

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ**

Вінниця – 2018

УДК 378.04:37
ББК 74.58
П 78

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 28 листопада 2018 р.)

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України *Гуревич Р. С.*

доктор педагогічних наук, професор *Клочко В. І.*

**Професійне становлення особистості майбутнього
П 78 вчителя:** монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.] –
Вінниця: «Твори», 2018. – 328 с.

УДК 378.04:37
ББК 74.58

ISBN 978-966-949-000-1

У монографії висвітлюються результати досліджень багатоаспектної проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя: особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету, діалогізації педагогічного процесу, формування партнерських відносин між викладачами і студентами, діагностичного супроводу професійного становлення майбутніх учителів, розвитку їх професійно важливих якостей: етичної культури, умінь саморегуляції, професійної мобільності, здатності до професійного саморозвитку, готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, правової компетентності, інноваційної компетентності та ін.

Для наукових працівників, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів.

ISBN 978-966-949-000-1

© Автори, 2018

ЦІННОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О. В. Столяренко, О. В. Столяренко

Інтеграційні процеси, гуманістичні пріоритети, входження України до європейського простору вищої освіти зумовлюють переоцінку цінностей у професійній підготовці фахівців, здатних відповісти на виклики сьогодення. Сучасне суспільство потребує виховання педагога нової генерації, тому ми звертаємося до морально-етичних цінностей, що покладені в основу формування напрямів, мети та сутності професійної підготовки учителя.

Цінності педагогічної професії тлумачаться як основа процесу становлення майбутніх учителів. Вони мають декілька значень – особистісне (І. Бех [6, с. 9], Є. Климов [23, с. 121-122]), культурне (В. Гриньова [16], Е. Савченко [39, с. 18-20]), соціальне (П. Златін [20, с. 21-27], Т. Бутківська [10, с. 6-7]). І. Зязюн говорить про універсальність цінностей педагогічної професії та їх важливість [21]. Такі цінності, як відповідальність та обов'язок учителя мають позаісторичний характер (І. Бех [6, с. 583], Г. Васянович [11], Є. Зеленов [19] та ін.). До них додають честь і гідність (Б. Бадмаєв [3, с. 56], К. Вентцель [12, с. 564-565], В. Рибалка [37, с. 141] та ін.), справедливість (Б. Бадмаєв [3, с. 137], І. Бех [6, с. 650] та ін.), авторитет (Б. Бадмаєв [3, с. 50], А. Макаренко [30], К. Ушинський [43] та ін.), любов (Б. Бадмаєв [3, с. 132], Г. Волков [13], А. Реан, Н. Бордоська, С. Розум [36, с. 193], Е. Фромм [45]).

Сутність представлених значень (особистісне, культурне, соціальне) вкладається у схему: морально-етичні цінності педагогічної професії для майбутнього учителя є абсолютними, оскільки вони не тільки задовольняють особистісний розвиток і розвиток людяності у соціумі, а й забезпечують моральний прогрес суспільства.

Так, специфіка справедливості педагога, яка на сьогодні ще не стала предметом спеціального психолого-педагогічного дослідження, має виняткове значення для прийняття вчителем моральних рішень у різних ситуаціях. Ця категорія тісно пов'язана із етико-психологічною категорією – почуттям совісті, що відкриває здатність інтуїтивного відрізнити добро від зла [22]. Але в основі тлумачення «справедливості» (від лат. *justitia* – «юстиція») лежить юридичний контекст. У посібниках та підручниках правових, політологічних дисциплін термін подається як категорія, що відображає ідею про соціальну справедливість у демократичному суспільстві і культурно-духовне право людини і громадянина.

У теорії справедливості (Д. Ролз [48]) розрізняються загальна (загальний моральний смисл усього суспільного устрою, вища легітимация суспільних інститутів) та часткова справедливість (етично санкціонована відповідність у розподілі зла і благ, їх

взаємно-обміні за прояв суб'єктами тих або інших властивостей у суспільстві). У свою чергу, часткова справедливість диференціюється на розподільну за геометричною рівністю (кожному за його працю) та зрівнювальну за арифметичною рівністю (розподіл благ порівну).

У діяльності педагога такий розподіл має зовсім інше значення. На думку І. Беха, справедливість є формою міжособистісних стосунків і має визначатися як одна з морально-духовних цінностей особистості. Підкреслюючи значущість цієї цінності (а не вимоги або права) у професійній діяльності педагога, ми вважаємо, що специфіка педагогічної справедливості є галузевою. Так у виховному процесі вона має відтворювати, ніби у мініатюрі, форму загальної справедливості, оскільки для сучасного вихованця освітній простір не має бути прихованим від реалій, а виступати часткою суспільного життя. Отже, педагогічна справедливість полягає не однаковому розподілі оцінок або критичних зауважень відповідно до затрачених особистістю сил та часу для досягнення певного результату в освітній діяльності, а, насамперед, у ставленні до справедливості як необхідної цінності, якої потребує кожний суб'єкт виховного впливу: «... Вихованець прагне, щоб його поцінювали не лише за формальними (зовнішніми) параметрами, наприклад, за якістю виконаного завдання, а й за мотивами певних дій, психологічним станом, у якому він перебував» [6, с. 651-652]. Це означає, що педагог має усвідомлювати відповідність (абсолютне значення) за вирішення проблеми з точки зору інтересів вихованця із урахуванням загальнолюдських цінностей (універсальне значення), що підтримуються у міжособистісних стосунках групи та відповідає потребам розвитку (соціальне та культурне значення) певного колективу, соціуму і себе як особистості (особистісне значення).

Справедливим ми можемо вважати вчителя лише тоді, коли він уважно вивчає мотиви й наміри учня, який здійснив певний учинок, і тільки потім об'єктивно та неупереджено оцінює результати діяльності й поведінки суб'єкта виховної дії з урахуванням впливу його вчинку не тільки на інших, а й на його особистий розвиток. При цьому специфікою педагогічної справедливості є її суб'єктивний характер, адже педагог має звертатися до формальної або процедурної справедливості у тому випадку, якщо у міжособистісних стосунках втрачають силу такі цінності, як любов або альтруїзм.

Педагогічну справедливість визначають професійна гідність і честь учителя. Таке твердження ґрунтується на тлумаченні змісту людської гідності і честі як в етичній літературі, так і в духовно-релігійній, психологічній, що дає підставу підкреслити тісний зв'язок цієї цінності з духовно-релігійною та психологічною культурою вчителя, а також із його працелюбністю. Так, істинне найвище достоїнство людини, вважав Г. Сковорода, – задоволення

результатами своєї праці, як основи моралі особистості й суспільного добробуту. Також в етиці Г. Сковороди є і поняття справжньої честі людини на противагу марнославству, яка співвідноситься зі «святістю», «геройзмом», «мужністю», «величчю» людини [41].

В. Рибалка підкреслює, що честь і гідність є формою і змістом культурно-психологічного усвідомлення, переживання людиною своєї соціальної та індивідуальної цінності [37, с. 73-74].

Ми підкреслюємо тісні зв'язки професійної гідності і честі педагога із його правовою і політичною культурою. Так, про гідність людини як найвищої цінності наголошується у Міжнародному пакті про громадянські та політичні права [28], Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права [29] та у статті 3 Основного Закону України – Конституції України [25]. Але якщо у названих документах гідність та честь є поняттями конвенційними, то специфічність таких цінностей у педагогічній професії полягає у інших аспектах. Під професійною честю та гідністю педагога розуміють ціннісне уявлення про самоповагу, професійну репутацію та педагогічний авторитет (особистісне значення); певна міра поваги, що підтримується оточенням (соціальне значення), особлива лінія поведінки та вчинки, що характеризують педагога як мужнього захисника і духовного наставника вихованців (універсальне значення); віддзеркалення моральних якостей не тільки у їх поведінці та вчинках під час навчально-виховного процесу, а й надалі упродовж всього життя (культурне значення).

Педагогічний авторитет, пов'язаний із поняттями професійної честі та гідності педагога, серед цінностей педагогічної професії також має важливе місце. Останнім часом у педагогічній діяльності наголошується на позиції лідера (від англ. leader – «ведучий, керівник»). Розрізняючи поняття керівника та правителя у взаємодії вихователя і вихованців, Л. Вольтман вказував на те, що вихователь має вести дитину до розвитку та свободи. При цьому важливим у моральному вихованні є вибір засобів для самовивільнення вихованця, де «вихователь – чинник вибору», помічник [14, с. 312]. У дослідженні ми протиставляємо педагогічний авторитет різним проявам тиранії, що виражаються через такі риси, як честолюбність, прагнення до влади, образи, адже людина, наділена ними, самостверджується за рахунок інших, сама порушує свою внутрішню рівновагу.

Зростання педагогічного авторитету вчителів відбувається завдяки чотирьом взаємопов'язаним функціям. Першою визначена функція професійної компетентності, яка здобувається під час професійної підготовки і має виявлятися не тільки у викладанні навчального предмету, а й під час розв'язання проблем морально-етичного характеру. Саме тому у вчителя має бути сформована моральна компетентність, яка виявляється у здатності вчителя

адекватно оцінювати власні почуття та вчинки, у мистецтві спілкування з учнями різних категорій, умінні визначати морально-етичні проблеми та спрямовувати зусилля на їх вирішення. Не менш важливим для вчителя є обізнаність із особливостями логіки морально-етичних суджень, знання моральних звичок, переваг і недоліків вихованців. Друга функція – діагностична: вчитель визначає не тільки зовнішню, а й глибинну проблему в ситуації, яка може бути прихованою, але потребує морально-етичного розв'язання. Третя функція – пропонування: вчитель пропонує варіанти вирішення проблеми морально-етичного характеру, тобто спрямовує моральні дії (конкретні моральні вчинки) на розв'язання проблемної ситуації в інтересах особистості або учнівського колективу, групи. Четверта функція – мобілізуюча: вчитель має запевнити особистість або учнівську групу у правильності визначеної ним проблеми морально-етичного характеру і запропонованих варіантів її розв'язання. Але при цьому вчитель не може нав'язувати переконання і світогляд у певному колективі, якщо мова йде про етосні цінності окремої дитини, які не є загальноприйнятими, а саме: вірування, традиції, звичаї, святині, символи, заповіді різних конфесій. Ця умова гарантує створення сприятливих умов для розвитку суспільної моралі, злагоди і співробітництва всіх учасників навчально-виховного процесу незалежно від світогляду чи віросповідання.

Учитель у освітній діяльності здійснює психолого-педагогічний вплив на моральну свідомість та поведінку, оскільки наділений авторитетом самими вихованцями та їхніми батьками або особами, що їх замінюють. При цьому вихованці (або неформальні лідери в учнівському колективі) добровільно віддають учителю частину своїх владних повноважень, підтримують його морально-етичне рішення, адже вчитель для них є ідеалом мудрості та справедливості.

Для педагогічного авторитету як цінності педагогічної професії на першому плані постає необхідність формування таких моральних якостей, як толерантність (від лат. *tolerantia* – «терпимість») [17], чесність і благородність особистості (особистісне значення); на другому плані – персональна відповідальність перед учнями, їхніми батьками, усім суспільством (соціальне значення) за реалізацію ухвалених морально-етичних рішень. При цьому обов'язковим для педагогічного авторитету є врахування морального плюралізму у діалозі з суспільством, яке намагається йти до прогресу і розвитку через вирішення проблем морально-етичного характеру (культурне значення), відмова від авторитаризму та тиранії, психологічного насильства тощо (універсальне значення).

Значення моральної відповідальності як головної категорії педагогічної професії важко переоцінити. Моральна відповідальність педагога зберігає притаманний їй традиціоналізм,

тому залишається однією із найбільш важливих цінностей. Питанням моральної відповідальності багато уваги приділяв В. Сухомлинський. Він підкреслював, що прагнення до свободи й самостійності без високо розвиненого почуття обов'язку перетворюється на розбещеність і недисциплінованість, а сваволя починається там, де порушується гармонія відповідальності й свободи. При цьому В. Сухомлинський уважав, що в педагогічній діяльності вчитель має постійно пам'ятати про багатство моральних взаємин, спільне задоволення духовних потреб [42]. Отже, сформована належним чином моральна відповідальність допомагає педагогу здобути більшу довіру серед учнів та їхніх батьків, ніж представникам інших професій.

Моральна відповідальність педагога є конкретним виявом високої морально-етичної культури особистості, важливим етичним принципом забезпечення якості виховного процесу. Одночасно вона виступає і правовою, і психологічною категорією. Так, теоретико-методологічний аспект морально-правової відповідальності педагога висвітлено у монографії Г. Васяновича [11], питання про відповідальність як психолого-педагогічну категорію розкрито у праці Ю. Сичевського [40, с. 178].

Не зважаючи на правовий аспект моральної відповідальності учителя, вона не в змозі регулювати сам процес морального вибору та морального вчинку, оскільки самовизначення педагога відбувається й є вартісним без втручання зовнішніх сил або застосування спонукальних чинників.

Саме цей внутрішній чинник у моральній відповідальності педагога як цінності педагогічної професії, на нашу думку, окреслює напрями та межі його зовнішнього вияву у тісному взаємозв'язку зі психологічною культурою особистості.

Моральна відповідальність педагога ґрунтується на нормах суспільної моралі (соціальне значення). А також виступає результатом особистісного морально-етичного ставлення до оточення, прискіпливої оцінки особистості відповідно до ustalених моральних норм (особистісне значення). Моральна відповідальність педагога, перебирає на себе функції захисту і розвитку дітей та учнівської молоді (культурне значення), що виступає її недвозначною заслугою, обґрунтовує моральні вчинки та доцільність поведінки з раціональної позиції як для особистості вихованця, так і для оточення (універсальне значення).

Центральне місце серед цінностей педагогічної професії посідає любов до вихованців. У повсякденному спілкуванні слово «любов» сприймається як любов-пристрасть, що має почуттєвий (сердечна залежність, немотивована прихильність), платонічний (еротизм, бажання та прагнення до тілесного задоволення) та духовно-карикативний (милість, милосердя, блаженство, жалість, співчуття) компоненти. При цьому у поняття «любов-пристрасть» іноді

вкладається і нігілістичний компонент (страждання, обман, хворобливий стан).

Концепт педагогічної любові визначають почуттєвий, духовно-карикативний та андрогінний (взаємодоповнення, розуміння, відповідність, гармонія) компоненти. Специфіка педагогічної любові, на відміну від любові-пристрасті, полягає у тому, що в ній плотський і нігілістичний компоненти відсутні. У такому випадку прагнення до блага самого вихованця стає ціннісним центром для вчителя, адже гармонійне поєднання андрогінного, почуттєвого та духовно-карикативного компонентів забезпечують безкорисливість і дієвість такої цінності, її пріоритет у педагогічному спілкуванні, відчуття задоволення від отриманих позитивних результатів виховного впливу.

Вітчизняна педагогіка керується теоріями, в основі яких лежить теза, що ефективність виховання культурної особистості визначає любов (М. Бердяєв [5], В. Булгаков [9], В. Біблер [8], В. Франкл [44], Е. Фромм [45] та ін.). Любов як цінність педагогічної професії знайшла своє відображення у працях Ю. Азарова [1], Ш. Амонашвілі [2], Г. Волкова [13], К. Вентцеля [12], Т. Гомонової [15], І. Зязюна [21], В. Сухомлинського [42], Я. Коменського [24], Я. Корчака [26] та ін.

Саме любов, вважав В. Булгаков, вирішує усі протиріччя та становить найбільше благо для людини [9, с. 33]. Любов, за В. Франклом, це єдиний спосіб повного розуміння іншої особистості, її сутності, і тільки за допомогою духовного акту любові у людини виявляється здатність бачити суттєві риси й властивості іншої особистості, розкривати її потенціал, уміння створювати умови для її повноцінного розвитку. Така позиція зумовлена тезою про те, що людина не прагне до моральної поведінки, вона приймає моральне рішення у кожному конкретному випадку для здійснення вчинку [44, с. 242-260].

Але, не зважаючи на велику кількість ідей, як підкреслює Т. Гомонова, сьогодні не виділяється як особливо важливе завдання виховання педагогічної любові, без якої моральна та педагогічна культура неможливі. При цьому автор розглядає поняття педагогічна любов як складне якісне, інтегральне, особистісне утворення, що включає емоційно-почуттєве й раціонально-розумне начала [15, с. 3-5].

Погоджуючись із думкою Т. Гомонової, додамо, що у педагогічній любові, на відміну від різних видів любові, важливим є начало діяльнісне, спрямоване на досягнення блага для суб'єкта виховного впливу із урахуванням розумного почуття міри. Отже, у понятті «любов педагога до вихованців» морально-етична специфічність виявляється в абсолютному значенні, сутність якого полягає у гармонійному поєднанні щирої зацікавленості та моральних учинків у розвитку дітей та учнівської молоді через самовиховання особистісних рис (особистісне значення) –

впевненість у собі, повага до себе, милосердя і довіра до іншої особистості; взаємодії із оточенням через співробітництво та співтворчість (соціальне значення) для розвитку позитивних рис та корекції недоліків у вихованців (культурне значення) тощо.

Зважаючи на нинішні реалії професійної підготовки майбутніх учителів, маємо також вказати на дилему, яка є досить гострою: визнати істинність та універсальність єдиних морально-етичних норм поведінки майбутніх учителів, переконати більшість студентів у їх помилкових поглядах на моральні ідеали, а тих учителів, яких не вдалося переконати, визнати професійними маргіналами та, навіть класифікувати їх на групи (П. Златін [20, с. 25-26]) або звернутися до морального плюралізму (М. Розов [38]), надати можливість майбутньому учителю відчувати завдяки «ефекту генерації» ([7, с. 124-137]) особистісний смисл розуміння морально-етичної культури як ціннісного явища. Зрозуміло, у рамках декларативного підходу ([35; 31] та ін.) до педагогічної деонтології такої можливості не передбачається, але, якщо конструктивно переосмислити суспільні морально-етичні вимоги до професійної діяльності вчителя, то можна відкрити нові перспективи для вирішення цього протиріччя. У такому разі виховання морально-етичної культури майбутніх учителів може бути більш плідним, оскільки особистість буде залучатися до вироблених людством системи цінностей педагогічної професії. Отже, постановка проблеми універсальності єдиних моральних норм (Л. Балабанова [4], Г. Васянович [11]) як дискурсу між представниками різних позицій та моральних уявлень є правильною, але у рамках процесу виховання морально-етичної культури майбутніх учителів із урахуванням вимог особистісно-орієнтованої освіти її розв'язати досить складно, оскільки для цього слід ураховувати різноманітність моральних позицій та етичних теорій, їх інноваційність, – з одного боку, і традиційність, нормативність – з іншого, що спричинено постійним рухом у розвитку суспільства, виникненням нових етичних шкіл та функціонуванням традиційних.

Звернемо увагу на те, що існує декілька класифікацій та типів етичних теорій, зумовлених розвитком етики як науки, активним процесом її збагачення та засобами її теоретичного осмислення. Серед класифікацій у дослідженнях ми виділяємо такі: традиційна та сучасна етика; нормативна та теоретична етика; наукова, релігійна, професійна етика. Типи етичних теорій, у свою чергу, поділяються із урахуванням особливостей самої моралі, – перший тип етичних теорій об'єднує ті, що орієнтовані на джерела моральності, тоді, як другий тип орієнтований на трактування морального ідеалу. Також існує ряд етичних шкіл, серед яких – декілька напрямків, а саме: позитивістський напрямок – метаетика, школа лінгвістичного аналізу та ін.; антропологічний напрямок – релігійна, еволюційна, екзистенціальна, гуманістична, етика

психоаналізу, етика ненасилля та ін.; глобальна етика – екологічна етика, біоетика, «жива» етика та ін.

Кожний із цих напрямків має свою специфіку, і для усвідомлення майбутніми учителями на глибинному рівні відповідних цінностей педагогічної професії, пов'язаних із вихованням морально-етичної культури, вважаємо за доцільне не обмежуватися переліком цих напрямків, або виділенням одного з них з будь-яких позицій основних форм світосприйняття (міфологічна свідомість, релігійна свідомість, ідеологічна свідомість), а представити спільність та відмінність у регуляторах моральної свідомості і моральної поведінки за різними моделями освітніх систем. Важливо, на наш погляд, для майбутніх учителів усвідомити, як, використовуючи критичні або генетичні моральні судження, зробити плідним процес самовиховання, як набути, користуючись ідеями, що виражають у теоріях етики педагогічне та організаційне значення, джерела для прогресивного морально-етичного виховання дітей та учнівської молоді в сучасних умовах тощо.

У різних моделях освітніх систем тлумачення понятійного апарату і термінології буває різним і це наповнює різним змістом процес викладання, навчання, освіти, виховання. Історія освіти свідчить, що ХХ століття було багатим на зміну ціннісних пріоритетів у сфері навчання, виховання, викладання, зокрема таких, що мали визначальний вплив на аксіологічну орієнтацію вітчизняної освітньої політики, постановку і ціннісну спрямованість на розвиток особистості.

У різні періоди розвитку України ставлення до цінностей педагогічної професії в освіті залежало від стереотипів, які переважали у суспільстві та стимулювалися догмами, настановами, різними формами повчань. Але, досліджуючи історичні аспекти трансформації освітньої системи, спостерігаємо, як за будь-яких умов концепції виховання у вищій школі залежали від орієнтації системи освіти на цінності суспільства – авторитарні або демократичні.

Виходячи з таких міркувань, звернемося до аналізу цінностей педагогічної професії у різних системах підготовки майбутніх учителів для закладів загальної середньої освіти (раціональної мети, внутрішнього процесу, людських відносин, відкритої системи).

Так, сьогодні процес викладання тієї чи іншої дисципліни і за змістом, і за спрямованістю відрізняється від безпосереднього виховного процесу. На нашу думку, це пояснюється перенасиченням інформативними даними у певній галузі, витісненням із ряду багатьох навчальних дисциплін виховного компоненту.

Внаслідок пошуку бази для морально-етичного виховання особистості та суспільства виділилися основні чотири типи моделей

освітніх систем (тоталітарна, прагматична, раціональна, відкрита), які пов'язують із політичним устроєм того чи іншого суспільства [27].

Тоталітарні моделі упродовж розвитку освіти неодноразово впроваджувалися у багатьох державах. У кожній тоталітарній моделі, незважаючи на відмінності, позитивним є те, що завжди спостерігається чітка позиція владних структур щодо формування у всіх учасників освітнього процесу необхідних моральних якостей: «Кожен день нашого комсомольського життя був пов'язаний з виконанням важливого партійного доручення – комуністичним вихованням юних лєнінців... Ми розуміли, що справжніх патріотів нашої вітчизни можна виховати не лише лозунгами, а конкретними суспільно корисними справами, які б торкалися серця і душі кожного піонера і комсомольця» [33, с. 166].

Але при цьому виховні програми (особливо яскраво це простежувалося на першому етапі моделювання) набували особливих рис – перевага політичного виховання на протигагу духовному розвитку особистості. Звичайно, у межах тоталітарної освітньої моделі про жодні психолого-педагогічні експерименти, які б суперечили прийнятій ідеології, і мови бути не могло, все підлягало централізації та жорсткому контролю: методи педагогічного впливу на особистість, терміни навчання, зміст виховних справ і програм, характер роботи з дітьми, напрямки участі педагогів у виховній роботі.

Стимулювання політичної лояльності – основи цієї моделі – з часом відкривало науковцям, які створювали ці програми, шлях до кар'єрного зростання, надавало їм авторитет у наукових колах, визнання і підтримку з боку політичної влади. Але при цьому яскраво простежували і негативні сторони – ізольованість і прихованість від стороннього ока, нетерпимість до конструктивної критики, неможливість презентації для студентської молоді літератури без цитат ідеологічного змісту. Зневага до вільного вибору кожною особистістю власної стратегії життя підкріплювалася думками відомих авторитарних лідерів освіти. Це, безперечно, відбивалося на всіх рівнях управління освітою та всіх ланках освітньої системи, придушуючи моральний розвиток майбутніх учителів, їхню ініціативу, творчість, новаторство. Справедливість педагога, на яку орієнтувались прихильники такої моделі, втрачала своє значення і міру, що призвело до ідеологічної залежності, жорсткої орієнтації змісту освітніх і виховних технологій на забезпечення суворого («справедливого для всіх» та нетерпимого до інших) контролю та інспектування освітнього процесу політичною владою, переважанням колективних цінностей над особистісними.

Прагматична модель освіти характерна для різних країн світу. Політична влада, промисловці, фінансисти й інші представники суспільства, які прагнуть до швидкого розвитку промислово-

фінансових відносин і надприбутків, орієнтують науковців на моделювання таких освітніх програм, які б надавали студентській молоді можливостей набуття спеціалізованих знань і вмій, виключаючи, однак, морально-етичну складову, що у подальшому забезпечує оволодіння високопрофесійними кадрами такими якостями, як покірність, дисциплінованість, працьовитість. Але у них відсутня здатність прогнозувати результати власної праці з позицій педагогічної любові, втрачається відповідальність перед учнями, їх родиною, людством, планетою.

Усвідомлення вигідності освіченості населення для економіки держави, оцінка її лише з прагматичної точки зору мало неабиякий вплив на суспільну свідомість. Завдяки вченим ідеї якісної освіти у подальшому набули великого значення, про що свідчить активний розвиток закладів загальної середньої освіти, забезпечення спеціалізованою літературою майже зі всіх навчальних дисциплін, які орієнтують молодь на створення та споживання матеріальних цінностей. Саме тому виняткового значення набуло залучення прогресивних громадських діячів, видатних педагогів і наукових працівників до проблем освітньої діяльності, визначення змісту освіти, зорієнтованого на професійні знання, розвиток інформаційної культури. Але при цьому, характерне викривлення ідей щодо виховання морально-етичної культури на догоду економічній безпеці.

Раціональна модель освіти, яка, на перший погляд, мала б характеризуватися збалансованістю матеріальних потреб і забезпечувати поступовий моральний розвиток майбутніх учителів за підтримки держави, як модель ідеальної освіти, абсолютна реалізація якої неможлива і до сьогодні. Зворотнім боком цієї моделі ще у кінці XIX століття вважався її утопічний характер. Так, ідея загальної освіти і виховання, яка має бути доступною для всього населення, спростовувалася тезою про її економічну невідповідність для держави, адже освіта і виховання не може бути дешевою для суспільства, оскільки відволікає молодь від роботи, а потім суттєво підвищує рівень її амбіцій і вимог.

Можливо, саме тому раціональна модель у «чистому вигляді» практично не існує і нині. На нашу думку, це зумовлюється кількома причинами: недостатній рівень розвитку демократичних відносин між різними структурами (великим, середнім і малим бізнесом, державними установами, соціальними інститутами); нехтування морально-етичними традиціями, перевіреними часом, малою кількістю високотехнологічних підприємств, низьким рівнем надання освітніх послуг, неспроможністю використовувати повною мірою досягнення науки, недостатність ресурсного забезпечення. Навіть і при достатньому фінансуванні практично жодна з розвинених держав не має в необхідному обсязі інших ресурсів (часових, інтелектуальних, культурних, технологічних, управлінських), оскільки менеджери освітніх закладів не володіють

методами раціонального розподілу результатів праці; обтяжені виконанням завдань, які не входять до їхніх професійних обов'язків, не мають досвіду заохочення педагогічного персоналу до самоосвіти і самовдосконалення, та не орієнтовані, насамперед, на цінності педагогічної професії.

Раціоналізація освіти у навчальних закладах посідає чільне місце у наукових працях із проблем виховання та виховних програмах. Так, вже у 1787 році у листі П. Карру «Освіта молоді людини» Т. Джефферсон писав про те, що відвідування лекційних занять з моральної філософії це даремно витрачений час. «Постав моральне завдання перед орачем і професором. Перший виконає його добре, і навіть краще, ніж останній, тому що він не буде збитий з пантелику штучними правилами» [18, с. 79]. Для рішення проблем у вихованні студентів Т. Джефферсон пропонував читати книги зі специфічних галузей знання, і при цьому не оминати можливості тренувати власну схильність бути великодушним, шляхетним, справедливим, правдивим; розглядати власні вчинки як вправи, які підсилюють моральність [18, с. 79-80].

Отже, раціональність та істинність здобутків у вихованні морально-етичної культури особистості, а не встановлення штучних морально-етичних норм, мають стати єдино правильним орієнтиром. Так є всі підстави стверджувати, що саме узгодженість представлених виховних програм, складених на засадах педагогіки, психології, філософії, соціології, з врахуванням принципів виховання морально-етичної культури майбутніх учителів і цінностей педагогічної професії сприятимуть досягненню ефективних результатів у виховній роботі.

Отже, раціональна модель – це певні цінності, правила і норми, підкріплені грамотністю, осмисленістю, логічністю, достовірністю думок і висловлювань, точними фактами і науковим прогнозуванням, яке безпосередньо чи опосередковано вказує суспільству на можливі зміни у вихованні морально-етичної культури особистості (як позитивні, так і негативні).

Дотримання чітких логічних принципів на кожному етапі моделювання виховних програм, їх наукове підґрунтя, проведення експерименту в сфері виховання наближає модель до ідеальної. А ідеальний вихованець завжди є основною метою виховання та найважливішим орієнтиром для вченого у процесі науково-дослідної роботи [7, с. 427].

Сутність раціональної організації виховних програм полягає в оптимальному розподілі зусиль кураторів і координації дій на всіх етапах управління для реалізації нової моделі виховання морально-етичної культури особистості майбутнього учителя.

Четверта модель, яку називають відкритою, зорієнтована в цілому на демократичні цінності – свобода думки, совісті, релігії, свобода знаходити і поширювати свої ідеї будь-якими засобами. Такого типу моделі є досить поширеними у світовій практиці. Їх

метою є виховання законослухняного громадянина, який визнає, насамперед, правові норми і таку цінність педагогічної професії, як справедливість. Серед завдань, що постають перед майбутніми учителями, – прагнути до взаємозалежного співробітництва із різними групами населення, але при цьому вільними від втручання партій та рухів, громадських та релігійних організацій в освітній процес та професійну підготовку. Така суперечність, наприклад, у США призвела до того, що молодь не прагне отримувати педагогічну освіту, адже, крім несправедливого фінансового забезпечення (у студентів із вищою педагогічною освітою перспективи заробляти більше, ніж у студентів інших вищих навчальних закладів, досить незначні), діяльність учителя пов'язана із обмеженням свободи входить до деяких союзів та груп. Отже, така ситуація вже сама по собі породжує суперечності для такої цінності, як справедливість педагога та свобода волі, адже студенти педагогічних закладів не можуть бути ізольованими від ідеології певних організацій, оскільки вони уважно спостерігають за процесами, що відбуваються у суспільстві.

Підкреслимо, що такі моделі створюються у результаті ліберальної позиції з боку державних структур до морально-етичних питань або свідомих суспільних рішень морально-етичного характеру. Але пасивне ставлення з боку держави до наявних проблем у вихованні морально-етичної культури може призводити (і часто призводить) до непрогнозованих наслідків і дій. Як правило, ця проблема існує у соціумах із гіпертрофованою демократією, що переходить у свавілля.

Досвід минулого свідчить, що гуманізм, політична свобода, рівність громадянських прав, освіченість усього народу без матеріальної підтримки та справедливості з боку державних діячів є грубою помилкою політичної системи. У такому разі народ об'єднується проти влади у прагненні домогтися своїх прав. Таку ситуацію спостерігаємо як у далекому минулому (коли паризька комуна насильством у 1792 році захопила владу над всією Францією), так і в останні роки на територіях пострадянського суспільства, де активну участь у політичних заворушеннях брала саме студентська молодь.

У цілому відкрита модель системи освіти характеризується багатоплановістю у проведенні психолого-педагогічних експериментів, здатністю до будь-яких змін у моделюванні виховних програм, різноплановістю виховних методик і технологій (як національних, так і закордонних), педагогічних інновацій.

Нині у вищій школі тривають дискусії щодо змісту самої виховної роботи, привабливості її форм, важливості для розвитку освіти та раціональності витрат ресурсів. Недоліком цієї моделі освіти є також і поляризація навчальних закладів. Так, елітні заклади можуть наповнювати зміст виховання новими освітніми траєкторіями, вирішувати комплексні проблеми, реалізовувати

інновації та підтримувати креативні ідеї, що підвищують їх статус. Інакше відбувається у тих навчальних закладах і філіях, які мають економічні негаразди, позбавлені можливості розвитку наукового та культурного потенціалу і, як наслідок, існування взагалі. Ресурсів (як фінансових, часових, так і людських) у таких закладах завжди не вистачає через їх нераціональний розподіл.

У певному розумінні відкриту модель можна протиставити тоталітарній моделі системи освіти, де різноплановість експериментальної роботи виключено з боку держави, а всі зміни у виховних програмах упроваджуються владними рішеннями незалежно від потреб самого освітнього закладу. Важливо, що у відкритій моделі відсутні єдині критерії виховання морально-етичної культури особистості, хоча вона може бути проголошена та задекларована в освітніх документах, концепціях і доктринах, кодексах честі.

У такому плані сьогодні виникає багато авторських моделей серед яких цікавими у руслі нашого дослідження видаються такі: трансдисциплінарна модель організації науково-дослідницької роботи і навчання в університетах; модель ступеневої підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності; модель професійного самовиховання студентів; структурно-функціональна модель психологічної культури вчителя; структурно-змістова модель вихованості учнів на основі родинних традицій українського народу; модель змісту науково-методичного забезпечення функціонування цілісного педагогічного процесу на аксіологічних засадах; структурно-функціональна модель виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Наша модель, яка базується на засадах наукових розробок у галузі методології, теорії та практики моделювання в сфері вищої педагогічної освіти (Г. Кловак, Л. Матиленок, А. Нісімчук, Д. Новіков та ін.), має в основі цінності педагогічної професії й, окрім цільових, теоретико-методологічних та технологічних складових, передбачає результат – позитивну мотивацію майбутнього учителя до підвищення рівня морально-етичної культури, сукупність спеціальних знань і умінь, готовність до самовиховання та генерації нових технологій та методик виховання і самовиховання, взаємозбагачення у процесі практичної професійної діяльності із дітьми та учнівською молоддю, самоконтроль і рефлексію морально-етичного досвіду.

При цьому виховання морально-етичної культури здійснюється на засадах послідовних спроб дослідження сутності моралі, етики педагога, системи моральних вчинків. Це яскраво виявляється як у нових оцінках на поведінковому рівні (враховуються не тільки загальна лінія поведінки людини, а й її окремі вчинки та їх наслідки для суспільства з точки зору його культурного прогресу), так і у нових ціннісних орієнтаціях сучасного суспільства, що

відображається у концепціях гуманістичного виховання (парадигма «особистість – суспільство»), релігійного виховання (парадигма «Бог – особистість – суспільство») та формування ціннісної свідомості (парадигма «базові цінності – особистість – суспільство»).

Сьогодні ми маємо визначитися, у межах якої парадигми спрямовувати зусилля на виховання морально-етичної культури особистості майбутнього вчителя. Ми вважаємо, що метою такого виховання має стати перемога над власним егоїзмом, знищення самовдоволеності, відчуття межі між розумним себелюбством та любов'ю до себе. Це має відбуватися під час створення бази формування морально-етичної культури особистості, системи цінностей і ставлень до себе та до оточення.

Щодо питання про виховання на релігійній основі, маємо підкреслити наявність різних поглядів, – від схвалення батьками учнів уже апробованого досвіду релігійного виховання на курсах духовно-морального спрямування до жорсткої критичної позиції, що, на нашу думку, має різні причини, але знаходить підтримку у сучасному законодавстві та відмежовується ним. Жорстка критична позиція, що закріплюється тільки посиленням на дотримання статей окремих законів, не є вивіреною, оскільки воля народу щодо вибору регуляторів поведінки у вихованні молоді має бути основою влади уряду, який приймає або скасовує ті або інші постанови. Вважаємо, що питання запровадження курсів морально-духовного спрямування у підготовку майбутніх учителів або відмови від них у закладах загальної середньої освіти, на нашу думку, через деякий час буде вирішено. Але сьогодні ми, без загострення цих питань, пропонуємо у вихованні морально-етичної культури майбутніх учителів спиратися на цінності педагогічної професії, які не заперечуються та не викликають опору у науково-педагогічних колах.

Підкреслимо, що цінності педагогічної професії (справедливість педагога, професійна честь і гідність, педагогічний авторитет, педагогічна любов, моральна відповідальність) мають охоронятися відповідними законодавчими документами у сфері освіти, науки і культури, але справжня ефективність їхньої охорони підлягає сумніву. Для запобігання їх руйнування сьогодні потрібно проводити відповідну роботу, пропонувати комплекс програм, серед яких – належне фінансування, без чого культурний розвиток неможливий, адміністративні, науково-теоретичні та практичні справи, що допоможуть кожному майбутньому учителю визначити роль цінностей педагогічної професії у власному розвитку та розвитку суспільства.

Додамо, що цінності педагогічної професії мають охоронятися на різних рівнях – як державному, так і міжнародному. Підставою для такого твердження є Рекомендація № 37 Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури «Спеціальні норми

для різних категорій культурних цінностей», в якій пояснюється, що охороні має підлягати культурна спадщина не тільки у вигляді сукупності матеріальних цінностей, а й у вигляді традицій, звичаїв та звичок. Погоджуючись із рекомендаціями, підкреслимо, що для справжньої охорони цінностей педагогічної професії потрібні у кожному окремому випадку відповідні правові програми. Отже, існує необхідність розробити конкретизовані правові норми щодо охорони цінностей педагогічної професії та запропонувати відповідні зміни у законодавстві. Але, на нашу думку, ця справа ще має перспективу для подальших досліджень, а нині у виховному процесі вищих навчальних закладів зміни мають відбуватися через обговорення проблеми виховання морально-етичної культури майбутніх учителів на основі цінностей педагогічної професії із дотриманням єдиної позиції щодо цього питання у науково-педагогічних колах нашого суспільства.

Підкреслюючи значущість та фундаментальність цінностей педагогічної професії, вкажемо на те, що вони слугують для ефективного виконання професійного обов'язку, виступають регулятором для досягнення майбутніми учителями оптимальних результатів у вихованні морально-етичної культури, особливим механізмом постановки загальної мети професійного й особистісного зростання у соціумі. Серед найбільш розповсюджених регуляторів, що впливають на моральну свідомість особистості, виділяються – вимоги, заборони, заповіді, закони, чесноти, тоді як способом використання регуляторів у практиці педагогічної діяльності слугують посилення на авторитет, нормативно-правові акти, наукові теорії, сакральні тексти, традиції та звичаї тощо. Але при цьому ми враховуємо й те, що сьогодні у більшості студентів, які обирають професію педагога, інтерсуб'єктна згода щодо свідомого використання регуляторів для спрямування власної енергії та часу для глибокої внутрішньої роботи відсутні. Ми також зважаємо й на те, що у багатьох студентів сьогодні на цінності педагогічної професії існують різні погляди та оцінки, що залежить від багатьох чинників. Ці фактори криються у системі уявлень про добро і зло, мають як негативне (стереотипність сприйняття, некритичність прийнятих установок на те, що є благом та ін.), так і позитивне значення (задоволення від педагогічної діяльності, урахування власних намірів та інтересів у плані особистісного та професійного розвитку, намагання змінити себе, самореалізація тощо). Для того, аби студенти усвідомлено сприймали цінності педагогічної професії, важливим є: розвиток їхньої власної позиції на морально-етичну культуру особистості; цілеспрямована діяльність щодо розвінчування загальноприйнятих стереотипів моральної поведінки особистості; тренінг морального вчинку у навчальних педагогічних ситуаціях та під час педагогічної практики.

Важливим при адекватності поставленої загальної цілі та відповідних завдань для професійного й особистісного зростання майбутніх учителів є урахування ієрархічності цілісної системи цінностей педагогічної професії. У цьому контексті підкреслимо, що для виховання морально-етичної культури у майбутніх учителів системотвірність цінностей педагогічної професії допомагає структурувати особистісні цінніснообґрунтовані цілі й відповідні завдання, що завжди виступають орієнтирами та взаємопов'язаними у певній послідовності сходинками позитивних змін. Треба сказати, що ієрархічність цінностей педагогічної професії не має пірамідального вигляду, а постає, як досить широка та гнучка платформа для переосмислення власної стратегії виховання морально-етичної культури. У такому плані кожний студент відкриває для себе нові можливості для самовиховання та самовдосконалення, обираючи ті напрями, які саме для нього є вагомими та значущими, виявляє ті недоліки власного характеру, що заважають йому зростати як майбутньому вчителю. Така позиція допомагає під час виховання морально-етичної культури майбутнім учителям упорядкувати для себе цінності педагогічної професії, побачити їх тісний взаємозв'язок, простежити виникнення багатозначності зв'язків між цілями, засобами й результатами вчинків педагога у різних прикладах – і у спеціалізованій психолого-педагогічній літературі, і у досвіді сучасних педагогів-майстрів, під час обговорення нових виховних технологій і методик.

Отже, здійснення аналізу цінностей педагогічної професії як фундаменту для виховання морально-етичної культури особистості майбутнього учителя дозволяє зробити висновок, що у вимірі особистісно-орієнтованої освіти (І. Бех [7], О. Пехота [32], Е. Помиткін [34], В. Рибалка [37], М. Чобітько [46] та ін.) вони допоможуть створити максимально сприятливі умови для повноцінного розвитку і саморозвитку суб'єктів виховного процесу у вищому педагогічному закладі.

У такому плані цінності педагогічної професії, зберігаючи зміст традиційного розуміння професійної етики педагога, поряд із цим відкривають нові напрями для виховання морально-етичної культури особистості майбутнього учителя, адже саме у перехідний період, який характеризується як юнацтво та початок ранньої дорослості, моральні норми втрачають свій атрибутивний характер та набувають субстанціального, особистісного значення, а розвиток моральних якостей більше набуває самоконтролю, ніж у ранніх періодах (дитинство, підлітковий вік) та більшої адаптивності до ідеалів та реалій сьогодення, ніж у наступні періоди дорослого життя. Підтвердженням цієї думки є теза Г. Хофстеде, який, розглядаючи міжнародні відмінності у цінностях, пов'язаних із професією, підкреслював, що під час закінчення коледжу або університету, коли людина починає трудове життя, вона має майже

знову вивчити морально-етичні правила певного суспільства, і більшість людей повертаються до тих моделей поведінки та морально-етичних правил, на яких вони були виховані [47, с. 75]. Характеристики перехідного періоду впливають на ефективність виховання морально-етичної культури особистості майбутнього вчителя, чого вимагає закон урахування вікових особливостей у виховному процесі в перехідний період розвитку особистості, яка обирає професію вчителя. На виконання цього завдання спрямовуються зусилля у подальшому.

Література

1. Азаров Ю. Педагогика любви и свободы / Юрий Азаров. – М.: Изд-во “Топикал”, 1994. – 607 с.
2. Амоношвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пос. для учителя / Ш.А. Амоношвили ; предисл. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с., ил.
3. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. В 2 кн. / Б.Ц.Бадмаев. – М.: Гуманит. центр “ВЛАДОС”, 2000. – Кн.1. – Практическое пособие по теории развития, обучения, воспитания. – 240 с.
4. Балабанова Л. М. Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект) / Л. М. Балабанова. – Харьков: Изд-во “Консум”, 1999. – 240 с.
5. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Николай Бердяев. – М.: Изд-во “Правда”, 1989. – 607 с. – (Из истории отечественной философской мысли).
6. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К.: Вид-во “Либідь”, 2008. – 848 с.: іл.
7. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2.: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
8. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. / Владимир Соломонович Библер ; ред. В.Н. Кураев, Д.М. Носов. – М.: Изд-во “Политиздат”, 1990. – 413 с.
9. Булгаков В. Христианская Этика (систематические очерки мировоззрения Л.Н.Толстого) / В.Булгаков. – М.: Изд. Издательской комиссии Москов. Совета Солдат. Депутатовъ, 1917. – 237 с.
10. Бутківська Т. Цінності: від учителя до учня : Психологічна соціологія / Т. Бутківська // Початкова школа.– 1997.– № 2.– С.6-8.
11. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія / Г. П. Васянович. – Вид. 2. – Львів: Львівський державний фінансово-економічний інститут, 2002. – 232 с.

12. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности (проблемы нравственности и воспитания в свете теории гармонического развития жизни и сознания). – В 2 т. / К.Н.Вентцель. – М.: Книгоиздательство К.И.Тихомирова, 1912. – Т.2. Педагогика творческой личности. – С.389-668.
13. Волков Г.Н. Педагогика любви: избранные этнопедагогические сочинения: В 2 т. / Г.Н. Волков. – М.: Изд. дом “Магистр-Пресс”, 2002. – Т.1. – 2002. – 460 с. : ил.
14. Вольтманн Л. Система морального сознания / Л. Вольтманн ; Ред. М.М.Филиппов, [пер. с нем.]. – СПб.: Изд. Зябицкого и Пятиша, 1901. – 340 с.
15. Гомонова Т.А. Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Гомонова; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2000. – 22 с.
16. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
17. Декларация принципов терпимости (от 16 ноября 1995 г.). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_503
18. Джефферсон Т. Образование молодого человека. Письмо П.Карру / Томас Джефферсон // Американские просветители. Избранные произведения в двух томах. Т. 2.; Сост. Н.М.Гольдберг ; Под общ.ред. Б.Э. Быховского [пер. с англ.]. – М.: Изд-во “Мысль”, 1969. – С.78-83.
19. Зеленов Є.А. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів : монографія / Є.А.Зеленов. – Луганськ : Вид-во НЦППРК “НОУЛІЖ”, 2009. – 207 с.
20. Златин П. А. Социология и психология труда: Уч. пос. – Ч.2. – 3-е изд., стереотип. / Под ред. П.А.Златина.– М.: МГИУ, 2008.– 239 с.
21. Зязюн І. А. Універсальні цінності спадщини А.С.Макаренка і сучасність : До 110-річчя від дня народження / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 1998. – № 2. – С.101-107.
22. Кирилина Т.Ю. Совесть и ее роль в нравственном развитии личности / Московский гос. ун-т леса. – М. : Изд-во Московского гос. ун-та леса, 2001. – 127 с.
23. Климов Е. А. Путь в профессию / Э.А.Климов. – Л.: Лениздат, 1974. – 190 с.
24. Коменский Я. А. Избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
25. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua/konst/CONST1.HTM>

26. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак; Пер. К.Э. Сенкевича. – Екатеринбург : Изд-во “У-Фактория”, 2003. – 351 с.
27. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов [Монография] / Евгений Александрович Лодатко. – Славянск: СПДУ, 2010. – 148 с.; ил.
28. Міжнародний пакт про громадянські і політичні права [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_043
29. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_042
30. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А. С. Макаренко; АПН СССР; Редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др.; Сост. и авт. коммент. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 1984. – 400 с.
31. Павловский А.И. Введение в этический кодекс: крах нормативной этики / Алексей Игоревич Павловский. – СПб. : Изд-во “Инфо-да”; (Центр оперативной полиграфии), 2006. – 110 с.
32. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя [монография] / Е.Н. Пехота. – К.: Изд-во “Вища школа”, 1997. – 281 с.
33. Піонерія України. 1941-1983 рр.: Збірник. / Упоряд.: Б. М. Нудлин. – К.: Молодь, 1983 – 384 с., фото.
34. Помиткин Е.О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.О. Помиткин / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1998. – 21 с.
35. Понкин И.В. Зарубежные законы и документы о формировании и защите общественной нравственности и нравственности несовершеннолетних / И.В. Понкин / Приложение к проекту Концепции государственной политики формирования и защиты нравственности детей в Российской Федерации. – М.: Общественный совет Центрального федерального округа; Институт государственно-конфессиональных отношений и права, 2008. – 246 с.
36. Реан А.А. Психология и педагогика / Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
37. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посі. / В.В.Рибалка. – К.: АПН України, Ін-т пед.освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. Наук.-метод. центр практ.психології і соц.роботи, 2009. – 326 с.
38. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии

- / Н.С.Розов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.
39. Савченко Е.А. Концепция воспитания будущего педагога – субъекта культуры : (теоретико-методологический подход) / Е.А. Савченко // Вестник Московского ун-та. Серия 20, Педагогическое образование: Науч. журнал / Глав. ред. Н.Х. Розов. – Москва: Изд-во Московского ун-та, 2008. – № 3. – С.18-32.
40. Сичевський Ю. Відповідальність як психолого-педагогічна категорія / Ю. Сичевський // Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Сер. Педагогіка / Редкол.: М.Вашуленко, А.Вихрущ, Л.Вознюк, В.Кравець та ін. – Тернопіль, 2007. – Вип.2. – С. 176-179.
41. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода ; Пер. М. Кашуба; Пер. поезії В. Войтович. – Львів: Світ, 1995. – 528 с.
42. Сухомлинський В.А. Серце отдаю детям. / В.А.Сухомлинский.– 8-е изд. – К.: Рад.шк., 1984. – 288 с.
43. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т.; [Пер. с рос.] / К. Д. Ушинський; Редкол: В. М. Столетов (голова) та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – (Пед. б-ка).
44. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл; ред. Л.Я. Гозман, Д.А. Леонтьев [пер. с англ. и нем.]. – М.: Изд-во “Прогресс”, 1990. – 367 с.
45. Фромм Э. Искусство любить: [Пер. с англ.] / Э. Фромм; Под ред. Д. А. Леонтьева. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во “Азбука-классика”, 2004. – 224 с.
46. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : Автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ М.Г.Чобітько. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2007. – 43 с.
47. Hofstede G. Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations /Geert Hofstede. –[2 ed.]. – California; London; New Delhi: SAGE, 2001. – 596 p.
48. Rawls J. A Theory of Justice / John Rawls. – [2 ed.]. – New York: Oxford University Press, 1999. – 538 p.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Акімова О. В., Коваль М. С. Діагностика рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету.....	5
Галузьяк В. М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.....	19
Волошина О. В. Методика формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого навчального закладу.....	54
Герасимова І. Г. Професійна мобільність майбутнього фахівця з вищою освітою як об'єкт теоретичного аналізу.....	71
Губіна С. І. Формування у майбутніх учителів умінь саморегуляції.....	100
Давидюк М. О. Підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі: практичні аспекти.....	126
Дмітренко Н. Є. Концепція автономного навчання у зарубіжній педагогічній теорії і практиці.....	142
Каплінський В. В. Діагностичний супровід професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загально-педагогічної підготовки.....	163
Нагорняк С. В. Формування правосвідомості студентів як наукова проблема.....	183
Пугач С. С. Формування правової компетентності майбутніх учителів.....	194
Опушко Н. Р. Актуальність підготовки майбутніх учителів до профілактики інтернет-залежності серед молоді.....	213
Пінаєва О. Ю., Бартюк М. П., Пруц О. В. Підготовка вчителя до роботи в інноваційну освітньому середовищі.....	226
Столяренко О. В., Столяренко О. В. Цінності педагогічної професії у підготовці майбутнього вчителя.....	243
Фрицюк В. А. З досвіду підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.....	263
Холковська І. Л. Формування партнерських відносин між викладачем і студентами.....	279
Шахов В. В., Шахов В. І. Роль моральної свідомості у розвитку професійної самосвідомості студентів.....	303
Інформація про авторів.....	325

Наукове видання

*Акімова Ольга Вікторівна
Бартюк Микола Петрович
Волошина Оксана Василівна
Галузяк Василь Михайлович
Герасимова Ірина Геннадіївна
Губіна Світлана Іванівна
Давидюк Марина Олександрівна
Дмітренко Наталія Євгенівна
Каплінський Василь Васильович
Коваль Микита Сергійович
Нагорняк Світлана Василівна
Опушко Надія Романівна
Пінаєва Ольга Юріївна
Пруц Оксана Володимирівна
Пугач Сергій Сергійович
Столяренко Оксана Василівна
Столяренко Олена Вікторівна
Фрицюк Валентина Анатоліївна
Холковська Ірина Леонідівна
Шахов Владислав Володимирович
Шахов Володимир Іванович*

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 04.12.18.
Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 20,1. Обл.-вид. арк. 17,22.
Наклад 300 прим. Зам. № 654.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.