій ситуації? тощо.

Навчально-ігрова ситуація «Конкуруючі позиції» складається з таких етапів:

- знайомство групи з текстом;
- визначення полярних, діаметрально протилежних поглядів щодо тексту;
- поділ групи на три підгрупи; дві відстоюють крайні позиції, третя намагається організувати їх переговори з метою підписання «мирного договору»;
- підсумкову рефлексію: чи можливе зближення протилежностей? Якими засобами воно досягнеться? У чому необхідно йти на компроміс, а в чому не можна поступатися ні за яких обставин? Чи можна одночасно дотримуватися декількох позицій? Чи завжди визначеність краща за невизначеність, однозначність – за неоднозначність? Істина досяжна чи можна лише наближатись до неї?

Окрім представлених ситуацій спільної діяльності викладача і студентів можуть

використовуватися й інші, в яких від студентів очікується не просто осмислення педагогічних текстів, а створення власних.

Навчально-ігрова ситуація «Професійні цінності» передбачає: спільний вибір групою теми обговорення (наприклад, «Виховання», «Свобода», «Відповідальність», «Діалог», «Гідність», «Любов», «Повага», «Емпатія», «Покарання і заохочення» тощо); підготовку «ціннісної декларації» (тексту, в якому поєднуються власні роздуми автора і «чужі» педагогічні тексти, що використовуються для обговорення); обмін «деклараціями» і знаходження однодумців у групі; круглий стіл мікрогруп однодумців; спільну рефлексію події.

Навчально-ігрова ситуація «Педагогічний прес-клуб»: створення творчих команд; робота команд зі створення відеофрагментів на педагогічні теми, що хвилюють студентів; внутрішньогруповий діалог у режимі телевізійного «Прес-клубу» (виступ-вступ авторів у вигляді показу відеофрагменту); питання до авторів; вільна дискусія.

Описані ситуації взаємодії викладача і студентів з приводу педагогічних текстів виявилися досить ефективними у процесі педагогічної підтримки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів, формування їх професійної ідентичності як важливого показника особистісно-професійної зрілості.

Ефективний засіб активізації особистісно-професійного самовизначення студентів полягає у виконанні творчих завдань, пов'язаних, по-перше, з аналізом різноманітних педагогічних ситуацій, по-друге, розв'язанням педагогічних задач, і, по-третє, аналізом проблемних питань у сфері навчання і виховання.

Педагогічна ситуація – це реальна ситуація, що виникає в практичній діяльності педагога, його взаємодії з вихованцями. Зустрічаються педагогічні ситуації, що характеризуються розбіжностями між поведінкою учня й очікуваннями вчителя, і протилежні, де поведінка вчителя не відповідає очікуванням учня. Можливі різні способи аналізу студентами педагогічних ситуацій. Зокрема, аналіз може здійснюватися як:

- аналіз-ілюстрація, коли на конкретному прикладі з педагогічної практики студентами демонструються методи і форми організації навчально-виховного процесу в школі, а також позитивні і негативні наслідки дій учителів, ефективність використання певних прийомів і способів роботи, значення і роль діючих чинників і обставин;
- аналіз-оцінка – студентам дається опис конкретної ситуації та способів поведінки вчителя в ній і пропонується оцінити доцільність використаних педагогом методів і прийомів, значення і наслідки ситуації;
- аналіз-вправа – у цьому випадку група студентів вивчає ситуацію, після чого виробляє план дій і приймає обґрунтовані рішення відповідно до перспективних і актуальних завдань педагогічної діяльності.

Педагогічна задача – це модель реальної практичної ситуації, в якій поставлена вимога знайти спосіб подолання суперечності, що виникла на шляху до досягнення педагогічної мети. Використання педагогічних задач, з одного боку, сприяє застосуванню студентами теоретичних знань, отриманих під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а з іншого, – розвиває ситуативне мислення, яке є нижньою сходинкою на шляху до формування творчого мислення.

Охарактеризуємо сукупність різнорівневих творчих завдань, виконання яких сприяє особистісно-професійному самовизначенню студентів педагогічного ЗВО та формуванню їх педагогічної позиції. Перший рівень складають завдання на перенесення відомих студентові знань, умінь, способів поведінки в умови нової ситуації. Другий рівень завдань вимагає знаходження нового рішення в стандартній ситуації, що передбачає комбінування відомих студентові ідей, знань, прийомів. Третій рівень орієнтує студента на знаходження рішення в нестандартній ситуації за допомогою комбінації відомих ідей, знань, прийомів.

Ефективним методом активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів є ділова гра як форма квазіпрофесійної діяльності. Основна мета ділових педагогічних ігор – допомогти студентам як майбутнім учителям в особистісно-професійному самовизначенні та виборі оптимальних шляхів розв'язання професійно-педагогічних проблем. Для цього важливо під час ігор надавати кожному учаснику можливість обирати «свою» педагогічну проблему, яка безпосередньо стосується сфери професійних інтересів.

Студенти, беручи участь в ділових іграх, за нашими спостереженнями, не бояться вчинити помилку (адже це гра), а, отже, мають повну свободу пошуку власних рішень. В умовах реального педагогічного процесу такі експерименти можуть бути досить ризикованими, в діловій грі ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності. Рольове моделювання сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності учасників гри, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і апробують нові для себе способи діяльності і взаємодії. Таким чином розширюється простір вибору стратегій і тактик педагогічної діяльності.

Занурення студентів в ігрову ситуацію розширює їх особистісно-професійні можливості, дозволяє вийти з полону буденного мислення, обмеженого завданнями повсякденності. Це дає поштовх до розкріпачення особистості, до руйнування звичних обмежень і заборон, до відчуття впевненості в собі і значущості роботи в режимі проблематизації.

Ділова гра як метод навчання майбутніх учителів, на нашу думку, виконує низку важливих у контексті активізації їх особистісно-професійного самовизначення функцій: озброює студентів професійними знаннями і вміннями їх застосовувати в практичній діяльності, розвиває творче мислення, формує моральні професійні установки і ставлення. Остання функція є однією з найбільш важливих. Практична спрямованість і динамічний характер педагогічної гри дозволяють формувати в її учасників досвід етичної професійної поведінки, ефективно впливати на моральну свідомість. Ділові ігри допомагають також підвищувати професійну самооцінку студентів, формувати у них здатність упевнено поводитися в різних професійних ситуаціях. Особливий інтерес у майбутніх учителів під час занять з педагогічних дисциплін викликали такі ділові ігри, як: «Конфліктна ситуація під час уроку», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для учнів різного віку», «Психолого-педагогічний консилиум», «Розмова з важковиховуваним учнем», «Батьківські збори» та ін. Важливо також, що ділова гра сприяє формуванню у студентів умінь і навичок роботи в колективі однодумців під час розв'язування педагогічних задач.

Як свідчить наш досвід, ефективною формою активізації особистісно-професійного самовизначення студентів під час занять з педагогічних дисциплін є семінари, присвячені захисту певної педагогічної ідеї. Під час проведення таких семінарів студентам надається можливість обрати з науково-педагогічних журналів або педагогічних сайтів статтю (серію статей), присвячених педагогічній проблемі, яка їх хвилює. При цьому студенти можуть об'єднуватися у групи. Творча група, яка проводить захист своєї ідеї, пише оголошення, в якому повідомляє мету і завдання «захисту». Матеріал зі статей оформлюється у тезовому варіанті, пропонуються списки рекомендованої літератури. У процесі самого захисту студенти розповідають про обрану ідею, те, як вона розглядається в статтях, які перспективи відкриває її втілення в освітній процес. Після цього автори «захисту», як правило, зустрічаються з критикою і намагаються доказово відстояти власні позиції. Такі семінари, як свідчать бесіди зі студентами, допомагають формуванню у них ціннісного ставлення до науково-педагогічного знання, орієнтації на творчу самореалізацію в професійній діяльності, а також стимулюють їх особистісно-професійне самовизначення, формування власної професійної позиції.

Таким чином, активізація особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін можлива за дотримання таких принципів, як: забезпечення ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу; узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів; транспарентність і самовизначення; єдність нормативності й альтернативності; єдність довіри і сумніву; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії; інтерактивність і позиційна відкритість у діалозі; рефлексивність суб'єктів навчального діалогу; креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення студентів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-сислових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація вказаних принципів можлива за умови використання розглянутих у статті педагогічних технологій, методів і прийомів, які стимулюють смислопошукову активність студентів у процесі освоєння змісту педагогічних дисциплін та забезпечують становлення їх особистісно-професійної позиції.

Література

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 41 с.
2. Бойко А. Т., Соломка Е. Т. Професійне самовизначення й адаптація молодих вчителів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 2. С. 200–204.
3. Бондар В.І., Шапошнікова І.М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 332 с.
4. Вечірко М. С. Зміст та структура категорії професійного самовизначення майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. Вип. 4. С. 15–25.
5. Галузяк В.М. Принципи забезпечення особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 65. С. 62–70.
6. Грінцова О. М. Професійне самовизначення майбутніх педагогів як фактор успішності їх професійної діяльності. *Проблеми загальної та вікової психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. Максименка С. Д. Київ: Логос, 2008. Т. X. Ч. 2. С. 168–179.
7. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2006. Вип. 9. С. 34–38.
8. Дубасенюк О. А. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 15–43.

9. Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 140. С. 47-51.
10. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування : монографія. Вінниця : Нілан, 2016. 153 с.
11. Карсканова С. В. Від професійного самовизначення до професійного розвитку майбутнього вчителя. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2014. Вип. 42. С. 167-171.
12. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 31 с.
13. Коломієць А.М. Особливості професійної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2011. Випуск 33. С. 83-86.
14. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
15. Мешко О. І. Професійно-сміслові самовизначення майбутніх учителів як основа формування їх педагогічної позиції. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. № 26 (50). Ч. І. С. 292-298.
16. Пріма Д. А. Професійне самовизначення як підґрунтя формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки.* 2019. Вип. 182. С. 179-183.
17. Рускуліс Л. В. Професійне самовизначення майбутнього вчителя української мови: завдання, проблеми, труднощі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2015. Вип. 24. С. 22-26.
18. Сисоєва С. Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти. *Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак.* Київ, 2003. Вип. 5. С. 20-24.
19. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радуга]. Київ: Ексоб, 2004. 304 с.
20. Форостовська Т. О. Становлення професійного самовизначення майбутніх вчителів хімії як педагогічна проблема. *Науковий вісник Львівської академії. Серія : Педагогічні науки.* 2020. Вип. 7. С. 123-128.
21. Фрицок В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 40 с.
22. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.
23. Чобітько М. Г. Особистісне і професійне самовизначення майбутнього вчителя. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку.* 2009. № 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_9
24. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 532 с.

References

1. Akimova O. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia v umovakh universytetskoï osvity [Theoretical and methodological principles of the formation of creative thinking of the future teacher in the conditions of university education] : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Ternopil, 2010. 41 s.
2. Boiko A. T., Solomka E. T. Profesiine samovyznachennia y adaptatsiia molodykh vchyteliv [Professional self-determination and adaptation of young teachers]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seria : Pedahohika ta psykholohiia.* 2016. Vyp. 2. S. 200-204.
3. Bondar V.I., Shaposhnikova I.M Upravlinnia pidhotovkoïu uspishnoho vchytelia: teoriia i praktyka [Management of the training of a successful teacher: theory and practice]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. 332 s.
4. Vechirko M. S. Zmist ta struktura katehoriï profesiinoho samovyznachennia maibutnoho vchytelia filolohichnykh spetsialnosti [Content and structure of the category of professional self-determination of the future teacher of philological specialties]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka.* 2011. Vyp. 4. S. 15-25.
5. Haluziak V.M. Pryntsypy zabezpechennia osobystisno-profesiinoho samovyznachennia maibutnykh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Principles of ensuring personal and professional self-determination of future teachers in the process of studying pedagogical disciplines]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: pedahohika i psykholohiia.* 2021. Vypusk 65. S. 62-70.
6. Hrinova O. M. Profesiine samovyznachennia maibutnykh pedahohiv yak faktor uspishnosti yikh profesiinoi diialnosti [Professional self-determination of future teachers as a factor in the success of their professional activities]. *Problemy zahalnoi ta vikovoï psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. Maksymenka S. D.* Kyiv: Lohos, 2008. T. Kh. Ch. 2. S. 168-179.
7. Hurevych R. S. Formuvannia informatsiinoï kultury vchyteliv: problemy ta perspektvy [Formation of teachers' information culture: problems and prospects]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv.* 2006. Vyp. 9. S. 34-38.
8. Dubaseniuk O. A. Rol pedahohichnykh znan u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [The role of pedagogical knowledge in the professional training of a future teacher]. *Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia : monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka,* 2014. S. 15-43.
9. Dubinka M. Spetsyfica profesiinoho samovyznachennia osobystosti maibutnoho fakhivtsia [The specificity of the professional self-determination of the personality of the future specialist]. *Naukovi zapysky [Tsentrlnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seria : Pedahohichni nauky.* 2015. Vyp. 140. S. 47-51.
10. Kaplinskyi V. V. Zahalopedahohichna kompetentnist uchytelia: osoblyvosti, skladnyky, shliakhy formuvannia : monohrafiia [General pedagogical competence of the teacher: features, components, ways of formation: monograph]. Vinnytsia : Nilan, 2016. 153 s.
11. Karskanova S. V. Vid profesiinoho samovyznachennia do profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia [From professional self-determination to professional development of the future teacher]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly.* 2014. Vyp. 42. S. 167-171.

12. Kichuk N. V. Formuvannia tvorchoi osobystosti vchytelia v protsesi vuzivskoi profesiinoi pidhotovky : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 [Formation of the teacher's creative personality in the process of university professional training: autoref. thesis ... Dr. Ped. of science]. Kyiv, 1993. 31 s.
13. Kolomiets A.M. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchytelia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Peculiarities of professional teacher training at the current stage of society's development]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. 2011. Vypusk 33. S. 83-86.
14. Lazarenko N. I. Profesiina pidhotovka vchyteliv u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii : monohrafiia [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration: monograph]. Vinnytsia : TOV «Druk plus», 2019. 365 s.
15. Meshko O. I. Profesiino-smyslove samovyznachennia maibutnikh uchyteliv yak osnova formuvannia yikh pedahohichnoi pozytsii [Professional and meaningful self-determination of future teachers as a basis for the formation of their pedagogical position]. Naukovi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Ser. Psykholohichni nauky. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. № 26 (50). Ch. I. S. 292-298.
16. Prima D. A. Profesiine samovyznachennia yak pidgruntia formuvannia profesiinoi pozytsii maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Professional self-determination as a basis for forming the professional position of a future primary school teacher]. Naukovi zapysky [Tsentralnoukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriya : Pedahohichni nauky. 2019. Vyp. 182. S. 179-183.
17. Ruskul's L. V. Profesiine samovyznachennia maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy: zavdannia, problemy, trudnoshchi [Professional self-determination of the future teacher of the Ukrainian language: tasks, problems, difficulties]. Naukovi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 16 : Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. 2015. Vyp. 24. S. 22-26.
18. Sysoieva S. Profesiina pidhotovka v konteksti osobystisno-orientovanoi paradyhmy osvity [Professional training in the context of a person-oriented paradigm of education]. Pedahoh profesiinoi shkoly: zb. nauk. pr. / uporiad.: N. H. Nychkalo, O. I. Shcherbak. Kyiv, 2003. Vyp. 5. S. 20-24.
19. Sotsiolo-ho-pedahohichni slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary] / [za red. V. V. Radula]. Kyiv: Eksob, 2004. 304 s.
20. Forostovska T. O. Stanovlennia profesiinoho samovyznachennia maibutnikh vchyteliv khimii yak pedahohichna problema [Formation of professional self-determination of future chemistry teachers as a pedagogical problem]. Naukovi visny Lotnoi akademii. Seriya : Pedahohichni nauky. 2020. Vyp. 7. S. 123-128.
21. Frytsiuk V. A. Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do bezperernoho profesiinoho samorozvytku: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological principles of training future teachers for continuous professional self-development: autoref. thesis ... Dr. Ped. of science]. Vinnytsia, 2017. 40 s.
22. Khoruzha L. L. Etychni rozvytok pedahoha : navch. posib. [Ethical development of a teacher: teaching. manual] Kyiv : Akademvydav, 2012. 208 s.
23. Chobitko M. H. Osobystisne i profesiine samovyznachennia maibutnoho vchytelia [Personal and professional self-determination of the future teacher]. Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku. 2009. № 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_9
24. Shakhov V. I. Teoretyko-metodolohichni osnovy bazovoi pedahohichnoi osvity maibutnikh uchyteliv: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological foundations of the basic pedagogical education of future teachers: dissertation. ... Dr. Ped. of science]. Vinnytsia, 2008. 532 s.

УДК 378.14. 81'24

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-53-58>

НАДІЯ КОМАРІВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-9538-4048>
n.komarivska@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІННА СТАХОВА

<https://orcid.org/0000-0002-8942-6248>
kachayloinna@gmail.com

доктор філософії, старший викладач,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КАТЕРИНА КОЛЕСНИК

<https://orcid.org/0000-0001-8928-4377>
katrinkolesnik1@gmail.com

доктор філософії, старший викладач,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕКСАНДРА ШИКИРИНСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-6507-341X>
o.v.shikirinska@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

МОВНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до ефективного викладання української мови. Автори розглянули процес навчання в сучасному вищому педагогічному закладі як діяльнісний, провідною цінністю якого є та діяльність, яка засвоюється, її зміст, функції. Значення знань при цьому не применшується, при оцінці їхньої ефективності необхідно враховувати компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність розумових здібностей. Доведено, що пріоритетної уваги набувають зміст і методики навчання, які формують світогляд, цінності