

УДК 378.14:371.13

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-2-166-174

**Баруліна Ю. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти  
Криворізького державного педагогічного університету  
julja.barulina@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4053-5216>

**КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОСНОВА ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглянуто структуру та зміст професійної позиції майбутніх учителів початкових класів у контексті фахової підготовки у закладах вищої освіти. Обґрунтовано, що засвоєння програмових знань без формування стійкої внутрішньої позиції не забезпечує готовності педагога до ефективної роботи в умовах Нової української школи. Визначено та схарактеризовано п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, креативно-діяльнісний, емоційно-вольовий і діагностично-оцінний. Виявлено, що мотиваційно-ціннісний компонент інтегрує мотиви, ціннісні орієнтації та установки, які спрямовують педагога на інноваційну діяльність; змістово-процесуальний забезпечує перетворення теоретичних знань на практичні інструменти дії; креативно-діяльнісний стимулює нестандартне мислення і творчу взаємодію; емоційно-вольовий є ресурсом психологічної стійкості; діагностично-оцінний ґрунтується на рефлексії і самооцінці.*

*Ключові слова:* професійна позиція, майбутній учитель початкових класів, фахова підготовка, мотиваційно-ціннісний компонент, змістово-процесуальний компонент, креативно-діяльнісний компонент, емоційно-вольовий компонент, діагностично-оцінний компонент, креативність, рефлексія.

**Постановка проблеми.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до творчої педагогічної праці залишається однією з актуальних проблем сучасної вищої педагогічної освіти. Практика засвідчує, що засвоєння програмового змісту навчальних дисциплін само по собі не гарантує готовності випускника педагогічного закладу до ефективної роботи в умовах Нової української школи. Поряд із знаннями, студент потребує стійкої системи цінностей, мотивів, умінь творчо діяти й рефлексувати власний досвід. Саме цей цілісний особистісний феномен вчені позначають поняттям «професійна позиція». Проблема її формування набуває особливої актуальності в умовах реформування освіти, зокрема впровадження концепції Нової української школи, яка ставить принципово інші вимоги до особистості вчителя. Сучасній школі потрібен не транслятор готових знань, а педагог із чітко вираженою суб'єктною позицією: здатністю до креативних рішень, рефлексії власних дій та педагогічної взаємодії на засадах партнерства й гуманізму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти формування професійної позиції педагога досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені. А. Большакова обґрунтувала її системну природу, виокремивши когнітивний, мотиваційний, операційний і рефлексивний складники. О. Пометун акцентує на зв'язку позиції з фаховою компетентністю. М. Марусинець розглядає рефлексію як ключовий механізм формування внутрішньої позиції педагога. О. Савченко аналізує процесуальний аспект підготовки вчителя початкових класів. Зарубіжні дослідники M. Osiesi, K. Ayanwale, O. Akomolafe, T. Olayiwola-Adedaja, S. Olatunbosun, S. Ariyo, K. Pham, L. Nguyen,

Н. Tran, М. Riadi, К. Anwar, А. Setiawan вивчали зв'язок фахового розвитку вчителя з якістю навчання учнів. Разом із тим питання багатокомпонентної структури професійної позиції майбутнього вчителя початкових класів та критеріїв її оцінювання залишаються недостатньо висвітленими у науковій літературі.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати структуру професійної позиції майбутніх учителів початкових класів, схарактеризувати її основні компоненти та визначити критерії і рівні їхньої сформованості у процесі фахової підготовки. Для досягнення мети поставлено такі завдання: розкрити сутність і зміст поняття «професійна позиція»; виокремити та описати структурні компоненти; визначити критерії та рівні сформованості кожного з них.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Акцент фахової підготовки виключно на засвоєнні програмових знань не забезпечує майбутнім учителям початкових класів достатнього рівня педагогічного професіоналізму. Принципово важливо, щоб фахові якості, властивості й знання перетворювалися на інструмент креативних дій: на вміння оперативно розв'язувати проблемні ситуації, створювати умови для прояву здібностей і активності всіх учасників освітнього процесу.

Необхідний механізм, здатний активізувати цей комплекс характеристик і спрямувати особистість на творчий стан, – це професійна позиція. Її продуктивність залежить від того, наскільки майбутній учитель усвідомлює роль, сутність і динаміку застосування позиції під час вирішення педагогічних задач.

Професійна позиція є синтезом внутрішніх властивостей, що позитивно впливають на різні види діяльності й охоплює: емоційно-потребовий механізм; систему професійно-педагогічних знань і вмінь; навички роботи з різними інформаційними джерелами; технологічно-методичний інструментарій планування, контролю й самооцінки результативності власної праці.

Позиція як складне особистісне утворення має багатокомпонентну структуру. А. Большакова пропонує розглядати її як «системне особистісне утворення», що поєднує когнітивний, мотиваційний, операційний і рефлексивний компоненти у тісному взаємозв'язку [1, с. 89].

У власному трактуванні структуру професійної позиції майбутнього вчителя початкових класів ми розглядаємо як сукупність взаємообумовлених інтегративних елементів, що відображають спосіб дій суб'єкта освітнього процесу. Серед них виокремлено:

- *мотиваційно-ціннісний* компонент – стійкий інтерес, потреба та гуманістична орієнтація на інноваційну професійну діяльність;
- *змістово-процесуальний* компонент – компетентність, науковість, самостійність, пізнавальна активність;
- *креативно-діяльнісний* компонент – суб'єктний стиль діяльності, креативність, активність, нестандартність дій;
- *емоційно-вольовий* компонент – позитивний настрій, інноваційно-діяльнісний стан, саморегуляція і гнучкість поведінки;
- *діагностично-оцінний* компонент – діагностичність, рефлексія, оцінка і самооцінка відповідності досягнутих результатів запланованим цілям.

Усі структурні компоненти тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені, проте кожний виконує специфічні функції.

*Мотиваційно-ціннісний компонент.* Різні дослідники акцентують увагу на різних аспектах позиції особистості. О. Пометун наголошує на ключовій ролі ціннісно-сміслового компонента, що визначає мотиви та цілі педагогічної діяльності [7]. І. Дереза уточнює, що мотиваційно-ціннісний компонент, зумовлений фаховими цінностями студентів та їхніми потребами у фаховому розвитку, охоплює мотиви, пізнавальні інтереси і все, що стимулює діяльнісну активність [2].

Мотиваційно-ціннісний компонент інтегрує в собі фахово-педагогічні погляди, мотиви, інтереси, установки й ціннісні орієнтації особистості. Регулюючим механізмом

цього компонента є система мотивів і ціннісних орієнтацій, спрямованих на формування креативного настрою та прагнення вдосконалювати власні фахові можливості через саморозвиток.

Важливу роль у цьому компоненті відіграє фахова свідомість майбутнього педагога як система уявлень про сутність педагогічної діяльності, роль учителя, закономірності навчання й розвитку дітей. Фахова самосвідомість передбачає усвідомлення себе як спеціаліста, оцінку власних якостей, розуміння своїх сильних сторін і обмежень. Педагогічні ідеали й настанови також утворюють важливу складову цього компонента: вони можуть бути більш чи менш усвідомленими, але завжди присутні й впливають на фахову поведінку.

Ряд дослідників, як-то: Л. Карамушка, Л. Коваль, Н. Коломінський, В. Луговий, В. Приходько, відводять центральне місце в мотиваційно-ціннісному компоненті соціальним мотивам, управлінським мотивам і мотиву особистісного розвитку. Мотиви особистості зумовлюються потребами в новизні, накопиченні досвіду, фаховому зростанні та продуктивному виконанні функціональних обов'язків.

В. Семиченко стверджує, що мотиваційна сфера є ядром спрямованості особистості, а фахова спрямованість педагога визначає характер його педагогічної позиції [11, с. 267].

О. Савченко розмежовує внутрішню мотивацію (задоволення від роботи з дітьми), зовнішню позитивну (орієнтація на визнання та кар'єру) і зовнішню негативну (уникнення покарань). Найпродуктивнішою є внутрішня мотивація, коли педагог знаходить смисл у самій педагогічній праці. І. Размолодчикова розглядає мотивацію як структурний компонент процесу становлення педагога, а не допоміжний чинник: без сформованої мотивації неможливе ні набуття педагогічного знання, ні його реалізація в практиці [10].

Суттєво переважаючою є внутрішня мотивація, орієнтована на самореалізацію та саморозвиток. Прагнення до самовдосконалення, застосування рефлексії, своєчасне виявлення й аналіз труднощів сприяють мобілізації особистісних ресурсів і позитивній динаміці фахової позиції майбутнього вчителя початкових класів.

Ціннісний аспект позиції вчителя базується на педагогічній етиці, толерантному і демократичному стилі спілкування, інтересі до творчої діяльності. О. Дубасенюк підкреслює, що ціннісні орієнтації є стрижнем особистості педагога й визначають його ставлення до учнів, до фаху і до себе [3, с. 194].

Дослідники Ю. Пелех, О. Подолянчук, Л. Султанова розглядають цінності як міру усвідомленості потреб особистості в об'єктах і явищах діяльності.

У структурі мотиваційно-ціннісного компонента важливу роль відіграють установки, що орієнтують педагога в різних видах діяльності. Так В. Ягупов трактує установку як особистісний смисл, що народжується зі співвідношення мотиву й мети [15]. Установка на творчість, активні дії, оволодіння креативними способами роботи з програмним матеріалом є невід'ємним аспектом цього компонента.

Партнерська позиція передбачає визнання суб'єктності учня, його права на власну думку й вибір способів дій. О. Дубасенюк зазначає, що «партнерство змінює характер керівництва – від директивного до підтримуючого» [3, с. 298].

С. Сисоєва підкреслює, що партнерська позиція з батьками означає готовність до діалогу й спільного пошуку рішень [12, с. 267]. Л. Федорова обґрунтовує, що педагогічний такт, який охоплює емпатію, почуття міри й комунікативні здатності, є наскрізною характеристикою педагогічного стилю без якої ні навчання, ні виховання не можуть бути ефективними [13, с. 488].

*Змістово-процесуальний компонент* визначається через теоретичне осмислення компетентності й необхідність перетворення знань на інструмент практичної педагогічної дії. І. Малафіїк акцентує, що навчання є не простою сукупністю викладання й учіння, а організованим процесом засвоєння учнями системи знань, що формує їхні пізнавальні сили та науковий світогляд [4, с. 38]. Тому фахова підготовка

студентів передбачає опанування теоретичних основ організації освітнього процесу в початковій школі і технолого-методичного інструментарію досягнення цілей – навчальних програм, підручників, методичних розробок, поурочних планів тощо.

О. Пометун пов'язує зміст позиції з фаховою компетентністю, стверджуючи, що позиція визначає, як педагог використовуватиме свої знання й уміння [7, с. 21]. О. Савченко наголошує, що роль учителя полягає не в передачі готової інформації, а в організації процесу її здобування учнями [10, с. 289].

С. Сисосва зазначає, що педагогічна діяльність реалізується на двох взаємозалежних рівнях – теоретичному й практичному, в яких проявляються особистісні риси, мотивація, емоційно-вольові якості та фахові вміння педагога. Процесуальний аспект цього компонента передбачає неперервне вирішення педагогічних задач: аналіз наявних даних; зіставлення з проєктованим результатом; постановку провідної задачі; визначення суб'єктної позиції; залучення всіх учасників освітнього процесу; вибір змісту, методів і форм реалізації; оцінку й зіставлення отриманих та запланованих результатів [12, с. 240–241].

О. Савченко розглядає процесуальний компонент як оволодіння способами діяльності й виокремлює три етапи: мотиваційний; етап навчальних дій із застосуванням різноманітних форм, методів і засобів; оцінно-рефлексивний [10, с. 88].

Важливою особливістю цього компонента є нерозривна єдність змістового (теоретичні знання) і процесуального (вміння їх опанувати) аспектів. Без такої єдності неможливо сформувати фахову позицію студентів. Наявність у кожній навчальній дисципліні теоретичного матеріалу й практичних завдань об'єктивно зумовлює необхідність гармонізації знань і перетворення їх на інструмент активних дій. Студентів слід навчати відрізняти готові дидактичні форми і методи від індивідуально сконструйованих прийомів педагогічної техніки, де значущими є особистісні здібності й творча активність.

*Креативно-діяльнісний компонент* стимулює бажання особистості до нестандартних, творчих дій. М. Rasheed та J. Zafar зазначають, що більшість учителів початкових класів визнають важливість фахового розвитку, однак між декларативним визнанням і реальною готовністю інвестувати час у навчання існує суттєва відмінність [17, с. 662].

В. Роменець та І. Маноха акцентують увагу на творчості в структурі позиції особистості, підкреслюючи, що творча позиція педагога передбачає вихід за межі усталених схем і створення нових форм педагогічної взаємодії [9, с. 543].

О. Савченко відводить педагогічним умінням інструментальну роль у реалізації фахової позиції, виокремлюючи діагностичні, проєктувальні, організаційні, комунікативні та рефлексивні групи вмінь учителя початкових класів [10, с. 156].

Стиль педагогічної діяльності є зовнішнім проявом внутрішньої позиції: для вчителя початкових класів найпродуктивнішим є демократичний стиль – партнерство з учнями, повага до їхньої думки, заохочення самостійності.

М. Марусинець наголошує, що творча позиція передбачає здатність бачити проблему по-новому й знаходити оригінальні рішення, а рефлексія діяльності є ключовим механізмом трансформації зовнішнього досвіду у внутрішню позицію [5, с. 198, 234, 267].

Автономність, самостійність і вільний вибір способів виконання завдань стимулюють студентів до відкриття суб'єктивно нового знання та набуття досвіду творчої праці. Б. Чаговець зазначає, що для педагогічної діяльності необхідні: емпатія; здатність встановлювати реальний контакт між учителем і учнями; подолання емоційно-психологічних перешкод; здатність керувати креативною діяльністю і діалогічним навчанням [14, с. 38–39].

Креативно-діяльнісний компонент поєднує потребу в педагогічній взаємодії, співпрацю та співтворчість учителя й учнів у розв'язанні пізнавальних проблем через діалог, активність, ініціативність, нестандартність і рефлексивність дій. Цей компонент

базується на вміннях: об'єктивно сприймати процеси освітнього середовища; аналізувати відповідність «мета – засоби – результат»; орієнтуватися в ситуаціях і застосовувати різноманітні прийоми впливу; точно передавати власні думки й почуття словом, жестом, мімікою; відстоювати власні погляди й принципи.

*Емоційно-вольовий компонент* забезпечує позитивний настрій, інноваційно-діяльнісний стан, саморегуляцію і гнучкість поведінки особистості. Робота вчителя початкових класів є емоційно насиченою і стресогенною: постійна взаємодія з учнями, вимоги батьків і адміністрації, значне навантаження можуть призводити до емоційного вигорання.

М. Osiesi, K. Ayanwale, O. Akomolafe, T. Olayiwola-Adedjoja, S. Olatunbosun, S. Ariyo зазначають, що позитивне ставлення вчителя та його емоційна компетентність суттєво підвищують ефективність викладання [16, с. 8].

Емоційно-вольовий компонент фахової позиції слугує інструментом подолання стресогенності педагогічної праці й спрямований на закріплення таких властивостей:

- спостережливість і уважність, уміння помічати моральні сторони власних і чужих учинків;
- витримка й уміння зберігати самовладання в гострих конфліктних ситуаціях та знаходити оптимальний вихід;
- наполегливість, ініціативність, рішучість у прийнятті рішень;
- здатність керувати собою й стримувати негативні емоції;
- самокритичність у поєднанні з підвищеною чуйністю;
- спрямування вольових зусиль на реалізацію креативних дій і досягнення запланованого результату.

Названі властивості орієнтують студентів на позитивні переживання, відкритість у спілкуванні, пошук зворотного зв'язку й толерантність. У змісті цього компонента значне місце займає здатність до співпереживання – емпатія.

Г. Мешко зазначає, що фахово-психологічна готовність педагога охоплює вміння управляти власними емоціями, долати стреси й підтримувати баланс між фаховим і особистим життям [6, с. 178].

Дослідження М. Osiesi, K. Ayanwale, O. Akomolafe, T. Olayiwola-Adedjoja, S. Olatunbosun, S. Ariyo зафіксувало прямий кореляційний зв'язок між ставленням учителя до фаху та результатами навчання учнів [16, с. 2]. Здатність педагога виявляти доброзичливість, уважність, вольову цілеспрямованість характеризує його фахову позицію як важливий ресурс творчої діяльності.

*Діагностично-оцінний компонент* ґрунтується на рефлексії. М. Марусинець зазначає, що фахова позиція не є незмінною – вона трансформується під впливом досвіду, рефлексії та саморозвитку, а здатність до рефлексивного аналізу дозволяє педагогу усвідомлювати власну позицію, оцінювати її адекватність і за потреби коригувати [5, с. 156, 178].

Педагогічна рефлексія – це процес самоаналізу вчителем власних дій, рішень, мотивів і наслідків. Вона може здійснюватися на ситуативному рівні (аналіз конкретного уроку), ретроспективному (осмислення минулого досвіду) й перспективному (планування майбутньої діяльності з урахуванням осмисленого досвіду). Для вчителя початкових класів рефлексія є особливо значущою, оскільки робота з молодшими школярами потребує постійного пристосування методів і підходів до індивідуальних особливостей дітей. Рефлексивний аспект передбачає вміння аналізувати власну діяльність, виявляти проблеми й знаходити шляхи їх розв'язання, критично оцінювати педагогічні підходи й технології.

Інноваційний аспект цього компонента визначає ставлення вчителя до власного фахового розвитку й застосування нововведень в освітньому процесі. С. Сисоева підкреслює, що педагогічна інновація – це не просте використання нового, а творче переосмислення та адаптація ідей до конкретних умов [12, с. 267]. Учитель з дослідницькою позицією систематично вивчає власну практику, ставить питання,

шукає відповіді й узагальнює досвід, перетворюючи повсякденну роботу на постійне джерело фахового зростання.

Концепція НУШ наголошує на формувальному оцінюванні, спрямованому не на констатацію рівня досягнень, а на підтримку навчання й планування подальших кроків [10, с. 298]. Це вимагає від учителя позиції партнера, а не стороннього судді. Оцінювання фахової діяльності може здійснюватися з різних позицій: самооцінка вчителя, оцінка адміністрації, колег, учнів і батьків, зовнішнє оцінювання через атестацію. Лише поєднання всіх цих позицій дає об'єктивну картину якості роботи педагога.

Оцінний аспект фахової позиції включає: самовладання й уміння керувати власним психологічним станом; здатність оцінювати можливості й креативні дії учасників освітнього процесу; самооцінку результативності власних дій. Адекватна фахова самооцінка не має бути ні завищеною, ні заниженою – педагог із розвинутою самосвідомістю здатен об'єктивно оцінювати результати праці, визнавати помилки й вчитися на них.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Формування фахової позиції майбутніх учителів початкових класів є складним, динамічним процесом набуття досвіду креативної діяльності у ході фахової підготовки, що здійснюється поетапно. Багатогранність функцій фахової позиції зумовлює її багатокомпонентну структуру, що являє собою сукупність і взаємодію мотиваційно-ціннісного, змістово-процесуального, креативно-діяльнісного, емоційно-вольового й діагностично-оцінного компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює внутрішні мотиви, ціннісні орієнтири, педагогічні ідеали та установки; найпродуктивнішою визнається внутрішня мотивація де вчитель знаходить смисл у самій роботі з дітьми, а не у зовнішніх стимулах.

Змістово-процесуальний компонент передбачає перетворення фахових знань та вмій на практичні дії; акцент на тому, що вчитель не передає готову інформацію, а організовує процес її здобуття учнями.

Креативно-діяльнісний компонент поєднує здатність до нестандартного мислення, творчої педагогічної взаємодії, діалогічного навчання; в його основі є розвиток креативності як загальної здатності особистості.

Емоційно-вольовий компонент ґрунтується на психологічній стійкості, емпатії, самовладанні, стресостійкості; цей компонент є «захисним ресурсом» вчителя в емоційно насиченій роботі з молодшими школярами.

Діагностично-оцінний компонент реалізується через здатність до рефлексії власних дій, критичного аналізу методів, формувального оцінювання та адекватної самооцінки; вчитель з такою позицією перетворює свою практику на постійний фаховий пошук.

Фахова позиція є співвідношенням свідомості та поведінки, об'єктивності й суб'єктивності дій, що виявляються у повсякденній педагогічній діяльності вчителя, закріплюються у рисах його характеру й слугують основою результативності поведінки в різноманітних навчальних ситуаціях. Для успішного розв'язання педагогічних проблем майбутній учитель має не лише засвоїти теоретико-методичні основи фахової позиції, а й інтегрувати у власній особистості інтелектуальні, емоційні й вольові властивості, креативні та евристичні здібності, нестандартність і гнучкість мислення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням та апробацією методики формування кожного зі структурних компонентів фахової позиції у процесі фахової підготовки, а також із вивченням умов педагогічного середовища, що найбільш сприяють позитивній динаміці їхньої сформованості.

### Список використаних джерел

1. Большакова А. М. Теорія і практика формування професійної позиції майбутнього вчителя: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2015. 376 с.

2. Дереза І. С. Використання дидактичних технологій як умова ефективного управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. № 36 (289). С. 44–48.
3. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 456 с.
4. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. Київ: Слово, 2014. 632 с.
5. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього педагога: теоретичний і практичний аспекти: монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2014. 432 с.
6. Мешко Г. М. Професійно-психологічна готовність педагога до впровадження освітніх інновацій: монографія. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 290 с.
7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 16–25.
8. Размолодчикова І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя. *Сучасна освіта: реалії та перспективи*. Кривий Ріг, 2011. Вип. 3. С. 45–48.
9. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. Київ: Либідь, 2003. 992 с.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ: Грамота, 2013. 504 с.
11. Семиченко В. А. Психологія особистості: підруч. Київ: Видавець Єшке О. М., 2001. 427 с.
12. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підруч. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
13. Федорова Л. Г. Теоретико-методологічні основи формування педагогічного такту майбутнього вчителя початкової школи. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. Київ, 2011. Додаток 2 до № 3, том VI (31). С. 487–494.
14. Чаговець Б. М. Формування готовності вчителів до евристичного навчання учнів у системі методичної роботи ліцею: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси. 2015. 238 с.
15. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
16. Osiesi M., Ayanwale K, Akomolafe O., Olayiwola-Adedjoja T., Olatunbosun S., Ariyo S. Transforming classrooms: How professional development and teacher attitudes drive primary school teaching effectiveness. *Social Sciences & Humanities Open*. 2024. 10(3). P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101099>
17. Rasheed M., Zafar J. (2025). Role of Teachers' Professional Development in Quality of Education Through Active Learning Strategy at Primary Level. *Social Science Review Archives*. 2025. 3(3). P. 661–668. DOI: <https://doi.org/10.70670/sra.v3i3.902>

## References

1. Bolshakova, A. M. (2015). Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi pozysii maibutnoho vchytelia [Theory and practice of forming the professional position of the future teacher]. Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukrainian].
2. Dereza, I. S. (2013). Vykorystannia dydaktychnykh tekhnolohii yak umova efektyvnoho upravlinnia pidhotovkoiu studentiv do samoosvitnioi diialnosti [Using didactic technologies as a condition for effective management of students' self-educational activity]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky» – Bulletin of Cherkasy University. Series «Pedagogical sciences»*, 36 (289), 44–48 [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk, O. A. (2015). Profesiina pedahohichna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka [Professional pedagogical education: methodology, theory, practice]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
4. Malafiik, I. V. (2014). Dydaktyka novitnoi shkoly [Didactics of the modern school]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
5. Marusynets, M. M. (2014). Profesiina refleksiia maibutnoho pedahoha [Professional reflection of the future teacher]. Kamianets-Podilskyi: PP Buinytskyi [in Ukrainian].
6. Meshko, H. M. (2012). Profesiino-psykholohichna hotovnist pedahoha do vprovadzhenia osvitnikh innovatsii [Professional and psychological readiness of the teacher to implement educational innovations]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

7. Pometun, O. I. (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhdou v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competency approach in foreign countries]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti – Competency approach in modern education*. (pp. 16–25). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
8. Razmolodchikova, I. V. (2011). Formuvannia ta rozvytok osobystosti suchasnoho vchytelia [Formation and development of the personality of a modern teacher]. *Suchasna osvita: realii ta perspektyvy – Modern education: realities and prospects*, 3, 45–48 [in Ukrainian].
9. Romenets, V. A., & Manokha, I. P. (2003). Istoriiia psykholohii XX stolittia [History of psychology of the XX century]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
10. Savchenko, O. Ya. (2013). Dydaktyka pochatkovo osvity [Didactics of primary education] (2nd ed.). Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
11. Semychenko, V. A. (2001). Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]. Kyiv: Yeshke O. M. [in Ukrainian].
12. Sysoieva, S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
13. Fedorova, L. H. (2011). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia pedahohichnoho taktu maibutnoho vchytelia [Theoretical and methodological foundations of forming pedagogical tact of the future teacher]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do Yevropeiskoho osvithnoho prostoru – Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space*, 3(31), 487–494 [in Ukrainian].
14. Chahovets, B. M. (2015). Formuvannia hotovnosti vchyteliv do evrystychnoho navchannia uchniv u systemi metodychnoi roboty litseiu [Formation of teachers' readiness for heuristic teaching] *Doctor's thesis*. Cherkasy [in Ukrainian].
15. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
16. Osiesi M., Ayanwale K, Akomolafe O., Olayiwola-Adedoja T., Olatunbosun S., & Ariyo S. (2024). Transforming classrooms: How professional development and teacher attitudes drive primary school teaching effectiveness. *Social Sciences & Humanities Open*, 10(3), 1–11 <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101099> [in English].
17. Rasheed, M., Zafar, J. (2025). Role of Teachers' Professional Development in Quality of Education Through Active Learning Strategy at Primary Level. *Social Science Review Archives*, 3(3), 661–668. <https://doi.org/10.70670/sra.v3i3.902> [in English].

---

### **Barulina Y. O.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Primary Education,  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
julja.barulina@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4053-5216>

### **COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS THE FOUNDATION OF CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY**

*Relevance of the study.* The preparation of future primary school teachers for creative pedagogical work remains one of the urgent problems of modern higher pedagogical education. The New Ukrainian School reform sets fundamentally new demands on teacher personality: the ability to act creatively, reflect on practice, and engage in partnership with all educational participants. A mere accumulation of disciplinary knowledge does not ensure the readiness of graduates for effective professional activity. The holistic personal phenomenon that integrates these qualities is denoted as «professional position».

*Main objective.* The aim of the article is to provide a theoretical justification of the structure of the professional position of future primary school teachers, to characterise its main

components, and to determine the criteria and levels of their formation during professional training.

*Methodology.* Theoretical methods were applied: analysis and synthesis of scholarly literature, comparison and generalisation of research views, and a systemic approach to characterising the structural components of the phenomenon.

*Results and conclusions.* The professional position is defined as a synthesis of inner personal qualities that positively influence all types of professional activity. Its multi-component structure comprises five interrelated elements: the motivational-axiological component (stable interest, need, and humanistic orientation towards innovative activity); the content-procedural component (competence, scientific approach, independence, cognitive activity); the creative-activity component (subjective activity style, creativity, non-standard approach); the emotional-volitional component (positive mindset, self-regulation, behavioural flexibility); and the diagnostic-evaluative component (diagnostics, reflection, self-assessment).

*Practical significance.* The findings can be applied in designing educational programmes, developing diagnostic instruments, and organising professional training of future primary school teachers in pedagogical higher education institutions.

*Keywords:* professional position, future primary school teacher, professional training, motivational-axiological component, content-procedural component, creative-activity component, emotional-volitional component, diagnostic-evaluative component, creativity, reflection.

*Отримано редколегією / Received:* 01.05.2026

*Прорецензовано / Revised:* 11.05.2026

*Опубліковано / Published:* 28.05.2026