

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ і ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

КАЛЕНСЬКИЙ А.А.

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

Монографія

Київ 2016

УДК 371.13:17.022.1:37.032

ББК 74.58

К17

Рецензенти:

Кравченко Т. В., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України;

Ягунов В. В., доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр професійно-технічної освіти" Інституту професійно-технічної освіти НАПН України;

Кручек В. А., доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів та природокористування України.

Рекомендовано до друку вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України, протокол № 6 від 24 грудня 2014 року.

Каленський А. А.

К17 Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін : монографія / Андрій Анатолійович Каленський. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: ЦП "Компринт", 2016. – 424 с.

ISBN 978-617-7202-57-7

У монографії розглянута система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін природоохоронної та аграрної галузей, охарактеризовано конкретні особливості як професійної етики, що беруть витоки із часткових умов, змісту і специфіки тієї чи іншої професії й виражаються в основному в моральних кодексах – вимогах у відношенні до спеціалістів, так і педагогічної етики, яка вивчає особливості педагогічної моралі, специфіку реалізації загальних принципів педагогічної моралі в сфері праці викладача, розкриває її функції, специфіку, зміст принципів і етичних категорій. Основою обґрунтування педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у студентів вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей є розроблена автором концепція її розвитку.

Друге видання (виправлене і доповнене) адресоване науково-педагогічним працівникам, аспірантам, студентам денної та заочної форм навчання і слухачам педагогічних закладів післядипломної освіти.

УДК 371.13:17.022.1:37.032

ББК 74.58

ISBN 978-617-7202-57-7

© Каленський А. А., 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	6
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	11
1.1. Етика як філософсько-педагогічна складова духовної сфери людини.....	11
1.2. Аналіз етико-педагогічних ідей в історії педагогічної думки.	33
1.3. Професійно-педагогічна етика майбутніх фахівців системи освіти в сучасних дослідженнях.....	50
Висновки до першого розділу.....	69
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ТА ПРИРОДООХОРОННОЇ ГАЛУЗЕЙ.....	72
2.1. Особливості розвитку професійної етики у зарубіжних вищих навчальних закладах.....	72
2.2. Етичний кодекс як основа професійно-педагогічної етики викладачів вищих навчальних закладів.....	104
2.3. Вітчизняний досвід вирішення проблеми розвитку професійної етики педагогів.....	115
2.4. Розробка концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.....	127
Висновки до другого розділу.....	154

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ	157
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ	
ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ	
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ТА ПРИРОДООХОРОННОЇ	
ГАЛУЗЕЙ.....	
3.1. Обґрунтування педагогічної системи розвитку професійно-	
педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін	157
вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.....	
3.2. Мета, завдання і специфічні принципи розвитку професійно-	
педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін	176
вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.....	
3.3. Зміст розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх	
викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної	196
та природоохоронної галузей.....	
3.4. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як психологічний механізм	
розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів	211
спеціальних дисциплін аграрної та природоохоронної галузей.....	
3.5. Критерії оцінювання розвиненості професійно-педагогічної	
етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних	250
закладів аграрної та природоохоронної галузей.....	
Висновки до третього розділу.....	264
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-	
ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	
СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	266
АГРАРНОЇ ТА ПРИРОДООХОРОННОЇ ГАЛУЗЕЙ.....	
4.1. Змістові особливості спеціальних дисциплін у системі	
розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів	
спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та	268
природоохоронної галузей.....	

4.2. Інтерактивні методи навчання і імітаційне моделювання педагогічної діяльності як методи розвитку професійно-педагогічних етичних умінь у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.....	276
4.3. Розвиток професійно-педагогічних етичних умінь в умовах проходження практики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін..	306
Висновки до четвертого розділу.....	316
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ТА ПРИРОДООХОРОННОЇ ГАЛУЗЕЙ	319
5.1. Програма експериментальної перевірки педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.....	319
5.2. Аналіз результатів експериментальної перевірки педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.....	332
5.3. Прогностичні положення і науково-методичні рекомендації щодо системи розвитку професійно-педагогічної етики	338
Висновки до п'ятого розділу.....	344
ПІСЛЯМОВА.....	346
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	354

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АПК	– агропромисловий комплекс
ВНЗ	вищий навчальний заклад
ВНЗАПГ	– вищий навчальний заклад аграрної і природоохоронної галузей
ЕГ	– експериментальна група
ЄКТС	Європейська кредитно-трансферна система
КГ	– контрольна група
МОН України	Міністерство освіти і науки України
НУБіП України	– Національний університет біоресурсів і природокористування України
ПТНЗ	– професійно-технічні навчальні заклади

ПЕРЕДМОВА

Основою професійної підготовки у вищих навчальних закладах (ВНЗ) в сучасних соціально-економічних умовах є гуманістична парадигма, згідно з якою особистість визнається найвищою цінністю суспільства. У забезпеченні якості вищої освіти, розвитку духовності, формуванні ціннісних орієнтацій і життєвих смислів у студентів провідну роль відіграють викладачі ВНЗ, зокрема спеціальних дисциплін. Їхня діяльність має ґрунтуватися на знаннях професійно-педагогічної етики, вміннях забезпечувати зв'язок основ наук з ринком праці, розвивати інтерес до спеціальності (професії), вирішувати проблеми підвищення конкурентоспроможності фахівців, яких вони навчають.

Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки викладачів як носіїв професійно-педагогічних етичних норм закладено в Великій хартії університетів (1988 р.) [657], Законах України "Про освіту" (1991 р.) [161] і "Про вищу освіту" (2014 р.) [160], Указі Президента України "Про Стратегію сталого розвитку "Україна – 2020" від 12 січня 2015 року № 5/2015 [391], Державному освітньому стандарті ДСВО 07.2-98 "Освітньо-кваліфікаційний рівень "Магістр".

Роль етики як філософсько-педагогічної складової духовної сфери людини завжди привертала увагу просвітителів, науковців, педагогів. Ідеї морального вдосконалення вчителя, педагога знаходимо в працях мислителів античності (Аристотель [22], Демокрит [127], Квінтіліан [248], Платон [101], Сократ [127]), представників класичної філософії (Г. Гегель [104], І. Кант [240]), зарубіжних (Й. Герbart [105], Д. Локк [305], Я. Коменський [266], М. Монтень [332], Й. Песталоцці [369], Ж.-Ж. Руссо [416]) та українських (Г. Ващенко [84], Б. Грінченко [122], О. Духнович [145], А. Макаренко [314],

С. Русова [414], Г. Сковорода [442], В. Сухомлинський [470], К. Ушинський [487]) дослідників і педагогів.

Значення професійної етики у врегулюванні різних видів трудової діяльності було темою досліджень багатьох учених у сфері філософії й етики (Т. Аболіна [2], Р. Апресян [20], Л. Архангельський [24], В. Бакштановський і Ю. Согомонов [30], В. Видищенко [92], Н. Вознюк [94], А. Гусейнов [128], А. Разін [400], М. Тофтул [478], Р. Хорн [616]). Концепції та теорії, що розкривають основні філософсько-педагогічні проблеми етики, викладені в працях В. Андрущенка [14], Г. Васяновича [82], Е. Грішина [121], І. Зайченка [158], І. Зязюна [172], С. Клепка [255], В. Малахова [316], Т. Мішаткіної [326], В. Писаренко і І. Писаренка [373], В. Чернокозової і І. Чернокозова [510].

Проблеми формування та виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки знаходимо в працях Н. Молодиченко [330], Л. Москальової [335], І. Пальшкової [358], О. Пономаренко [386], Н. Сопневої [460], Л. Хоружої [505].

Формування морально-етичного ідеалу особистості, її морально-релігійне виховання знайшли своє відображення у вітчизняній педагогічній думці (Н. Год [108], В. Дьоміна [147], В. Жуковський [156], Н. Калита [234], В. Карагодін [242], С. Карпенчук [245], І. Мищишин [328], О. Потапенко [388], О. Самойленко [421], Т. Тхоржевська [482], Ю. Щербяк [521]). У центрі уваги вітчизняних науковців були проблеми формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців, культури професійного спілкування та педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу (С. Амеліна [8], А. Болдова [61], Д. Вербівський [89], В. Діуліна [139], О. Камінська [235], Д. Коваленко [259], Н. Костриця [272], О. Кривошеєва [280], В. Кручек [281], О. Лапузіна [294], С. Ніколаєнко [344], Н. Тимченко [473], В. Ягупов [531]), а також виховання та формування морально-етичних цінностей у дітей і молоді (Т. Вечерок [90],

С. Гаряча [103], О. Гордійчук [115], А. Залізник [163], О. Кисельова [250], В. Салко [420], І. Сопівник [458], Н. Шагай [512]).

Дослідження з професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної та природоохоронної галузей, зокрема й майбутніх викладачів, формування їхньої творчої особистості та навчально-пізнавальної активності, професійної спрямованості та компетентності, виховання та формування окремих аспектів професійної, педагогічної, дослідницької моралі та етики, екологічної складової у професійній підготовці знайшли відображення у працях науковців-педагогів (І. Бендера [39], В. Боголюбов [56], І. Буцик [72], О. Васюк [77], С. Виговська [91], Н. Демешкант [133], А. Дьомін [146], Н. Журавська [157], П. Лузан [313], В. Нагаєв [340], В. Свистун [429], Р. Сопівник [459]).

Актуальність дослідження системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей (ВНЗАПГ) зумовлена необхідністю:

- визначення методологічних основ розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей;

- розроблення Концепції розвитку в них професійно-педагогічної етики з дотриманням провідних ідей і положень сучасних педагогічних теорій, з урахуванням вимог українського законодавства та Великої хартії університетів;

- розроблення педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики в майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей відповідно до сучасних суспільних викликів;

- удосконалення методичних засад професійної підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, що пов'язано зі зростаючими вимогами суспільства до їхніх морально-етичних якостей;

– застосування об'єктивних критеріїв оцінювання розвиненості професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Основним завданням монографії є розробка та теоретичне обґрунтуванні системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Книга складається з п'яти розділів. У першому розділі здійснений теоретичний аналіз етико-педагогічних ідей від античних часів до сучасності та визначено напрями подальших досліджень.

У другому розділі обґрунтована та розроблена концепція розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Третій розділ присвячений теоретичним основам системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Методика розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей розглянута в четвертому розділі.

У п'ятому розділі здійснена експериментальна перевірка педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Автор щиро вдячний усім, хто допомагав та сприяв його дослідженню та публікації цієї монографії.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Етика як філософсько-педагогічна складова духовної сфери людини

В епоху соціальних переломів відбулася зміна ціннісних орієнтацій і переоцінка моральних ідеалів. Це

означає, що на практиці засвоюються нові форми життєвої поведінки і взаємин людей. І від того, які цінності стануть домінуючими, залежить не тільки майбутнє самої людини, а й суспільства в цілому. Сучасний викладач, чия моральна свідомість є дзеркалом суспільної моралі, повинен вміти не тільки оцінювати зміни, що відбуваються в суспільстві, а й навчати людей моралі – пропонувати ідеальну модель міжлюдських стосунків. Викладач може лише тоді стати професіоналом, коли оволодіє найтоншим інструментом міжлюдських стосунків – наукою про мораль.

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" зазначено: "Етика – наука про мораль, її походження, розвиток і роль у суспільному і особистому житті людей; норми поведінки, сукупність моральних правил якого-небудь класу, суспільної організації, професії і ін." [85, с. 267].

Етимологія терміну "етика", тобто його походження і споріднені зв'язки з іншими словами тієї самої чи інших мов, сягає глибокої давнини. Термін "етика" за Гомером (зокрема, згадувалось ще в "Іліаді"), походить від давньогрецького слова "ethos", яке означає місце перебування, спільне житло.

Пізніше "ethos" означало: звичай, темперамент, характер, стиль мислення. В етимології слова "ethos" закріплено: звичаї і характери людей народжуються в сумісному побуті, говорячи мовою сучасної соціології, просторова близькість визиває атракцію [128. с. 8].

Аристотель (384-322 рр. до н.е.), узявши за основу значення "ethos" як характер, утворив прикметник "ethikos" – етичний, для позначення особливої групи людських чеснот – мудрості, мужності, помірності, справедливості тощо. Науку про етичні чесноти (особистісні якості) Аристотель назвав "ethice" – етика. Так, у IV ст. до н.е. етична наука отримала назву, яку носить і до сьогодні.

За аналогією з давньогрецьким визначенням етики в латинській мові від терміна "mos, moris" – крій одягу й мода, звичай і порядок, вдача і характер людини – давньоримський філософ Цицерон (106-43 рр. до н.е.) утворив прикметник "moralis" – моральний, тобто такий, що стосується характеру, норову, звичаю. Від нього пізніше увійшов в ужиток термін "moralitas" – мораль як наука про людські характери. За походженням давньогрецький термін "етика" і латинський "мораль" співпадають [478].

Отже, поняття етика і мораль були запропоновані античними філософами для позначення певної сфери дослідження. Етика (лат. ethika, від грец. ethos – звичай) – філософська наука, яка досліджує природу, сутність, виникнення, розвиток, структуру, функції моралі, її прояви у різноманітних сферах діяльності [479]. Етика як наукова дисципліна також повинна мати визначений об'єкт і предмет дослідження. Сучасні вчені вважають, що об'єктом етики є мораль [53, с. 5], а предметом – поле морального вибору людини, вивчення тих засобів, за допомогою яких вона здійснюється [400, с. 15].

Починаючи з давніх часів, етику вважали "практичною філософією". Специфіка етики полягає в тому, що життєві цілі й орієнтири формулюються у формі ідей про сутнісне і належне, про добро і зло, у вигляді моральних ідеалів, моральних принципів, етичних норм і правил поведінки, у вченні про

сенс життя людини і її призначення.

Значний внесок у розуміння сутності етики і моралі зробили представники класичної філософії (Г.-В.-Ф. Гегель [104], І. Кант [241]). Так, І. Кант першим розмежував сфери дослідження етики і психології; визнав автономію людини як суб'єкта моралі, носія волі, що встановлює всезагальний закон; проголосив особистість метою, суцям, яке має ціль у собі (людину недопустимо розглядати як засіб реалізації будь-яких завдань, навіть тих, що стосуються загального блага); обґрунтував загальнолюдський характер моралі.

Вищим принципом етики І. Кант (1724-1804) вважав категоричний імператив (загальний обов'язковий моральний закон), який має гранично формальний і всезагальний характер. Категоричним він є тому, що його слід дотримуватися не задля певних цілей, а заради його самого. Він не потребує обґрунтування, оскільки є дедукцією чистого практичного розуму. І. Кант запропонував кілька формулювань категоричного імперативу: "чини так, щоб ти завжди ставився до людства і у своїй особі, і в особі будь-якого іншого так само, як до цілі, і ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу"; "чини так, щоб максима твоєї волі могла водночас мати силу принципу всезагального законодавства" [478].

В етиці І. Канта вимога бути щасливим набуває сенсу морального обов'язку: "людина має бути щасливою, оскільки повинна бути нею". Щастя ж означає діяльність і задоволення не за ознакою схильності, а з почуття обов'язку. Сенс щастя бачиться покладеним не в емпіричному, а в розумово досяжному світі.

Пошук щастя, на думку І. Канта, не може пробудити моральність. Моральність – це самооцінка. Виходячи з цього, І. Кант дає таке визначення щастя: "Щастя – це такий стан розумної істоти у світі, коли все в її існуванні відбувається згідно з її волею і бажанням..." [241, с. 457]. Щоб подібний стан був можливий, необхідна відповідність між щастям і моральністю. Наявність апріорних моральних законів доводить, на думку І. Канта, існування якоїсь

"вищої причини", що визначає відповідність волі розумних істот моральним законам. Саме тому "винагорода" за моральність – у відчутті вічності, тобто у відчутті причетності до чогось, що вище одиничного (емпіричного і випадкового) буття. Наявність морального закону, згідно з яким людина діє, визначаючи його як закон для себе, з блага почуватися людиною, зумовлює, за І. Кантом, існування Бога і безсмертя душі [478].

Г.-В.-Ф. Гегель (1770-1831) виклав етичні погляди в "Енциклопедії філософських наук" і в "Філософії права", зміст яких складає опис об'єктивного духу. На його думку, основне завдання етики визначається так: пізнати соціальну дійсність, розумність людини і на цій основі узгодити сутне і належне в моральній діяльності індивіда, його відносинах з іншими [104]. Об'єктивний дух у Г.-В.-Ф. Гегеля – це об'єктивна закономірність, що стоїть над окремими людьми і проявляється через їхні зв'язки і відносини. Об'єктивний дух є "світ свободи". Свобода волі, в свою чергу, виступає як необхідна умова і основа моральності. Він відкидає метафізичне протиставлення свободи і необхідності в царині моралі (що було притаманне Спінозі, Фіхте, Шеллінгу) і розглядає моральну свободу як пізнання історичної необхідності.

У відповідності з трьома ступенями розвитку поняття свободи волі, Гегель ділить етику на три частини: абстрактне право, мораль і моральність. Мораль – це друга ступінь в саморозвитку об'єктивного духу. Послідовник І. Канта, Г.-В.-Ф. Гегель розглядає мораль як принцип всезагальності практичного закону, що відрізняє ідеальність існування. Іншими словами, мораль – це суб'єктивні переконання, мотиви поведінки людини, її цілі і наміри [104].

На думку сучасних вчених, які займаються науковими розробками в сфері філософії і етики (Р. Апресян [20], Л. Архангельський [24], В. Бакштановський й Ю. Согомонов [30], В. Видищенко [92], Н. Вознюк [94], А. Гусейнов [128], А. Разін [400], М. Тофтул [478], Р. Хорн [616]), нині зростає значення прикладної і професійної етики в регулюванні різних видів

трудової діяльності, що пов'язано з процесами демократизації суспільства, а також із прагненням постійно удосконалювати професійні норми стосовно соціально-економічних відносин, що постійно змінюються.

При створенні нової штучної реальності – культури, здійснюється ствердження в суспільному житті визначених соціальних норм, які, на думку А. Разіна, "відтворюються в житті різних груп, соціально-історичних спільнот і являються способом передачі канонізованого в даній культурі уявлення про належне" [400, с. 20].

Крім того, етика вирішує низку соціальних завдань, специфіка яких часто визначається тим, що всі сфери сумісного проживання, опосередковані свідомістю, включаючи політику, економіку, залежать від рішень і вибору людей, міри їхньої доброчесності [131].

Ідеї, концепції, теорії, що розкривають філософсько-педагогічні проблеми етики, викладені в працях Г. Васяновича [82], І. Зайченка [158], І. Зязюна [172], В. Малахова [316], Т. Мішаткіної [326], В. Писаренко і І. Писаренка [373], В. Чернокозової і І. Чернокозова [510].

Як зазначає Т. Мішаткіна, основними завданнями етики є [325, с. 20]:

- описувати мораль – її історію, сьогоденні норми, принципи й ідеали – те, що називається моральною культурою суспільства;
- роз'яснювати мораль – аналізувати її сутність, структуру, механізми функціонування моралі в її "належному" і "суцшому" варіантах;
- навчати моралі – давати людям необхідні знання про добро і зло, сприяючи самовдосконаленню людини та відпрацюванню нею особистої стратегії і тактики "правильного життя".

Таким чином, основним соціальним завданням етики є збереження і передача уявлень людини і всього суспільства про належне, про найбільш прийнятні способи життєдіяльності. Дані уявлення формують стійкі очікування одних людей відносно можливої чи обов'язкової поведінки інших. У сучасній науковій літературі термін "етика" означається як – філософська наука (практична філософія), яка досліджує сутність, природу,

виникнення, структуру, розвиток, функції моралі, її прояви у найрізноманітніших сферах людської діяльності.

Терміни "мораль", "моральність" визначають певну сферу суспільного і особистісного життя, сферу культури.

Мораль – система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного і до суспільства. Моральність – відповідність поведінки людей нормам моралі [85, с. 540].

Моральність – правила, що визначають поведінку; духовні і щирі якості, що необхідні людині в суспільстві, а також виконання цих правил поведінки. Мораль – правила моральності, а також сама моральність [352].

Моральність – це об'єктивний аспект вчинків людини, те, ким вона є насправді. Моральність [324]: співпадає зі традиціями суспільства на даному етапі його розвитку, є суспільною природою людини; об'єднана з політичною свідомістю людей; не пов'язана з волею індивіда; це подолання людиною своєї звичної природи, підпорядкування індивіда інтересам суспільства.

Іншими словами – мораль визначається як сукупність норм, правил поведінки людей, що реалізуються в їх вчинках, а також як універсальна форма поведінки людей в суспільстві [526].

Мораль у філософській і етичній літературі характеризується як сфера (спосіб) нормативної регуляції діяльності людини в суспільстві, особлива форма суспільної свідомості і вид суспільних відносин [142, с. 387; 333, с. 186].

У сучасній науці існують два підходи до дослідження моралі. Перший підхід, у рамках якого об'єкт етики трактується як особливий вид нормативної регуляції, представлений в роботах Л. Архангельського [24] і О. Дробницького [143].

Другий підхід, де мораль виступає як особливий спосіб духовно-практичного освоєння світу, представлений в роботах А. Гусейнова [333],

А. Разіна [400] і А. Титаренка [474].

У рамках першого підходу, мораль – це специфічний спосіб регуляції поведінки і діяльності людини. О. Дробницький підкреслював, що в суспільстві діє множина різних способів нормативної регуляції, умовно розділених на інституційні і неінституційні. До інституційних способів відноситься право, організаційні і адміністративні норми, тобто ті способи регуляції, що створюються за допомогою визначеної інституційної діяльності. Неінституційні норми формуються в процесі сумісної життєдіяльності людей, поступово накопичуються в соціальному досвіді. Нормативні стандарти поведінки закріплюються як в масовій і індивідуальній психіці, звичках і свідомості людей, так і в їхніх взаємних відносинах, способах спілкування і взаємодії. Ці міжособистісні і масові взаємовідносини здійснюють функцію соціального контролю, яку в інституційних виконують установи [143, с. 239-240].

У другому підході, як уже було відзначено, мораль є особливим способом духовно-практичного сприйняття світу. А. Разін відзначає, що духовно-практичне сприйняття є важливим способом практичної адаптації людини до життя, яка завжди відбувається на основі свідомості. Звичайна для природного світу адаптація до довкілля перетворюється в людини у конструктивну діяльність, що виражається у створенні штучного довкілля, властивості якого стають не тільки прогнозованими, але й такими, що відповідають сподіванням людини, створеними у відповідності до її власних ціннісних уявлень. Мораль виражає найважливішу сторону цієї нової реальності, так як в ній виробляються такі поняття, які дають змогу людям згуртуватися в єдине ціле, знайти загальний сенс буття і мати достатньо надійні гарантії стійкості поведінки у міжлюдських відносинах [400, с. 380].

Осмислення двох підходів моралі показує, що прибічники першого трактують даний феномен як неінституційний регулятор поведінки людей, а прибічники другого вважають її способом духовно-практичного сприйняття світу, стверджуючи, що мораль являється природним утворенням людини

при створенні нової штучної реальності, і створення даного довкілля (штучної реальності) виражається, насамперед, у практично-орієнтованому духовному ставленні до світу.

Важливе значення має положення про взаємодоповнюваності двох підходів. Суть даного положення полягає в тому, що обидва вони мають певні відмінності, але не можуть протиставлятися один одному, а лише взаємодоповнюватися. Регулятивна функція моралі має суміщатися з ціннісно-орієнтованою функцією [34, с. 21].

Дійсно, мораль є важливим неінституційним регулятором поведінки індивідів у суспільстві, специфічною формою суспільної свідомості, але і одночасно, виступає як необхідний спосіб досягнення єдності в набутті загального сенсу буття, є гарантом стійкості поведінки і діяльності індивідів при вирішенні ними різних завдань своєї життєдіяльності.

Учені по-різному виділяють загальні функції моралі.

Три функції виокремлює Л. Архангельський – гносеологічну, регулятивну, гуманістичну (виховну) [24].

На взаємодії таких основних функцій наголошує А. Титаренко, зокрема: регулятивної, виховної, пізнавальної, оціночно-імперативної, орієнтаційної, мотиваційної, комунікативної і прогностичної. Водночас він висловлює думку про взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємодоповнення цих та інших функцій [474].

Більшість сучасних етиків (Р. Апресян [20], А. Гусейнов [395], І. Зеленкова [166], В. Малахов [316]) головною функцією моралі вважають регулятивну.

Дослідники В. Писаренко і І. Писаренко до структури регулятивної функції етики відносять такі складові: нормативно-установча, моральної регламентації, моральної субординації і моральної координації. У своїй єдності вони забезпечують регуляцію поведінки, взаємовідносин людей у всіх сферах суспільного життя. Вступаючи у світ, людина постійно опановує норми, принципи спілкування і поведінки, набуває певного ставлення до

себе, інших людей, колективу, суспільства. Засвоєння суспільного досвіду, оволодіння установками, нормами в педагогічній діяльності є не лише основою регулювання соціальних відносин, але й інструментом, засобом діяльності педагога [373].

Таким чином, етиці як науці про мораль, притаманні такі основні функції [158, с. 40-41]:

- гносеологічна (пізнавальна) – виявляється в тому, що дає людині нові знання про світ і водночас є формою суспільної свідомості;

- регулятивна – забезпечує регуляцію поведінки, відносин людей у різних сферах суспільного буття;

- виховна – оскільки моральні настанови, норми, оцінки, моральні орієнтири служать вихованню моральної особистості;

- ціннісно-орієнтована – з одного боку, мораль орієнтує професійну діяльність на цінності, з іншого – вона забезпечує формування ціннісних орієнтацій на моральну діяльність і вдосконалення моральних відносин;

- функція вироблення імунітету проти моральних спотворень (сьогодні надто актуальна). Нині духовну загрозу несуть різноманітні чинники і явища (багато з них викликають небезпеку для всієї людської цивілізації): інтенсивні процеси модернізації, некритичне запозичення ззовні і примусове застосування економічних і політичних моделей; руйнація базових цінностей християнської культури й експансія нетрадиційних релігій; маніпулювання за допомогою засобів масової інформації суспільною свідомістю (дезінформація, демонстрація натуралістичних сцен жорстокості, вбивств, насильства, розпусти; цілеспрямоване нав'язування асоціальних і протиправних еталонів поведінки і стилів життя за рахунок подання інформації про форми та способи існування злочинного світу).

Історія і етимологія термінів дає змогу зробити висновок, що етика – це наука про мораль, норми і правила людського співіснування. Терміни "етика" і "мораль" хоча й мають дуже багато спільного, не є синонімами. Під мораллю, як правило, розуміють реальні явища: поведінку людей, людські

відносини, тоді як термін етика означає, головним чином, науку про мораль.

Незважаючи на те, що визначення "етика" і "мораль" близькі за змістом, взаємодоповнюючі й часто взаємозамінні, відсутність чіткого їх розрізнення не приводить до будь-якого непорозуміння в звичайному буденному спілкуванні. Інша справа – спеціалізований науковий і філософський контекст: необхідність в ясному розмежуванні термінів етики і моралі зумовлена не тільки загальною установкою на придання ключовим дефініціям якомога більш індивідуального і точного (що не перетинаються з іншими термінами) значення, але й тим, що розмитість змістовних меж між цими визначеннями веде за собою низку невирішених (а іноді й просто невиявлених) методологічних проблем. Тому в даному разі уточнення термінів, тобто незначне упорядкування дослідницького інструментарію, стає необхідним.

Співвідношення моралі й етики можна передати такою моделлю: "мораль у собі" (уявлення, почуття, емоції, суб'єктивні вияви волі) – "мораль для нас" (мораль, "одягнена" в матеріальну оболонку мови і мовлення, тобто "омовлена" мораль і моральність) – етика як теоретична модель моралі, її інтерпретація (тлумачення) і обґрунтування. Серцевиною цієї моделі є система категорій. Ілюзія тотожності моралі й етики виникає у зв'язку з тим, що етика використовує ті ж терміни, що й "омовлена" мораль. Безпосередньо ця наука пов'язана з мовою моралі (прийомами і засобами обґрунтування моральних норм), а опосередковано – з "мораллю в собі" (відповідними уявленнями, почуттями, емоціями, вольовими актами, сутність і значущість яких розкривається шляхом інтерпретації термінів, якими позначають вияви моралі) [478].

Безумовно, широка синонімія етики і моралі, звичайно, не випадкова, вона має свої давні історичні причини: у цих термінів схожі чи, вірніше, тісно переплетені греко-латинські корені: латинське слово "moralis" є калькою з грецького "ethikos". Разом з тим за формальною ідентичністю розглянутих термінів уже з самого початку їх виникнення можна помітити

деяку, досить істотну, відмінність як у змісті, так і в способі застосування розглянутих термінів.

Ця відмінність, як правило, виражалася в тому, що "етика" і "мораль" фактично застосовувалися для відображення різних сторін широкої й багатогранної області людського співіснування, яка у греків і латинян йменувалась, відповідно, "ethos" і "mos" ("mores") і яка українською ближче за все передається словами: "звичаї", "темпераменти", "характери" тощо. Під "етикою" (з часу появи Аристотелевих "Етик") розумілась особлива раціонально-рефлексивна, спеціалізована і розумова діяльність серед (і задля) наявного "етоса", причому, діяльність не просто і не тільки пізнавальна (тобто та, що пояснює і описує реальні звичаї), але й критично-навчальна, – чи ціннісно-орієнтована, якщо використовувати дещо пізнішу термінологію; при цьому використовувались оціночні дихотомії типу "справедливе – несправедливе", "добре – погане" тощо.

Також і "мораль", зазвичай, асоціювалася з нормами, оцінками, принципами, максимами, що виражаються у вказаних поняттях; але якщо для "моралі" це специфічні норми, ідеали тощо, що формулюються в структурі етносу і регулюють до певної міри людську поведінку, складали саме її тіло, то "етика" формувалась як особлива філософська дисципліна, як практична філософія, вона оперувала нормами й ідеалами, вибудовувала з них системи чи кодекси, що засновані на небагатьох загальних принципах або джерелах, і проголошувала ці системи в якості різних, конкурентних одна з одною життєвих програм [329].

Таким чином, початкове (як за часом, так і за суттю) розмежування понять етики і моралі було пов'язане, з одного боку, дисциплінарною і (або) доктринальною різницею, оформлених світоглядів (названих етикою), а з іншого – сукупністю особливих регулятивних норм, правил і принципів, що складають зміст етичних поглядів, котрі стихійно виникали чи функціонували в реально існуючих соціумах (того, що отримало назву "мораль").

Наразі, говорячи про співвідношення етики і моралі, варто попередньо уточнити поняття етики, так як одна частина того конгломерату, який прийнято називати цим словом, входить до складу самої моралі, інша ж складова є знанням (чи наукою) про феномен моралі [395].

Історично виникнувши, етика включає в себе дві вищезазначені частини, знаходить своє відображення в сучасних визначеннях, що фіксують її подвійний статус в якості "науки про мораль" і "практичної філософії". Такі визначення носять "адитивний" характер, тобто тут складаються явно несумісні ознаки, що відносяться за своєю суттю до різних дисциплін, і лише в силу давньої традиції – об'єднаним загальною назвою етики. "Наука про мораль" і "практична філософія" – це не різні підрозділи, чи функції, або сторони однієї й тієї ж "етики"; межа між ними визначається тими оціночними критеріями, за якими здійснюється демаркація двох форм свідомості – відповідно пізнавального і ціннісного.

В англо-американській однотомній енциклопедії з етики, у спеціальній статті, присвяченій піднятому питанню, різниця між етикою і мораллю розглядається в тому, що перша включає в себе фундаментальні, загальні, незмінні принципи, що виражають найважливіші переконання і цінності суспільства й особистості, тоді як інша обіймає більш мінливі і специфічні правила і норми, через які реалізуються ці загальні принципи. Але якщо трактовка моралі як визначення "вищих цінностей" у соціальних нормах (правилах) і людських поступках дійсно є одним із прийнятих способів дефініції цього поняття, то прив'язка етики тільки з цими вищими цінностями (принципами) виглядає достатньо довільно. Очевидно, автори статті (Джон К. і Рот Л.) "Ethics/morality distinction" мали на увазі ту обставину, що класична етика завжди виходила з того чи іншого вищого принципу (цінності), в основі якого будувався відповідний світогляд; і з цього факту зовсім не виходить, що етика відповідає самим цим вихідним вищим принципам, а мораль, на їх думку, представляє собою лише їх конкретизацію [582].

Більш глибоке трактування співвідношення етики і моралі подано в іншій англomовній енциклопедії, де "етика є більш широким поняттям" в порівнянні з мораллю, і "включає багато з того, чого немає в моралі" [548].

Раціональний зміст приведеного твердження в тому, що констатується факт, що історично шляхи етики і моралі з часом розійшлись: під "етикою" (якщо залишити на узбіччі згадані вище її додаткові функції, пояснення й описи морального феномену), зазвичай, розуміється наука про мораль і практична філософія, світогляд, тобто захист і проповідування певних позитивних людських цінностей, що позначаються словами "добро", "любов", "щастя" тощо; поняття ж моралі звузилося і специфікувалося, так що не все "добре" і "необхідне" має статус морально доброго і необхідного.

Завдяки І. Канту [240] була усвідомлена відмінність специфічно морального "категоричного" імперативу від імперативів "гіпотетичних", неморальних, якими насичена традиційна етика від античності до нашого часу. Іншими словами, те чи інше етичне учіння зі своєю ціннісною орієнтацією може й не бути моральним, в ньому можуть бути декларовані якісь неморальні цінності, в тому числі й ті, які вступають в протиріччя із загальноприйнятими моральними нормами.

Як зазначали античні мислителі, серед інших ціннісних установок, особливе значення мають "моральні" цінності, але цей особливий статус не був концептуально і термінологічно оформлений, межі між особисто моральними (пізнішому розумінні цього слова) й іншими цінностями були розмиті та легко порушувалися. Спектр етичних вчень завжди був (і залишається) більш широким і різнобічним, ніж реальні розходження філософів в їхніх моральних позиціях (особливо, якщо брати до уваги розходження не в конкретних моральних оцінках і нормах, а в трактуванні загальних принципів моралі) [315].

У сучасній філософії збереглася надмірна змістова близькість понять "етика" і "мораль", що проявляється, зокрема, в тому, що визначення поняття "етика" майже завжди здійснюється через "мораль", що призводить як до

невиправданого звуження самого предмета етики, так і до такого ж невинправданого розширення трактовки поняття моралі, до розмивання її специфіки.

Завдання етики традиційно полягало не тільки в тому, щоб розкрити і показати сутність визначених моральних понять, але й, що найперше, в тому, щоб навчити людей моралі, тобто запропонувати таку ідеальну модель міжлюдських стосунків, яка б сприяла забезпеченню оптимальних моральних умов для досягнення духовного комфорту кожної особистості.

Метою етики є раціональне обґрунтування моралі і виявлення її природи, суті, місця і значення у розвитку людини і суспільства. У ній осмислюються, узагальнюються, систематизуються історичні форми моральності, аналізуються етичні доктрини, що прагнуть пояснити природу, закономірності розвитку, функції моралі, а також здійснюється аналіз механізмів моральної орієнтації і регуляції, виражених у системі цінностей, норм, принципів, понять моральної свідомості [478].

Отже, етика є наукою, яка досліджує і вивчає мораль у всіх сферах функціонування і вимірах. Послугуючись відповідною системою моральних категорій, вона інтерпретує, обґрунтовує мораль та її норми і правила, нерідко стимулюючи її розвиток.

Етика як наука виникла й продовжувала розвиватися в межах філософії і розглядалася як моральна філософія, або практична філософія.

У структурі етики правомірно виділити такі блоки:

1. Емпірична (описова) етика, яка констатує, описує й аналізує звичаї, природу, моральні чесноти і якості представників різних народностей та народів, соціальних прошарків і груп, різних спільнот, які й складають моральні стосунки й відносини у суспільстві на різних історичних етапах його розвитку.

2. Теорія моралі, яка на основі структурно-функціонального аналізу пояснює її еволюцію і механізм дії, представляє собою вчення про суть моралі в її основних принципах і категоріях, функціях і закономірностях.

3. Нормативна етика дає обґрунтування моральних принципів, норм і правил, що базуються на найвищих моральних цінностях, виступають як теоретичний розвиток і доповнення моральної свідомості як суспільства, так і особистості, пропонуючи, з позиції обов'язку (деонтології), визначені правила поведінки у стосунках між людьми, допомагаючи людині виробляти стратегію і тактику "правильного життя".

4. Прикладна етика на основі нормативної виконує практичну функцію навчання людей належній моральній поведінці в конкретних ситуаціях морального вибору і в певних сферах їх життєдіяльності. До прикладної етики, в свою чергу, входять:

– екологічна етика, предметом якої є найбільш фундаментальні принципи і проблеми моральних взаємних відносин у тріаді "Людина – природа – суспільство", де всі учасники розглядаються як автономні моральні суб'єкти, і вся природа включається в коло турбот, уваги і взаємовідносин; ціннісно-світоглядною основою екоетики виступає відмова від "егоцентризму" й усвідомлення морального ставлення до природи – живої і неживої [325, с. 142-147];

– біоетика – сукупність моральних норм із різним ступенем систематизації, раціоналізації, композиції й інституційної підтримки, орієнтована на вироблення і встановлення в практиці біо- і медичних досліджень морального ставлення до Життя взагалі, як і до всього Живого, на турботу про права біосу, на основі швейцарського принципу благоговіння перед життям [325, с. 147-159];

– ситуативна етика – відпрацьовує практичні рекомендації з моральної регуляції конкретних ситуацій і сфер людської життєдіяльності, шляхом типізації цих ситуацій, виокремлюючи два основних типи, що відрізняються умовами й способами регуляції: інтимний (міжособистісний) і публічний (суспільний) [325, с. 163-170];

– професійна етика – сукупність норм і правил, що регулюють поведінку спеціаліста на основі загальнолюдських моральних цінностей, з

урахуванням особливостей його професійної діяльності в певних умовах – займає важливе місце в системі етичних знань і освіти, стаючи невід’ємною складовою частиною підготовки і діяльності фахівця [327, с. 6];

– етикет (фр. *etiquette*) – встановлений порядок поведінки, форми поводження в суспільстві, окремому його середовищі [306, с. 627].

5. Історія моралі й етичних вчень описує процес розвитку цих учінь, а також еволюцію і генезис моралі з давніх часів до наших днів; виокремлюється також дескриптивна етика, що описує соціально-історичні типи моралі (рицарську, військову, буржуазну тощо).

6. Етику ділового спілкування, що проявляється як в ролі самостійної професійної етики (для менеджерів і підприємців), так і в якості ситуативного елемента етики інших професій [325, с. 172-187].

Професійна етика, як правило, стосується таких видів професійної діяльності, результати, наслідки чи процеси якої справляють особливий вплив на долі чи життя інших людей, суспільства або всього людства. Виділяються такі традиційні види професійної етики, такі як: військова, педагогічна, юридична, етика вченого, медична і порівняно нові, поява чи актуалізація яких пов’язана з істотним зростанням ролі "людського фактора" в даному виді діяльності (наприклад, етика менеджера чи інженерна етика) або посиленням його впливу на довкілля чи суспільство (наприклад, етика агронома, журналістська етика).

Можна виділити, щонайменше, три значення терміну професійна етика. Принагідно зазначимо, що філософи, і й не тільки філософи, які займаються моральною проблематикою, схильні розглядати етику, як [16]:

– спеціальні знання про мораль;

– позначення рефлексивної і раціоналізованої сторони самої моралі – усвідомлення і упорядкування моралі, моральних норм, які існують всередині самої моралі, обґрунтувань норм, оцінок, обмежень, рішень, мотивів, а також обґрунтувань уявлень, адаптованих до моралі, але референтних ширшому культурному змісту;

– відношення до тих чи інших індивідуальних поведінкових або розумових стереотипів, для доведення чи спростування їх відповідності високим моральним вимогам.

Водночас, вживання поняття "професійна етика" виправдано, бо воно підкреслює важливість особливо ретельно продуманої розробки цінностей і норм професії [30].

Говорячи про специфіку професійної етики, А. Гусейнов вказує, що вона "конкретизує загальні моральні вимоги стосовно своєрідності відповідної професії і займається, в основному нормами, правилами поведінки" [130, с. 389].

Таким чином, встановлено, що поняття "професійна етика" трактується, як: по-перше, професійні моральні кодекси; по-друге, це їх рефлексивний і експертний супровід; по-третє, це більш спеціалізована інтелектуальна діяльність щодо їх обґрунтування; по-четверте, професійна етика – це спеціальна дослідницька діяльність з метою імплементації норм професійної моралі.

Якщо звернутися до неспеціальних суджень, тобто таких, які виходять не від фахівців в області філософської етики, а від тих, хто займається або популяризацією етичних знань, або розробкою і стратегією власне професійних кодексів моралі, то буде побачити, що вони розуміють професійну етику як систему професійних моральних норм.

Спеціаліст із соціально-правових і етичних проблем страхування Р. Хорн, обговорюючи етичні кодекси страхової діяльності, підкреслює, що у своїй роботі під "професійною етикою" розуміє "врешті, лише те, що люди мають або не мають робити в рамках своєї професії" [616, с. 71].

При цьому варто мати на увазі, що у світовій літературі й академічній (університетській і дослідницькій) практиці впродовж останніх тридцяти, а то й більше років виділилася окрема сфера етичних досліджень, їх розроблення і консультування, пов'язана з професією (професіоналізмом) взагалі. Доречним прикладом цьому може бути Центр етики і професій

Гарвардського університету (Harvard Center for Ethics and the Professions) і асоційована з ним мережа сестринських центрів та інститутів [584].

Разом з тим, моральні чинники професійної діяльності можуть досліджуватися і в загальнотеоретичному контексті, поза рамками власне "професійної етики". Дж. Калтген у вступі до книги "Етика і професіоналізм" розглядає, що таке професіоналізм і яку роль він відіграє в житті суспільства якими конкретними навичками і правилами керуються професіонали. Автор зазначає: "Я не ставлю собі за мету детально проаналізувати кодекс професійної етики; але, насамперед, хочу прояснити інституційний і ідеологічний контекст тих практик, правил, можливостей і перешкод, якими зумовлена моральна поведінка самої професії" [645, с. xi]. Професія (професіоналізм) є предметом окремого етичного дослідження, водночас мова тут не йде про "професійну етику".

Враховуючи здійснені теоретичні дослідження і проведений аналіз літературних джерел, відзначимо, що професійну етику можна розглядати не як різновид прикладної етики, а як однопорядкове їй знання, тобто власне систему моральних норм і правил професійної діяльності, або кодекс; деяку спеціальну рефлексію щодо принципів і нормативних підвалин професійної діяльності; когнітивну компонента експертного супроводу нормотворчості й нормативної практики у сфері професій.

Етика педагога (педагогічна етика) – феномен особливий. І все ж, її суть і зміст, як і будь-якої професійної етики, найбільш повно й послідовно розкриваються через аналіз її структури, який дає змогу виокремити в ній такі основні блоки [326]:

- це етика ставлення педагога до своєї праці, як предмета діяльності.
- це етика відносин "по вертикалі" – в системі "педагог-студент (учень)", що розглядає основні принципи, норми цих відносин і вимоги до особистості і поведінки педагога.
- це етика відносин "по горизонталі" – в системі "педагог-педагог", в якій розглядаються відносини, регламентовані не стільки загальними

нормами, скільки психологічною специфікою діяльності педагога.

– це етика адміністративно-ділових відносин педагога і керівного складу, відповідно до якої обом сторонам пропонуються певні "правила гри", які направлені на оптимізацію управління системою освіти.

Відтак, виявивши різні підходи до моралі, осмислимо структуру етичної науки, визначимо місце педагогічної етики в даній структурі. Аналіз наукової літератури показує, що на сьогодні існує велика кількість різних поглядів щодо місця педагогічної етики в структурі етичної науки. Одні вчені вважають, що педагогічна етика є одним з елементів професійної етики, котра, в свою чергу, є частиною прикладної етики. Інші вчені притримуються думки, що педагогічна етика безпосередньо входить у структуру прикладної етики.

Таким чином, усі вчені, котрі займаються проблемами педагогічної етики, вважають, що педагогічна етика належить до прикладної етики.

До прибічників концепції визначення педагогічної етики в структурі професійної етики можна віднести Г. Васяновича [82], Т. Мішаткіну [326], а до тих, хто бачить її в структурі прикладної етики – Р. Апресяна [20], В. Бакштановського й Ю. Согомонова [30], В. Бездухова [37], А. Гусейнова [395]. Розходження в даних концепціях насправді визначається місцем професійної етики в структурі етичних знань.

Прибічники підходу існування професійної етики як складової частини прикладної етики аргументують свої погляди, головним чином, на специфікації моралі в певній сфері людської діяльності, на тому що для кожної професії, крім загальних моральних категорій, існують свої професійні нормативи і свої моральні принципи.

Прихильники іншої концепції вказують, що професійна етика не є складовою частиною прикладної етики, і приводять на користь своїх переконань низку аргументацій, що стосуються, в основному, специфіки предмета вивчення прикладної і професійної етики.

Для слушності дослідження доцільно акцентувати увагу на осмисленні

"теорії взаємодії етичного і педагогічного знання", розробленої В. Бездуховим [37]. Зміст даної теорії визначається тим, що взаємодія етики як теорії моралі і педагогічної науки здійснюється не прямо, а шляхом проміжних зв'язків, що існують між структурними компонентами етики. На прикладному рівні етика взаємодіє з педагогікою. Це проявляється в тому, що при обґрунтуванні теоретичної концепції викладач користується знаннями про мораль, систему моральних цінностей, теорій оцінки поведінки, вчинків як "готовим" знанням із джерела теоретичної етики. Педагогіка не досліджує мораль теоретично, але викладачам, щоб оволодіти знаннями про гуманізм, сутність і природу гуманізації освіти, необхідні знання про мораль та моральну поведінку.

Етика, на думку вченого, вивчає структуру моральної свідомості, встановлює рівні її розвитку й етапи становлення і не може відстежити зміни, що відбуваються тільки з допомоги власних засобів. Педагогіка розробляє різні технологічні системи, що забезпечують проникнення моралі "всередину" моральної свідомості, вивчає, які засоби, форми і методи навчання і виховання, підготовки майбутнього педагога сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, гуманістичної направленості його моральної свідомості.

Розробляючи питання моральної поведінки, розкриваючи суть морального вчинку, його структуру й проблеми морального вибору, етика представляє педагогіці знання про моральні якості поведінки, про систему моральних цінностей. Викладач, осмислюючи аспекти моральної поведінки, повідомляє студентам інформацію про систему цінностей, обґрунтовує їх соціальну значимість та організує використання цієї інформації.

Етика надає педагогіці знання про моральні норми, викладач у своїй практичній діяльності забезпечує їх інтеріоризацію (процес переходу від зовнішніх (реальних) до внутрішніх (ідеальних) дій) студентами. Етика розкриває суть моральної рефлексії – викладач включає студентів в діяльність, спілкування, моральну практику, "організовує" співпереживання

студентів, дає їм можливість ототожнювати себе з цінностями. Крім прикладної, педагогіка активно взаємодіє з нормативною і дескриптивною етиками. Нормативна і дескриптивна етики, враховуючи зміни в соціальній і моральній практиці життя суспільства, визначають характер взаємовідносин викладача і студента, приписуючи тим самим педагогу цілі і завдання навчання і виховання особистості студента [37, с. 62-71].

Педагогічна етика – це відносно самостійна галузь знань у структурі етичної науки, з цього витікає, що об'єктом педагогічної етики є педагогічна мораль. На основі визначення об'єкта етики, вибраного зі сполучення регулятивної і духовно-практичної концепцій моралі, можна припустити, що педагогічна мораль є важливим неінституційним регулятором поведінки суб'єктів навчального процесу. Одночасно, педагогічна мораль – це необхідний спосіб об'єднання при досягненні загальної мети освіти, що є гарантом стійкості поведінки і діяльності суб'єктів при вирішенні ними різних завдань навчального процесу.

Педагогічна етика – складова частина етики, що відображає особливості функціонування моралі (моральності), в умовах педагогічного процесу; наука про різні аспекти моральної діяльності вчителя. Предметом педагогічної етики є закономірності прояву моралі в свідомості, поведінці, відносинах і діяльності педагога [261, с. 396].

На думку В. Писаренко і І. Писаренка, педагогічна етика вивчає характер моральної діяльності викладача й моральних відносин у професійному середовищі, розробляє основи педагогічного етикету, що є сукупністю відпрацьованих у педагогічному середовищі специфічних правил спілкування, манер поведінки і навіть одягу людей, які професійно займаються навчанням та вихованням. Педагогічна етика виділяє із всієї сукупності моральних проблем найбільш важливі для діяльності педагога, дає відповідь на питання про джерела професійно-моральних уявлень, про їхній склад і розвиток на основі загального морального процесу, про моральні основи педагогічної діяльності [372].

Як зазначають Г. Коджаспірова і А. Коджаспіров, викладач у своїй професійній діяльності зобов'язаний думати про особистість того, кого вчить, підносити, а не принижувати його, не нав'язувати своїх переконань, розвивати жагу до пізнання і уміння аналізувати. Викладання – спеціальна професійна діяльність, спрямована на передачу студентам суми знань, умінь та навичок і виховання їх у процесі навчання; упорядкована діяльність педагога із реалізації мети навчання й забезпечення інформування, усвідомлення та практичного застосування знань [261].

Таким чином, педагогічну етику доцільно розглядати як відносно самостійну систему всередині етичної науки, яка активно взаємодіє з іншими галузями етики як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Сучасне складноорганізоване, глобалізоване, деперсоналізоване суспільство, направлене на споживання, характеризується тим, що і сукупність професійно важливих та моральних якостей індивідів, котрі домінантно визначають їхню поведінку в якості соціально-моральних одиниць, дуже мало залежать від їхніх особистісних моральних чеснот. У своїй громадській поведінці людина, як правило, виступає носієм певних ролей і функцій, які їй задаються ззовні, самою логікою соціальної системи, в до якої вона безпосередньо включена. Зони особистісної відповідальності людини, де вирішальне значення має те, що можна назвати моральною вихованістю і рішучістю до моральної діяльності, стають все менше значимими. Громадські звичаї і традиції вже залежать не стільки від етносу і його індивідів, скільки від системної (раціонально впорядкованої, наукової) організації суспільства в тих чи інших аспектах його всебічного функціонування. Загальна значущість людини як особистості визначається не так її особистими моральними чеснотами і якостями, як моральною значимістю тієї спільної великої справи, в якій вона бере участь. Мораль стає переважно прикладною (інституційною), трансформується в практичні сфери, де етична компетентність визначається значною мірою професійною компетентністю у спеціальних областях людської діяльності (педагогіці,

бізнесі, медицині тощо).

Аналіз етико-педагогічних ідей в історії педагогічної думки

Проведений аналіз етико-педагогічних ідей в історичній ретроспективі показує, що вже з

давніх часів проблема морального вдосконалення вчителя привертала увагу просвітителів, науковців і педагогів. Підтвердженням цьому є праці мислителів античності (Аристотель [22], Демокрит [127], Квінтіліан [248], Платон [101], Сократ [127]), представників класичної філософії (Г. Гегель [104], І. Кант [240]), зарубіжних (Й. Герbart [105], Д. Локк [305], Я. Коменський [266], М. Монтень [331], Й. Песталоцці [368], Ж.-Ж. Руссо [416]) і українських педагогів (Г. Ващенко [84], Б. Грінченко [122], О. Духнович [145], А. Макаренко [314], С. Русова [414], Г. Сковорода [442], В. Сухомлинський [470], К. Ушинський [487]).

У системі загальнолюдських цінностей ідеальний педагог-наставник позиціонується як людина, чия праця оточена повагою, пошаною. Ще в давньогрецькій літературі можна натрапити на характеристику особистості вчителя. Так, вихователь міфічних героїв Ясона і Ахілла – кентавр Хірон, наділяється якостями глибинного мислення, непересічного інтелекту, мужності, хоробрості, правдивості, чесності та естетичними засадами [287, с. 145-146]. А давньогрецькі філософи, серед яких можемо назвати Демокрита, Сократа, Платона і Аристотеля, намагалися знайти гармонію між добродійною поведінкою і пошуком щастя [307, с. 17]. У публічних виступах і працях давньогрецьких вчених та філософів містяться цікаві етичні вирази про етичне виховання і навчання.

Звернемося до суджень цих мислителів.

Наприклад, Демокрит (460-370 рр. до н. е.) вважає необхідним [292, с. 111]: у вихованні враховувати природу дитини; зважати на дитячу допитливість; віддавати перевагу засобам переконання над засобами

примусу; виховувати на позитивному прикладі. Серед методів виховання представлені, насамперед, методи взаємодії і переконання, а не покарання і примусу.

Сократ (бл. 470-399 рр. до н. е.) є родоначальником філософської етики, яка, на відміну від релігійної, розглядає мораль як предмет, що цілком знаходиться в компетенції людини, в межах її пізнавальних і практичних можливостей. Суть його морального вчення полягає в трактуванні свідомого вибору людини (а не залежність від долі чи інших непідвладних їй сил) вирішальним є те, наскільки її фактичне життя відповідає власним уявленням про гідне життя. Свідомий вибір – це вибір через знання. Розбіжності між моральними домаганнями і щастям, коли щасливими виявляються гірші, так як і чвари між людьми на шляху до щастя, пов'язані з неправильним розумінням щастя. Є тільки один шлях до щастя – шлях доказового знання, твердить філософ давності

Доброчесність рівноцінна знанню. Це означає, що тільки доброчесного можна вважати дійсно знаючим. Виходить замкнуте коло: чеснота залежить від пізнання, пізнання залежить від чесноти, принаймні, в тому сенсі, що саме чеснота є безсумнівним критерієм дійсного знання. Не може бути поведінка людини правильною, якщо вона не є моральною. І навпаки: доти, поки чеснота буде знаходитися у конфронтації зі щастям, людина не може стверджувати, що вона щось пізнала, що живе розумним життям. Етика Сократа може бути зведена до трьох основних тез [127]:

а) благо ідентичне задоволенню, щастю. ("Благо не що інше як задоволення, а зло – не що інше, як страждання");

б) доброчесність рівнозначна знанню;

в) людина знає тільки те, що вона нічого не знає.

Сократ, застосовуючи метод самопізнання, прийшов до висновку, що суть людського буття полягає в моральності. Етичний раціоналізм відрізняє погляди Сократа: вимоги до виховання і до учнів єдині – це завдання самопізнання ("пізнай самого себе").

Платон (427-347 до н. е.) – учень Сократа, який розвив ідею свого учителя про існування абсолютного добра. Згідно Платона, справжнє добро як ідеальний зразок існує у "світі ідей", на землі ж – його бліда подоба, копія, тінь. Завдання особистості – пізнавати ідею добра за допомогою мудрої частини душі, яка згадує той зразок добра, що колись споглядала у "світі ідей", коли сама вона була ідеєю. Чуттєві задоволення затьмарюють розумну частину душі, через це зловживати ними не потрібно. Індивідуальна етика, за Платоном, доповнюється соціальною: теорією ідеальної держави, сам устрій якої зміцнює добродійність громадян [101].

Платон мав багато цікавих думок щодо виховання, розширення навчальних програм, створення державної системи виховання, освіти для дорослих членів суспільства і самовдосконалення людини впродовж життя. На практиці він дотримувався суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя і вихованця. В академії, яку створив Платон, дотримувалися принципу: жодну науку вільна людина не має вивчати, як раб; "у душі ніяка пригноблююча наука не залишається міцно", тому навчати треба "з допомогою гри, тоді ти краще побачиш, хто до чого здібний" [376, с. 38].

Аристотель (384-322 до н. е.) вважається "батьком" етики як практичної філософії, основна її мета – формування добродійного громадянина держави. Він систематизував погляди Платона, перевів їх у тверді поняття, розкрив земні основи і наукові кореляції та зробив це настільки ґрунтовно, все так розчленував, описав і позначив, що в наступні століття, коли слово "Філософ" використовували в однині і писали з великої літери, то мали на увазі вже його, Аристотеля, а не Платона. Одним із важливих моментів цієї титанічної праці Аристотеля стало створення етики [127].

Учіння Аристотеля про етику складалось із визначення добродійності як деякої середньої величини між надлишком і нестачею, при цьому виділялось одинадцять етичних добродійностей, таких, як: мужність, помірність, щедрість, пишність, великодушність, честолюбність, рівність,

правдивість, люб'язність, дружелюбність, справедливість. Найдосконалішою добродією Аристотель вважав справедливість: "їй дивуються більше, ніж світлу вечірній і ранковій зорі". Вона, по-перше, тотожна законності й має відношення до всіх моральних добродієностей, адже закон піклується і про мужність, і про поміркованість, і про рівність тощо. По-друге, вона стосується ставлення людини до інших людей. "Правосудність – це є повна добродієність, (що береться), все-таки, не безвідносно, але по відношенню до іншої (особи)". Отже, справедливість є не окремою добродією, чи деяким зрізом добродієності взагалі; вона – "не частина добродієності, а сама добродієність" [22, с. 147–148].

Аристотель дає поняття і про походження досліджених ним добродієностей:

- а) навчання – мудрість, кмітливість, розважливість;
- б) навички-звичаї: людина діє, набуває досвіду і на основі цього формуються риси її характеру.

Даний висновок Аристотель зміг зробити через порівняння добродієностей з вадами, так, наприклад, мужність визначалася, як середина між безрозсудною відвагою і боягузтвом, а розважливість – середина між розбещеністю і тим, що можна було б назвати "нечутливістю" (по відношенню до задоволень, пов'язаних з почуттям дотику і смаку).

Таким чином, Аристотель, признаючи невіддільність добродієностей від вад, виводив на перший план особистість людини як деякий регулятивний інструмент, призначений знайти ту саму "золоту середину", яку потрібно було досягнути, через внутрішнє усвідомлення того, що вище благо – це той особливий стан душі, який може виникнути лише після виконаного обов'язку чи усвідомлення і здійснення людиною свого призначення, а не в чуттєвих задоволеннях і матеріальних благах, тобто в духовному задоволенні. Встановлюючи при цьому, що людина повинна постійно самоудосконалюватися як особистість і духовна істота, в чому й полягає основна мета людини, і тільки тоді вона зможе досягнути споглядальне життя

[127; 400; 478].

Питання про професійну етику вчителя вперше поставив найвідоміший з давньоримських педагогів – Квінтіліан. Він не рекомендував використовувати примус у навчанні. Учитель має пробуджувати позитивні почуття дитини, заохочувати її проханнями і похвалами, радіти її успіхам.

Квінтіліан розробив своєрідний кодекс педагогічної етики. Його дотримання повинно призвести, на думку мислителя, до поваги й пошани учителя з боку своїх вихованців. Провідні думки цього кодексу такі [248, с. 61–62]:

1. Учителю необхідно викликати в собі батьківські почуття до своїх учнів і постійно ставити себе на місце тих людей, які довіряють йому своїх дітей.

2. Нехай він сам не має вад і не переносить їх на інших.

3. Суворість учителя не повинна бути гнітючою, а ласкавість такою, що розслаблює, щоб це не викликало ненависті або презирства.

4. Учитель мусить проводити тривалі бесіди про моральне й добре, адже чим частішими будуть прохання і похвали, тим меншою буде потреба в покараннях.

5. Учителеві не можна бути роздратованим і, водночас, він не має потурати тим, хто потребує виправлення.

6. Нехай учитель буде доступним у викладанні, терплячим у роботі, більш старанним, ніж вимогливим.

7. Нехай із бажанням відповідає тим, хто запитує, і нехай запитує мовчазних.

8. На похвалу учитель нехай не буде надто скупим, але й не буде надто щедрим, оскільки перше відбирає бажання до праці, а друге народжує безпечність.

9. При усуненні недоліків учитель не має бути надто суворим, тим більше сварливим. Адже в багатьох з'являється відраза до вчителя через те, що докори деяких учителів перетворюються ніби у ненависть.

10. Нехай він кожен день каже учням щось таке, що назавжди залишиться в них у пам'яті.

В епоху раннього (V-XIII ст.) "високого" Середньовіччя виховання носило церковно-догматичний характер. Європейська філософсько-педагогічна думка цього періоду головну мету виховання бачила в порятунку "грішної" душі, сліпому безумовному підкоренню авторитету церкви. Процес навчання і виховання був заснований на суворій дисципліні, страху, тілесних покараннях і слухняності. Етичні ідеї античності були віддані забуттю.

Педагогічна етика ґрунтувалася на засадах двох основних книг – "Приповідок Соломонових" і "Премудрості Ісуса, сина Страхова". Під впливом цих та інших книг склалася система жорстоких покарань дитини як з боку вчителя, так і з боку батька. Батько і вчитель мають викликати любов і страх. "Батьку, не стримуй напучування юнака, – вчить Соломон, – коли різкою виб'єш його, не помре: ти різкою виб'єш його і душу його від шеолу (шеол – притулок мертвих в іудаїзмі) врятуєш... . Хто стримує різку свою, той ненавидить сина свого, хто ж кохає його, той шукає для нього картання" [49, с. 28]. Різка була "першою допомогою" вчителя. В абетках нерідко зустрічається похвала різці.

Учитель, наголошував Августин Блаженний (354-430), має ставитися до учня, як до Божого створіння. А це можливо лише тоді, коли він сам буде постійно самовиховуватися, самовдосконалюватися. Так, у праці "Учитель", де філософ розмовляє зі своїм сином Адеодатом, він окреслює необхідні риси, які повинен мати педагог. Передусім, він має щиро любити Бога, бути добрим, невибагливим, володіти різнобічними знаннями. Але якщо вчитель чогось не знає, то краще признатися в цьому, ніж демонструвати удаване знання. Августин засуджує тих педагогів, які невимогливі до учнів, віддають перевагу грошам, а не науці. Це небезпечно як для особистості, так і для держави. Виховати справжню особистість можна лише у школі радості [50, с. 231].

Фома Аквінський (1225-1274), запропонувавши вагому систематизацію

етики, особливо в працях "Коментарі до "Нікомахової етики", "Сума проти язичників", "Сума теології", "Про душу", наголошував на тому, що формування індивіда має відбуватися на пріоритетних перед наукою засадах – засадах віри. До дослідження істини "можна прийти лише великою працею і сумлінням, і небагато хто хоче взяти на себе цю працю з любові до знань, природне прагнення до якого Бог все-таки вклав у людський розум... . Тому Боже милосердя виявило рятівну передбачливість, наказуючи приймати на віру й те, що здатний досліджувати розум, або таким чином усі легко могли бути причетні до пізнання Бога без сумніву і помилки" [50, с. 15].

В епоху Відродження була відновлена мета виховання: формування духовно і фізично розвиненої особистості. Людина проголошувалася вищою цінністю. Важливими рисами просвітницьких поглядів гуманістів стали: індивідуалізм, врахування вікових особливостей дитини, зростання ролі морального виховання, зменшення впливу церкви на навчальні заклади [400].

Так, Вітторіно де Фельтре (1378-1466) в основу організації своєї школи – школи нового типу – "Будинку радості" – поклав принцип гуманістичної педагогіки: демократизм, колективізм, любов до дітей, врахування особливостей їхнього психічного розвитку. Разом з розумовим і фізичним, здійснювався моральний і естетичний розвиток дитини [400].

Етико-педагогічні ідеї розвивав у своїх працях Еразм Роттердамський (1467-1536). У праці "Похвала глупоті" [151] він викрив суспільні вади виховання людини, стверджував, що лише просвітницька сила розуму педагога разом з його гуманістичною культурою здатні ідейно й морально оновити як людину, так і суспільство.

В іншій праці "Жорстокі вчителі" він писав: "Велике нещастя, коли прийоми вчителя відбивають у дитини будь-яке бажання до навчання, перш, ніж вона зможе збагнути розумні основи, за які повинна полюбити це вчення. Перший крок на шляху освіченості – це симпатія до свого наставника. Дитина, яка полюбила навчання насамперед завдяки своєму вчителю, з часом полюбить і вчителя всією любов'ю, яку буде відчувати до науки"

[408, с. 127].

І далі: "Але є вчителі настільки неприємні за своїми прийомами, що їх не люблять навіть їхні дружини; ці похмурі люди з відштовхуючими прийомами звертання видаються незадоволеними навіть у той момент, коли знаходяться в хорошому стані; вони не здатні на ласкаве слово; їм важко усміхнутись у відповідь на усмішку іншого. Можна сказати, що грації при їх народженні відвернулися від них. Цим людям я без бажання довірив би диких скакунів для приборкання; тим більше, на мою думку, не можна давати їм у руки ніжні створіння, в яких молоко на губах ще не висохло. А між тим, саме цих людей дехто і вважає дуже здібними формувати юний вік, думаючи, що непоправний дурень – це все одно, що бездоганний учитель" [408, с. 127–128].

Заперечуючи тілесні покарання, Е. Роттердамський присвятив цій проблемі окрему працю, в якій застерігав: "Не можна привчати дитину до побоїв. Жорстокі тілесні покарання призводять до того, що горда природа стає недоступною для впливу, а низька піддається відчаю. Тіло поступово робиться нечутливим до стусанів, а дух – до картань. Мало того, не варто часто вдаватися й до доган, особливо різких. Ліки, що приймаються не за призначенням, ще більше загострюють хворобу, замість того, щоб її полегшити; а якщо їх вживають постійно, то вони перестають бути ліками і діють не краще, ніж неприємні й нецілющі харчі... Нашою нагайкою нехай буде умовляння, зроблене розсудливим тоном, іноді й догана – з мірою лагідності, а не отруйною їдкістю" [409, с. 128].

Цієї ж думки дотримувався і видатний французький мислитель М. Монтень (1533-1592). Він був переконаний, що грубим примусом, суворістю неможливо виховати справжню людину. Тому він звертається до вчителів, вихователів: "Відмовтеся від насилля і примусу; немає нічого, на мою думку, гіршого, що так би спотворювало і псувало натуру з добрими задатками" [331, с. 139].

Аналізуючи проблему вчителя, Монтень приділяє увагу його

професійним і особистісним якостям, вважаючи, що розум і моральність вчителя є ціннішими якостями, ніж ученість. Для того, щоб посилено навчати дитину, необхідно вивчати і враховувати її душевні схильності, надаючи можливості розвивати свою активність і самостійність. "... Нехай наставник сприяє учневі ніби просівати через сито все, що він йому підносить, і хай нічого не втовкмачує йому в голову, спираючись лише на свій авторитет і вплив" [331, с. 71].

Особливо важливий внесок у розробку проблем педагогічної етики зробив Я. Коменський (1592-1670). Його турбувало, передусім, те, що далеко не кожний педагог на необхідному рівні гуманності виявляв ставлення до дитини. Багато з тих, хто, повчаючи, уміють гарно й артистично говорити з кафедри про добро, справедливість, гідність, здаються учням ангелами небесними, а за межами аудиторії, в буденному житті є невитриманими, грубіянами, задрісними, слово в них розходиться з ділом [266, с. 124].

Отже, такі педагоги не є справжніми носіями педагогічної етики, вони дотримуються лише зовнішнього, всюди "шукають закону, на папері написаних правил, як чинити", тоді як совість має підказувати, що нам належить робити для учнів те, чого собі бажаємо. Діяльність учителя не за власною совістю і призводить до того, що немає у світі порядку і панує ненависть, злість, крадіжки, вбивства. Справжній педагог підкоряється лише власному сумлінню совісті: чого вона не дозволяє, того він і не робить, не зважаючи на будь-які обставини [266, с. 178].

Педагогічна етика, на думку Я. Коменського, здатна усувати надзвичайно негативне явище в педагогічному колективі, коли помилка, невдача одного педагога викликає радість, глузування інших. Навпаки, коли всі співпереживають невдачі колеги і радіють успіху кожного, утворюється справжня педагогічна спільність. Любов до справи, до дітей, загальна мета повертають педагогів в один і той же бік, ніби намагнічена стрілка: у щасті – до радості, в нещасті – до суму [266, с. 179]. За переконанням Я. Коменського, лише на такій основі утворюється належна єдність у

стосунках між педагогами, між педагогом і дітьми. Тоді вони стають однодумцями.

Видатний англійський філософ і педагог Джон Локк (1632-1704) керівним принципом виховання вважав принцип корисності, який лежить в основі розумового, фізичного й етичного виховання. Головна роль в реалізації виховання належить батькам і вихователеві. На думку Джона Локка, тілесні покарання, примушення приводять до формування рабського характеру, тому застосовувати їх недоцільно. Звертаючись до батьків, він писав: "Тільки жодним чином не дозволяйте, коли б то не було, бити хлопчика без вашої згоди і розпорядження, принаймні до тих пір, поки ви на досвіді не переконалися в його розсудливості і стриманості. Але, разом з тим, для того, щоб підняти його авторитет в очах вихованця, ви маєте приховати від останнього, що його вихователь не владний застосовувати різки; крім того, ви обов'язково маєте й самі виявляти вихователеві велику пошану та примушувати всю вашу сім'ю так само відноситися до нього. Бо ви не можете розраховувати на те, що ваш син відноситиметься з повагою до людини, до якої його батько і мати, за його спостереженнями, відносяться зневажливо" [304, с. 179]. Не покаранням, а прикладом своїм учитель має виховувати джентльмена.

Проблемі моральних аспектів виховання, гуманного ставлення до дітей особливу увагу приділяли Ж.-Ж. Руссо (1712-1772), Й. Песталоцці (1746-1827), які були впевнені, що любов учителя до дітей може вирішити всі проблеми виховання. Педагогічні погляди французького просвітництва знайшли втілення в романі-трактаті Ж.-Ж. Руссо "Еміль", чи "Про виховання". Сповідуючи принцип природовідповідності, видатний французький мислитель закликав педагогів завжди аргументувати пояснювальний матеріал достовірними доказами, які би сприяли підтриманню авторитету вчителя. "Якщо ви на запитання дитини, бажаючи відкараскатися від неї, – стверджував він, – наведете хоча б один доказ, якого вона не зможе зрозуміти, то, бачачи, що ви в міркуваннях своїх ґрунтуєтеся

не на її ідеях, а на своїх власних, вона вважатиме все сказане вами придатним для вашого, а не її віку; вона перестане вам вірити – і тоді все загинуло" [417, с. 115].

Вихователь має керувати дитиною непомітно для неї, вихованець може робити те, що він хоче, але має бажати робити те, чого від нього хоче вихователь. "Виберіть з вашим вихованцем шлях протилежний: хай він думає, що він пан, а насправді ви завжди будьте паном. Немає підпорядкування досконалішого, ніж те, яке зберігає зовнішній вигляд свободи" [417, с. 217]. Найважливішим у вихованні він вважав добрі стосунки з учнем, застерігав вихователя від можливої несправедливості у ставленні до нього, що викликає великі душевні страждання вихованця.

Швейцарський педагог-гуманіст Й. Песталоцці (1746-1827) у своїх працях "Лінгард і Гертруда", "Як Гертруда навчає своїх дітей", "Що дає метод розуму і серцю", "Мої дослідження шляхів природи у розвитку роду людського", "Лебедина пісня" зазначав, що, по-перше, на державі лежить вина за низький рівень педагогічного такту у більшості вихователів. Неправова держава не здатна забезпечити належний рівень моральності вчителя, і тим самим спотворює людство, поширюючи зло в цілому світі. Руйнація суспільства й особистості очевидна. "Яскраво горить страшний жертovníк суспільної зіпсованості людства, а священне полум'я духовного життя погасло до останньої іскри", – з сумом констатує педагог. По-друге, відповідальність за те, що при владі знаходяться "інтелектуально розвинуті дурисвіти", егоїсти, безсердечні хижакі, "розумні осли", "аморальні типи", певною мірою покладається на одnobічність навчання і виховання [369, с. 145]. Все це – недоліки професійної діяльності педагогів, передусім у сфері морального, інтелектуального й фізичного виховання, вважав Й. Песталоцці.

На думку вченого, успіх виховного процесу залежить від щирості вчителя, його чесності, відданості моральним ідеалам. "Вся елементарна моральна освіта, – зазначав Й. Песталоцці, – базується взагалі на трьох

основах: напрацювати за допомогою чистих почуттів хороший моральний стан; тренувати моральність на справедливих і добрих справах, переборюючи себе і докладаючи зусилля; ... сформувати моральні переконання через роздуми та зіставлення правових і моральних умов, в яких дитина перебуває через своє походження й навколишнє середовище" [369, с. 63].

Ф. Дистервег (1790-1866) відводив школі велику роль у суспільстві. Він вважав учителем ту людину, завдяки якій "людство рухається вперед". Відомий його постулат: "Цінність школи рівняється цінності її учителя". Вимоги Ф. Дистервега до вчителя зводяться до наступного [138]:

- учителю необхідна "природна любов до викладання і занять з дітьми", викладання має стати його життям, його живленням;
- учитель має робити навчання привабливим;
- мистецтво навчання – не в умінні повідомляти, але в умінні збуджувати, будити, оживляти;
- учитель має насаджати моральність в роду людському.

Система морального виховання І. Гербарта (1776-1841) включала такі положення [105]:

- утримувати вихованця (цьому служить керування дітьми, навчання їх покорі), встановлюючи межі поведінки для дітей;
- визначити вихованця, тобто поставити дитину в такі умови, за яких він не тільки через вказівки вихователя, але й особистого досвіду зрозуміє, що "непокора веде до тяжких переживань";
- встановити чіткі правила поведінки;
- підтримувати в душі вихованця "спокійність і ясність", тобто не створювати підґрунтя для того, "щоб вихованець засумнівався в істині";
- "турбувати" душу дитини схваленням і докором;
- "перестерігати" вихованця: вказуючи на його промахи, виправляти їх.

В українській педагогічній думці питання педагогічної етики були глибоко теоретично і практично вивчені у працях Г. Ващенка [84], Д. Грінченка [122], О. Духновича [145], А. Макаренка [314], С. Русової [414],

Г. Сковороди [442], В. Сухомлинського [470] К. Ушинського [487]. Ними встановлено, що тільки той педагог може вважатися професіоналом, який володіє педагогічним тактом, поважає особистість вихованця, прагне розвивати в дитині все найкраще через прищеплення їй досвіду добрих справ.

Етичним відносинам між учителем і учнями як учасниками навчально-виховного процесу значну увагу приділяв філософ, поет, просвітитель, гуманіст Григорій Савович Сковорода (1722-1794). Г. Сковорода – один з видатних представників етико-гуманістичного напрямку вітчизняної просвіти. Мета навчання, за Сковородою полягала в тому, щоб навчити людей досягати щасливого життя. Основним завданням етичного виховання філософ вважав формування у підростаючого покоління благородства і вдячності. Виходячи з положень гуманізму, він звертав увагу на виняткове значення у вихованні пошани й любові педагога до особистості дитини, підкреслюючи, що чуйність, гуманність і чесність, можуть формувати в юнацтва тільки ті педагоги, яким ці якості глибоко властиві [442].

"Учитель и врач – несть врач и учитель, а только служитель природы – единственныя и истинныя и врачебницы, и учительницы. Буде кто чего хошет научитися, к сему подобает ему родитися" [186, с. 146].

Педагог, письменник, просвітитель, громадський діяч Олександр Васильович Духнович (1803-1865) серцевиною виховання вважав формування високоморальної особистості. При цьому вирішальну роль у продукуванні нової генерації відводив учителям, яких називав "просвітителями народу". У своїй праці "Народная педагогия..." він багато місця відводить характеристиці обов'язків народного вчителя та нормам його взаємин з дітьми [145].

Він виділяє в особистісних якостях вчителя любов до дітей і наявність моральних якостей. "Оскільки навчання є мистецтво, наставник має бути обдарованим особливими якостями, і серед них:

1. Той, хто бажає вчити, повинен мати справжнє покликання до цієї

служби.

2. Повинен мати міцні і правильні знання та відомості з того предмета, який хоче викладати іншим.

3. Повинен мати чистий норів і процвітати доброчесностями.

4. Має бути вже від природи лагідною, поважною, зі складеним характером людиною.

5. Повинен учнів своїх любити і їхню любов до себе також заслужити.

6. Від природи треба йому володіти легким, зрозумілим способом викладання.

7. Повинен мати потрібні засоби для навчання і наставляння.

8. Повинен порядок поважати [145, с. 209].

Хто цих властивостей від природи дарованих не має, той не принесе в педагогічній сфері ніякої користі, і краще йому відмовитися від цієї служби, ніж колись перед судом Божим жахливо відповідати за недоліки та бути навіки покараним" [145, с. 209].

Головну мету діяльності учителя К. Ушинський (1824-1871) розглядав як виховання моральної людини, корисного члена суспільства, громадянина, а в моральному вихованні головне – "запалити в учнях природу серйозної праці". З цього приводу К. Ушинський писав: "Ставши одним з елементів державного і народного життя, громадське виховання пішло в кожного народу своїм особливим шляхом, і тепер кожний європейський народ має свою характерну систему виховання". Учитель, на його думку, у своїй професійній діяльності має враховувати ментальність вихованців і володіючи глибокими переконаннями, вірити у можливість виховання підростаючого покоління та передусім – любити дітей. Великий педагог виступав проти обмежуючих вказівок, норм щодо поведінки вчителя в кожному конкретному випадку. Він закликав вивчати закономірності, які визначають ці норми: "Ми не кажемо педагогам: дійте так чи інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви прагнете керувати, і чиніть відповідно до цих законів і тих обставин, в яких ви хочете їх застосувати... . Головне зовсім не у

знанні правил, а у вивченні тих основ, з яких ці правила витікають" [487, с. 46–48]. Ці положення К. Ушинського мають бути головними для тих, хто займається питаннями педагогічної моралі й етики.

Стрижневими ідеями філософсько-соціальних і педагогічних поглядів Софії Федорівни Русової (1856-1940) стали: гуманізм, демократизм, народність, природо- і культуровідповідність виховання, пріоритет загальнолюдських цінностей [158, с. 107].

У книзі "Дошкільне виховання" С. Русова переконувала, що, оскільки кожна конкретно взята дитина належить до певної нації і, отже, характеризується рисами, притаманними лише цій нації, то "справу виховання бажано поставити якомога ближче до природних нахилів дитини та до вимог життя, в якому дитина перебуває, у зв'язку зі світоглядом того народу, з психологією тієї нації, з яких походить дитина" [412]. В іншій праці стверджувала: " Мусимо виховувати дітей у повній національній свідомості, відданості своєму народу, бо хто не вміє кохати рідний край, той не зможе стати щирим горожанином Всесвіту. І не так потрібні ці космополіти, як бажано виховувати чуйло-гуманних дітей, які з пошаною і симпатією ставляться до всіх народів, працюють над визволенням свого і чужого народу" [414, с. 161–163].

Національне виховання, за переконанням вченої, є вирішальним і найважливішим підґрунтям у справі зміцнення моральних, духовних, естетичних і національних сил народу, відродження його духовності, утвердження серед інших народів світу, бо, як показує історичний досвід, "міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще за інших вичерпала у вихованні свої глибокі національні скарби, а національній психології дала вільний розвиток – це Германія, Англія, Японія" [414].

Безперечно, основи національного виховання мають закладатися в дошкільному і шкільному віці дитини, тому С. Русова палко закликала, в першу чергу, українську інтелігенцію, весь український народ "будувати собі рідну, вільну національну школу", бо "тільки рідна школа може виховати

громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності" [414].

У своїх працях "Братства і просвітня школа на Україні за польського панування до Б. Хмельницького", "Народні вчителі і українська школа", "Яка тепер народна школа на Україні?", "На беспросветном пути" Борис Дмитрович Грінченко (1863-1910) висловлює думки щодо педагогічної етики К. Ушинського, наголошуючи, що за тогочасних умов педагог не був вільним як матеріально, так і духовно, отже, не міг проїнятися ідеєю національної школи. Національна школа – це вірний засіб збереження і відродження у молодих поколіннях національного менталітету, культури мови, моральності. Денаціоналізація є водночас і деморалізацією народу [158].

Значний внесок у розробку проблеми педагогічної етики зробив Григорій Григорович Ващенко (1878-1967), педагогічний світогляд якого зорієнтований на християнській стратегії виховання, характерній для української традиції добільшовицької доби, та традиції європейських суспільств. Звідси, пріоритетною рисою його педагогічної творчості є орієнтація на духовне життя людини, а її виховання він трактує як формування повновартісної людської особистості з властивими лише їй індивідуальними рисами [158, с. 119].

Вагоме місце в українській педагогічній науці займала ідея вчителя, його роль у житті суспільства. У своїх працях: "Виховний ідеал", "Виховання любові до Батьківщини", "Виховання волі і характеру", "Тіловиховання як виховання волі і характеру", "Виховна роль мистецтва", "Основи естетичного виховання" Г. Ващенко, зокрема, обґрунтував власну педагогічну систему. Фундаментальні проблеми виховання він порушує і розв'язує крізь призму аналізу розвитку української духовності від найдавніших часів до нинішніх днів. Учений наголошував на потребі не тільки дати учням певну суму наукових знань, виробити в них науковий світогляд, а й розвинути їхній інтелект. Завдання українського педагога (і теоретика, і практика) полягає в чіткому усвідомленні позитивних й негативних рис українського інтелекту. "Перші він, звичайно, має всемірно плекати й розвивати, другі – усувати й

замість них виховувати інші, що підносять нашу духовність" [84, с. 61].

Питання педагогічної етики знайшли своє подальше висвітлення у працях і видатного педагога і письменника Антона Семеновича Макаренка (1888-1939). Ціннісно й оригінально розроблена А. Макаренком проблема педагога: він повинен не тільки володіти професійними знаннями й педагогічною майстерністю, а й любити дітей, і в той же час бути вимогливим, наполегливим, мати авторитет. Необхідною якістю педагога, на його думку, є вміння і сила орієнтуватися, так як педагогові доводиться проявляти винахідливість й ініціативу, швидко приймати рішення, і водночас вміти обдуманно враховувати почуття і настрої дітей [245].

Він вважав, що переконання педагогів, що діти є лише об'єктом виховання – найпоширеніша педагогічна помилка. "Ні. Діти – це живі життя, і життя прекрасні, а тому й треба ставитися до них, як до товаришів і громадян, треба бачити і поважати їхні права й обов'язки, право на радість і обов'язок відповідальності" [314, с. 134].

Актуальними і на теперішній час залишаються педагогічні погляди видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського (1918-1970): "Я твердо переконаний в тому, що справжня любов вихователя до своїх вихованців – це велике, непереборне бажання дати їм те, що є в тобі найдорожче... . Любов вихователя до вихованців – не готове почуття, з яким він прийшов на ниву педагогічної праці. Це невсипуща, важка й захоплююча творча праця, в якій утверджується ідейна, моральна єдність колективу як єдиного цілого. Тільки там, де існує така любов, педагог є й самою великою притягальною силою для колективу і окремих вихованців" [470, с. 594].

Таким чином, аналіз історичної і сучасної літератури дає можливість сформулювати модель сучасного викладача як людини розумної, освіченої, висококультурної, доброї, обдарованої, вольової, яка дотримується моральних норм і принципів, досконало володіє категоріями етики і вибудовує відносини зі своїми вихованцями на основі довіри, партнерства, психологічного контакту.

**Професійно -
педагогічна етика
майбутніх фахівців в
системі освіти в**

Вивчення й аналіз наукових праць підтверджує, що останнім часом предметом наукових пошуків стали різні аспекти розвитку професійної етики фахівця, професійно-педагогічної етики вихователя, вчителя і викладача.

Основи теорії морального розвитку вчителів і, зокрема, студентської молоді, розкриті у працях сучасних вітчизняних науковців (В. Андрущенко [14], Г. Васянович [82], С. Гончаренко [112], І. Зайченко [158], І. Зязюн [172], С. Клепко [255], В. Малахов [316]); проблеми формування і виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (Н. Молодиченко [330], Л. Москальова [335], І. Пальшкова [358], О. Пономаренко [386], Н. Сопнева [460], Л. Хоружа [505]).

Формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя Н. Сопнева визначає як суть, структуру навчальної етичної діяльності студентів. У дослідженні вченої дістали подальше уточнення дефініції: "навчальна діяльність", "етична взаємодія", "готовність до навчальної етичної діяльності" [460].

Виховання в майбутніх учителів морально-етичної культури аналізувала в своїй праці Л. Москальова. У її дослідженнях були розглянуті теоретичні й методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури; розкрита сутність і зміст цінностей педагогічної професії в особистісному, культурному, соціальному значеннях; визначено поняття морально-етичної культури майбутнього учителя як ціннісного явища, що має фундаментально-філософське підґрунтя, і через різні форми, методи і засоби здійснює виховний вплив на емоції, світогляд, моральну поведінку, спосіб і якість життя, готовність до самовиховання і виховної роботи, морально-етичні риси як окремої людини, так і усього суспільства; функції морально-етичної культури і її структуру; концептуальні положення теорії

організації процесу виховання морально-етичної культури майбутніх учителів у ВНЗ [335].

Концептуальні основи формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи, на думку І. Пальшкової, здійснюються на засадах практико-орієнтованого підходу. Нею обґрунтовано застосування поняття "практико-орієнтований підхід", його функцію як методологію пізнання і принципу формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи; визначено поняття "професійно-педагогічна культура вчителя початкових класів" [358].

Професійно-етична культура соціального педагога та її формування відображені в дослідженні О. Пономаренко – це основні структурні компоненти соціально-педагогічної роботи як професії (мета, зміст, організаційні форми, принципи, професійні якості), а також основні соціокультурні принципи, які визначають характер даної професії: принципи компетентності, принцип етичної відповідальності перед суспільством і перед клієнтом, принцип професійної етики; визначено провідні тенденції формування етики і професійної культури, пов'язаної із соціальною роботою в дитячому і молодіжному середовищі; обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективного формування професійно-етичної культури соціального педагога: (ознайомлення студентів із професійними знаннями, етичними нормами і гуманістичними цінностями соціально-педагогічної діяльності; наявність широкого спектру практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної і міжособистісної взаємодії; об'єднання всіх компонентів процесу формування професійно-етичної культури в єдину цілеспрямовану систему виховання майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ) [386].

Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків, на думку науковця Н. Молодиченко, полягає в тому, що розроблено модель психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків у

позакласній роботі на основі оновлення змісту. За створеною моделлю можна прогнозувати подальший розвиток професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до виховної роботи з учнями. Структуровані підходи і принципи дають можливість простежити вплив їх застосування на розвиток якості професійної підготовки [330].

Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів розглядалися в дисертаційному дослідженні Л. Хоружої. Нею сформульовано поняття етичної компетентності педагога як системної характеристики і базової складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, науково обґрунтовані її зміст і структура, розроблено теоретико-методологічні засади процесу формування. Доведено, що формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів відбувається відповідно до стадій (інформаційна, аксіологічна, перетворювальна) [505].

Значну увагу вчені приділяють вихованню і формуванню морально-етичних цінностей дітей і молоді (Т. Вечерок [90], С. Гаряча [103], О. Гордійчук [115], А. Залізник [163], О. Кисельова [250], В. Салко [420], Н. Шагай [512]).

Морально-етичному вихованню дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору приділила увагу О. Кисельова, яка вперше визначила поняття "морально-етична вихованість дітей старшого дошкільного віку", компоненти морально-етичної вихованості (пізнавально-інформаційний, емоційно-мовленнєвий, діяльнісно-поведінковий), критерії (когнітивний, почуттєво-ціннісний і оцінно-рефлексивний) та показники оцінювання її сформованості; обґрунтувала педагогічні умови морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку (забезпечення розуміння дітьми морально-етичних категорій і змісту фольклорних творів й усвідомлення їх моралі; комплексне розв'язання завдань з морально-етичного виховання дітей у різних видах діяльності (художньо-мовленнева, ігрова, театралізована, навчальна) як на заняттях, так і в повсякденному

житті; стимулювання оцінно-контрольної діяльності в морально-етичній поведінці дітей; спільна робота дошкільних навчальних закладів із сім'єю з морально-етичного виховання дітей) [250].

Підготовку майбутніх вихователів до роботи з батьками із морального виховання дітей старшого дошкільного віку досліджувала А. Залізник. Нею теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель підготовки майбутнього вихователя до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку, що включає такі етапи: початково-актуалізаційний, когнітивно-основний, реалізаційно-завершальний; виявлено педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності майбутнього вихователя до роботи з батьками із морального виховання таких дітей: побудова педагогічного процесу із врахуванням результатів педагогічної діагностики готовності студентів дошкільних факультетів; оновлення змісту навчальних дисциплін і використання експериментального спеціалізованого навчального курсу; збагачення досвіду співпраці майбутніх вихователів з батьками із морального виховання старших дошкільників у дошкільному закладі під час педагогічної практики [163].

Педагогічні умови забезпечення ефективності процесу морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах дослідила Н. Шагай: упровадження інноваційної виховної технології, котра враховує специфіку позашкільних навчальних закладів і зумовлена сучасним станом виховної системи в цих закладах; діалогічність процесів педагогічної взаємодії керівників гуртків і молодших школярів; урахування вікових і індивідуальних особливостей учнів початкових класів; підвищення компетентності педагогів позашкільних навчальних закладів з питань морального виховання молодших школярів; забезпечення адекватності виховних впливів позашкільних навчальних закладів і сім'ї на особистість учня молодшого шкільного віку.

На основі логічної єдності філософських і психолого-педагогічних чинників обґрунтовано концептуальні підходи до побудови функціональної

моделі і технології морального виховання учнів молодшого шкільного віку, визначено педагогічні умови ефективного їх застосування в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів; охарактеризовано суть, специфіку, рівні і детермінанти формування моральної вихованості молодших школярів та здійснено їх експериментальну апробацію, що в сукупності забезпечило ефективне застосування розробленої функціональної моделі і технології морального виховання учнів молодшого шкільного віку в позашкільних навчальних закладах [512].

Велику увагу формуванню морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвіллевій діяльності приділив у своєму дослідженні В. Салко. Ним уточнено суть поняття "морально-етична культура молодших школярів", розроблено технологію експериментально-виховної роботи з розвитку морально-етичної свідомості і вчинкової активності вихованців у художньо-творчій дозвіллевій діяльності, визначено критерії діагностики морально-етичної культури і рівнів її сформованості, розроблено педагогічну технологію морально-етичного їх виховання у художньо-творчій дозвіллевій діяльності; обґрунтовано педагогічні умови формування морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвіллевій діяльності: залучення молодших школярів до моральних цінностей, створення сприятливого морально-етичного простору у виховному процесі, що забезпечує дитині захищеність і психологічний комфорт, надає можливість для продуктивної праці і творчості; посилення морально-етичної дії мистецьких творів різних жанрів; професійний підхід до вихованців [420].

Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі, на думку С. Гарячої, можливе за умови оптимізації процесу виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі (збагачення змісту навчально-виховного процесу ідеями гуманістичної етики, запровадження активних й інтерактивних форм та методів його реалізації; підготовки вчителів до виховання у молодших

школярів основ етичної культури; забезпечення взаємодії школи із сім'єю й іншими соціальними інститутами в плані виховання у молодших школярів основ етичної культури; дотримання основних положень гуманістичної етики) [103].

Моральне виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки, на думку О. Гордійчук, можливе в системі такого виховання, що включає засоби етнопедагогіки, системотвірним компонентом якої є педагогічні умови (вивчення окремих навчальних предметів етнопедагогічного спрямування, демократизація шкільного життя, упровадження системи учнівського самоврядування, забезпечення пріоритетності морального виховання етнопедагогічними засобами в системі виховної роботи, інтегрування засобів етнопедагогіки у зміст шкільних предметів), що забезпечують реалізацію змістових і процесуальних компонентів системи морального виховання молодшого школяра. Встановлено, що складовими системи морального виховання є: мета, завдання, методологічні підходи, компоненти моральної вихованості (пізнавальний, емоційний поведінковий), методи, прийоми і форми, критерії (інформаційно-пізнавальний, емоційно-почуттєвий, конативний) і показники оцінки моральної вихованості; виявлено виховний потенціал ефективних засобів етнопедагогіки (рідна мова, усна народна творчість, природа, атмосфера рідної домівки, приклад старших, праця) і шляхи їх використання для морального виховання учнів загальноосвітньої школи першого ступеня (засвоєння культурних цінностей за принципом: від близького до далекого; створення природних життєвих ситуацій, опора у вихованні на національні пріоритети; використання специфічних методів: ритуальне мовлення, "хвилини мудрості народної", інтерактивні вправи, ігри-імітації, рольові й ділові ігри, досліді, "життєві проекти", приклад, творення казки, складання розповідей, виготовлення малюнків) [115].

Сімейні традиції у формуванні моральних цінностей старшокласників були предметом дослідження Т. Вечерок. У ньому теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено педагогічні умови ефективного використання

сімейних традицій у формуванні моральних цінностей старших школярів: донесення до батьків системи знань (соціальних, наукових, культурологічних) про суть навчально-виховних можливостей сімейних традицій; збагачення змісту сімейних традицій у найважливіших сферах життєдіяльності сім'ї (природокористування, побуту, праці і відпочинку, міжособистісних відносин, художньої культури і творчості); розкриття в процесі педагогічної освіти батьків основних функцій сімейних традицій (пізнавальної, комунікативної, консолідуючої, креативної) у формуванні моральних цінностей учнів старшого шкільного віку; оволодіння батьками необхідним досвідом використання сімейних традицій у формуванні моральних цінностей старшокласників (ціннісно-орієнтаційним, комунікативно-психологічним, організаційно-креативним) [90].

Моральне виховання в українських навчальних закладах відображалось в тематиці досліджень вітчизняних вчених (І. Грязнов [123], Т. Ісаєнко [185], О. Хорошайло [504]).

Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями досліджувалися О. Хорошайло. Дослідником теоретично обґрунтовано, експериментально перевірено зміст, форми, методи і педагогічні умови та структурно-функціональну модель виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями; уточнено змістовну суть духовно-моральних цінностей, зміст виховання духовно-моральних цінностей в умовах Центру духовно-інтелектуального розвитку молоді з особливими потребами; подальшого розвитку набула розробка науково-методичного забезпечення процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів ВНЗ [504].

Наукове обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-функціональної, змістової моделі виховання моральної культури курсантів у цілісній військово-педагогічній діяльності ВВНЗ було метою розвідок Т. Ісаєнко. У дослідженні розглянуті педагогічні умови, в яких здійснюється виховання моральної культури курсантів у цілісній військово-педагогічній

діяльності вищого військового закладу: об'єктивних (зовнішніх) – програмних, професійних, культурологічних, а також суб'єктивних (внутрішніх) – когнітивних, емоційно-вольових, поведінкових; з'ясовано науково-методичну особистісно й соціально зорієнтовану систему засобів виховання моральної культури курсантів у цілісній військово-педагогічній діяльності [185].

Систему морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників розробив І. Грязнов, компонентами якої є: мета (сформувати моральні якості курсантів на підставі сучасних вимог і змісту моделі спеціаліста та освітньо-кваліфікаційної характеристики); завдання (етична освіта, трансформація етичних знань у моральні переконання, вироблення навичок належної поведінки, формування потреби і здатності до морального самовдосконалення, виховання непримиренного ставлення до аморальності); зміст (комплекс ідей, теоретичних положень, норм, правил); принципи (єдності загальнолюдського і національного; відповідності цілей, змісту морального виховання службовій діяльності на кордоні; послідовності, систематичності і безперервності набуття психолого-педагогічних та етичних знань, оволодіння моральними якостями особистості; особистісно-орієнтованого підходу); функції (інтегральна, регулювальна, розвивальна); сфери (службова, виховна, навчальна); об'єкти і суб'єкти морального виховання; оцінка і корекція результатів; взаємозв'язки між компонентами (ієрархічні, управління, розвитку); науково-методичне забезпечення (комплексно-цільова програма реалізації системи, програми і зміст навчальних курсів "Етика і естетика", "Кодекс професійної честі офіцера-прикордонника", методичні рекомендації) [123].

Формування морально-етичного ідеалу особистості, а також проблема морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки знайшли своє відображення у вітчизняній педагогічній науковій думці (Н. Год [108], В. Дьоміна [147], В. Жуковський [156], Н. Калита [234], С. Карпенчук [245],

В. Карагодін [242], І. Мицишин [328], О. Потапенко [388], О. Самойленко [421], Т. Тхоржевська [482], Ю. Щербяк [521]).

Виховний ідеал у педагогічній спадщині Костянтина Ушинського вперше цілісно проаналізовано Н. Калитою. Досліджено провідні ідеї української виховної традиції з кінця XVIII ст. і до сьогодні; введено в науково-педагогічний обіг недостатньо вивчені, концептуально цілісні погляди К. Ушинського про виховний ідеал; здійснено зіставний опис проблеми виховного ідеалу в історичній ретроспективі і сучасній українській педагогіці [234].

Дослідник С. Карпенчук вивчила педагогічні погляди А. Макаренка у світлі філософських, психологічних і педагогічних теорій, і на цій основі розкрила педагогічну технологію А. Макаренка, як ядра його педагогічної системи, що характеризується концептуальністю (спирається на наукову концепцію, яка ґрунтується на програмуванні освітньо-виховних цілей у "просторі" (по горизонталі), з урахуванням суміжних галузей наукових знань із соціології, етики, психології тощо, і в часі (по вертикалі – перспективна прогресія) на методологічному, теоретичному, організаційно-методичному рівнях, тобто внутрішнім і зовнішнім синтезом підходів до розвитку й виховання людини в усій її масштабності і прогресії); системотвірністю (у ній простежуються усі ознаки педагогічної системи: інтегрованість, таксономічна ієрархія, педагогічна логіка, цілісність); коригованістю (піддається можливості діагностики досягнення цілей, планування, моделювання, проектування); ефективністю (може бути запропонована як така, що гарантує оптимальність у процесі досягнення прогнозованих результатів); прогресивністю (характеризується новаторством, перспективністю, практичною орієнтованістю тощо) – тобто відповідає критеріям сучасного системотворення [245].

Виховний потенціал епістолярного жанру в педагогічній спадщині В. Сухомлинського вперше дослідила В. Дьоміна. Ґрунтовний аналіз епістолярного жанру В. Сухомлинського свідчить, що останній,

відображаючи інтегральну якість особистості митця, високу духовність, впливає на створення власного ціннісно-значущого поля читача, на спосіб освоєння базових ціннісних і професійних орієнтацій, ступінь актуалізації духовних детермінант особистості. Епістолярний жанр В. Сухомлинського є прикладом застосування у вихованні дітей різноманітних принципів (гуманізму, демократизму, природовідповідності, зв'язку теорії і практики, культуровідповідності, безумовного позитивного ставлення до особистості дитини, опори на позитивне в дитині, поєднання поваги з вимогливістю до вихованця, педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності вихованців, прихованості виховних впливів, систематичності й наступності виховання, єдності й послідовності виховних впливів, емоційності виховання, врахуванні вікових і індивідуальних особливостей вихованців) та методів (впливу на підсвідомість вихованця (навіювання), звернення до свідомості (переконування, приклад), організації поведінки (вимога-порада, вимога-натяк, вимога-прохання); непрямого педагогічного навіювання), що становлять фундаментальне підґрунтя сучасного українського виховання. Виховний потенціал епістолярної спадщини В. Сухомлинського охарактеризовано такими рисами: людиноцентризм, емпатійність, діалогізм, гуманістична діалектика, філософський рівень світорозуміння, аксіологічність, духовність. Епістолярій митця відзначається високою духовністю і професіоналізмом ученого, пристосованістю до особистих потреб учасників віртуальної комунікації, привалюванням моральних загальнолюдських і національних цінностей, яскравими прикладами власного життя, гуманістичною спрямованістю тощо [147].

Ідея виховання моральної особистості у спадщині українських педагогів-мислителів другої половини XVIII ст. була тематикою дисертаційного дослідження О. Потапенко. Проведено системний аналіз розв'язання проблеми виховання моральної особистості в працях українських педагогів-мислителів другої половини XVIII ст.; систематизовано їхні погляди на мету, принципи, зміст цього процесу. На основі історико-

педагогічного аналізу розкрито внесок українських педагогів-мислителів у практичне вирішення досліджуваної проблеми і значення їхньої спадщини в історії розвитку української педагогічної думки з метою використання результатів досліджень у реформуванні української системи виховання й освіти на сучасному етапі.

Розроблені в другій половині XVIII ст. мета, завдання і принципи виховання моральної особистості набули великого значення й актуальності на початку третього тисячоліття. Інтерес до проблеми загальнолюдської моделі виховання й освіти багато в чому пояснюється процесом реформування системи освіти, де головними напрямками є: гуманізація навчально-виховного процесу, гуманітаризація освіти, перехід до особистісно-орієнтованої її парадигми й розвивальної моделі навчання [388].

Проблему морального виховання у педагогічній думці IV-XI століть дослідив В. Карагодін. Дослідження є першою спробою системного аналізу християнської концепції морального виховання у вітчизняній педагогіці. У ході дослідження було виявлено: педагогічний зміст основних біблійних понять; залежність усіх компонентів системи морального виховання у християнстві від її антропологічних передумов; основоположне значення теми боротьби з пристрастями для розуміння проблеми виховного ідеалу і методів морального виховання; вплив ідей християнської педагогіки на розвиток зарубіжної і вітчизняної педагогічної науки [242].

Основні ідеї морального виховання Еразма Роттердамського систематизувала Н. Год (любов до ближнього; особлива увага до дитини; провідна роль гуманітарної освіти; єдність знань і моральності; морально-педагогічний потенціал християнського вчення; поєднання знань і віри; зв'язок моральності й духовності; "раннє" виховання моральності; ідея дитячої "соціальності" тощо); науково обґрунтовано доктрину морально-духовного виховання, її теоретичні основи (філософсько-антропологічні – еразмова "філософія Христа", педагогічні – гуманістична концепція всебічного розвитку особистості), принципи (гуманізації, індивідуалізації,

природовідповідності), зміст (постулати і норми християнсько-гуманістичної етики в моральному вихованні дітей, молоді, батьків, наставників, соціуму) [108].

У дослідженні О. Самойленко – проблема християнських гуманістичних цінностей у вітчизняній педагогічній думці – концептуально розкрито зміст поняття "християнські гуманістичні цінності" з точки зору педагогічної науки, обґрунтовано періодизацію, визначено основні умови, охарактеризовано тенденції й особливості процесу формування християнських гуманістичних цінностей у вітчизняній педагогічній думці др. пол. ХІХ ст. – поч. ХХ ст. [421].

Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина, кін. ХІХ – 30-і роки ХХ ст.) – мета розвідок І. Мицишин. Новизна результатів дослідження полягає в цілісному відображенні основних положень теорії морально-релігійного виховання, розроблених українським духовенством у Галичині в кінці ХІХ – на поч. ХХ ст.; розширенні історико-педагогічних відомостей про систему, зміст, традиційні і специфічні форми, методи й засоби морально-релігійного виховання української молоді греко-католицьким духовенством [328].

Освітню доктрину української греко-католицької церкви і її впровадження в Україні (середина ХІХ-ХХ ст.) дослідила Ю. Щербяк. У роботі на основі цілісного аналізу в історичній ретроспективі теоретично узагальнено розвиток освітньої доктрини Української Греко-Католицької Церкви; розкрито суспільно-політичні, соціокультурні та організаційно-педагогічні передумови становлення системи греко-католицької освіти; досліджено ефективність базових моделей освітньої доктрини церкви: структурна (загальноосвітні заклади, духовні навчальні установи, навчально-виховна діяльність чернечих чинів, мирянські організації, благодійницькі заклади, система підготовки, перепідготовки викладачів і підвищення кваліфікації духовенства, видавничо-поліграфічна база, засоби масової інформації), функціональна (форми: богослужіння, реколекції, екзорти,

уроки релігії, академії, прощі до святих місць; засоби: молитва, духовна література і музика, сакральне мистецтво, хоровий церковний спів, народно-релігійні свята і традиції; методи: формування свідомості, досвіду громадської поведінки, стимулювання і оцінки діяльності) і теоретична (мета виховання, виховний ідеал, принципи і завдання морально-релігійного виховання) [521].

Морально-етичне виховання в американській школі досліджене В. Жуковським. Доведено, що соціально-економічний розвиток породжує дві тенденції суспільного ставлення до морально-етичного виховання в американській школі, одна з яких веде до його послаблення, а інша – до посилення. Протистояння цих тенденцій, переважання однієї з них над іншою визначають усі характерні особливості виховного процесу в певний період, його теоретичну і методологічну базу, ціннісні орієнтації, парадигми, концепції і програми; виділено й теоретично обґрунтовано основні етапи історичного розвитку морально-етичного виховання в американській школі за означений період. Розкрито зміст морально-етичного виховання, його основні форми, методи і засоби на кожному з цих етапів; визначено основні тенденції розвитку морально-етичного виховання в американській школі, до яких можна віднести: по-перше, послаблення виховної ролі сім'ї й інших суспільних виховних інституцій і водночас тенденцію до зростання деструктивного впливу зовнішнього середовища і комерціалізованих засобів масової інформації на моральність молодого покоління, що веде до неспинного зростання ролі школи у виховному процесі; по-друге, посилення поліетнічного, поліконфесійного, полікультурного виховання; по-третє, органічний синтез окремих парадигм, концепцій і програм морально-етичного виховання, їх взаємодоповнення і взаємозбагачення за рахунок раціональних елементів кожної з них; по-четверте, "поміrkований консерватизм" у виборі основних моральних і соціальних цінностей, на яких ґрунтується морально-етичне виховання в школі, органічне поєднання загальнолюдських, загальнодемократичних цінностей з цінностями, котрі

виражають специфічну ментальність даної нації на конкретному етапі її історичного розвитку [156].

Розвиток теорії і практики виховання дітей на засадах православної моралі розглянуто в праці науковця Т. Тхоржевської. У її дослідженні, в контексті загальноєвропейського процесу розвитку педагогічної думки, розкрито, що рушієм цього процесу була і є взаємозбагачувальна боротьба світського і релігійного педагогічного світоглядів. Визначено, що спільним, об'єднуючим для різних підходів до свободи у вихованні є, як світський, так і християнський вибір, зокрема: 1) визнання права дитини на помилку; 2) надання контрольованої свободи; 3) ставка на процес самовиховання. [482].

Формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців – у центрі уваги вітчизняних науковців (А. Болдова [61], Д. Вербівський [89], В. Діуліна [139], О. Зеленська [167], О. Камінська [235], Д. Коваленко [259], Н. Костиця [272], О. Кривошеєва [280], О. Лапузіна [294], Н. Тимченко [473]).

Професійній етиці майстрів виробничого навчання в ПТНЗ та її формуванню приділена увага в дослідженні О. Кривошеєвої. Вчена обґрунтувала модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання на основі відповідних педагогічних умов [280].

Формуванню професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету присвячене дослідження О. Камінської. У дослідженні теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічного університету (використання історико-філософського досвіду формування ціннісних орієнтацій; змістове і психолого-педагогічне забезпечення процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів у системі "мотивація – цілепокладання – переконання"; аксіологічно спрямована інтеграція навчання і виховання); конкретизовано загальнонаукові підходи до процесу формування

професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів (аксіологічний, культурологічний, особистісний, інформаційний) і визначено передумови їх використання; розроблено модель формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у галузі архітектури на основі виокремлених принципів (цілепокладання, єдності ціннісної і професійної спрямованості особистості, творчості й гуманізації), а також виділених компонентів (мотиваційний, знаннєво-цільовий, емоційний і діяльнісний) [235].

Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності досліджено В. Діуліною. Науковцем з'ясовані особливості діяльності фахівця-залізничника, а також визначена суть та роль морально-етичної культури в діяльності керівника початкового й середнього кола управління підприємств залізничного транспорту; досліджено процес формування морально-етичної культури студента як майбутнього керівника у ВНЗ I рівня акредитації; розроблено й обґрунтовано методіку створення соціокультурного середовища для формування морально-етичної культури майбутнього керівника у ВНЗ I рівня акредитації [139].

Формування професійної етики майбутніх працівників податкової служби в навчально-виховному процесі досліджено А. Болдовою. Здійснено науковий аналіз проблеми формування професійної етики майбутніх працівників податкової служби в навчально-виховному процесі і визначено суть поняття "професійна етика працівника податкової служби" [61].

Формування професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку дослідив Д. Вербівський. Ним здійснено науковий аналіз, розроблено наукові положення, отримано нові висновки в галузі професійної етики персоналу центрів обслуговування мобільного зв'язку, конкретизовано й систематизовано сукупність морально-етичних норм і якостей, необхідних для успішного здійснення професійних обов'язків; теоретично обґрунтовано й розроблено функціональну модель

формування професійної етики працівників центрів, окреслено етапи її впровадження, експериментально перевірено ефективність на основі виділення критеріїв (цілемотиваційний, когнітивний, діяльнісний, результативний), показників і рівнів підготовленості фахівців до цього виду діяльності (експертний, нормативний, середній); доведено необхідність застосування активних форм роботи з використанням світового і вітчизняного досвіду [89].

Педагогічні основи етико-правової підготовки майбутнього офіцера в умовах ВВНЗ досліджено Д. Коваленком. Визначено істотні характеристики етико-правової підготовки курсантів як складової професійної підготовки майбутніх офіцерів. Розроблено й апробовано модель етико-правової підготовки курсантів, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і нормативно-рефлексивний компоненти. Науково обґрунтовано й експериментально перевірено технології організації навчально-виховної діяльності майбутніх офіцерів у процесі етико-правової підготовки. Уточнено зміст понять "норма" і "вимога", що ставляться до офіцера за умов військово-професійної діяльності, а також: "військовий обов'язок", "відповідальність офіцера" і "військова честь", в аспекті нормативної регламентації. Уточнено систему критеріїв і показників визначення рівнів готовності майбутніх офіцерів до морально-правової поведінки, спілкування й діяльності: сформованість мотивації курсантів на вдосконалення власної поведінки, особистісно значущих якостей (відповідальність, вимогливість до себе, справедливість, чесність, гідність тощо); якість етико-правових знань курсанта (повнота й характер), навички й уміння морально-правової поведінки у військово-соціальному середовищі, комплекс умінь здійснювати рефлексію власної поведінки, спілкування й діяльності) [259].

Професійна етика в майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання, система їхньої професійної підготовки та її формування досліджена О. Лапузіною. Розкрито суть й охарактеризовано структуру

професійної етики інженерів України, визначено критерії, показники і рівні її сформованості. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної етики майбутніх інженерів у процесі навчання в технічних ВНЗ. Розроблено методику ситуаційного навчання професійної етики інженерів, яка забезпечує реалізацію принципів доступності, індивідуальної й особистісної спрямованості, самостійної діяльності, наочності, моделювання, зв'язку теорії з практикою, мотивації, проблемності, універсальності [294].

Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників досліджено Н. Тимченко. У дослідженні конкретизовано й систематизовано сукупність професійно-етичних якостей службових осіб митних органів (громадянськість, толерантність, відповідальність, вимогливість до себе й інших, людяність, сумлінність, що найчастіше проявляються у митників безпосередньо у професійній діяльності та сприяють ефективному вирішенню професійних завдань); розроблено методику формування професійно-етичних якостей у майбутніх службовців митних органів України, визначено умови її впровадження у навчальний процес (поетапне формування професійно-етичних якостей (через узгодження компонентів структури моральної якості: моральної свідомості і моральної поведінки); усвідомлено-емоційне ставлення до моральності, що обґрунтовує найбільш загальний шлях перетворення моральних норм і принципів у внутрішнє надбання особистості; єдність знань і переживань морального змісту діяльності; вироблення відповідних способів професійної поведінки; раціональний добір навчального матеріалу; комплексне і творче використання ефективних методів і прийомів, спрямованих на його засвоєння (лекції-бесіди, диспути, дискусії, рольові, ділові ігри, під час проведення яких навмисно створювалися різноманітні морально-професійні ситуації, виконання різних вправ тощо), вибір оптимального їх поєднання з урахуванням індивідуальних особливостей курсанта, групи; міжособистісне спілкування, що має ґрунтуватися виключно на моделі суб'єкт-суб'єктної взаємодії (і взаємовпливу) викладача й курсантів, створенні позитивних

взаємовідносин між ними; методи навчання, що залучають курсантів до активної пізнавальної діяльності); уточнено визначення змісту понять "моральна якість", "професійна етика службових осіб митних органів [473].

Культурологічна підготовка майбутніх фахівців була в центрі уваги наукових досліджень О. Зеленської і Н. Костиці.

Розробці концепції й обґрунтуванню педагогічних умов культурологічної підготовки курсантів ВНЗ МВС України присвятила своє дослідження О. Зеленська. Педагогічні умови, на її думку, мають трьохкомпонентну структуру: процесуальний компонент (створення можливостей кожному курсанту для виявлення і розвитку особистісних творчих культурологічних якостей через використання методів активізації навчання, комбінування теоретичного навчання, практичних видів роботи і практики; наявність спеціально розробленого для курсантів методичного забезпечення; сприяння реалізації принципів культурологічної підготовки курсантів; наявність творчої групи курсантів, об'єднаної спільними цілями, інтересами, цінностями); мотиваційний компонент (актуалізація потреби культурологічної підготовки курсантів; стимулювання і мотивація їх до отримання особистісно значущого освітнього продукту в галузі культурології); змістовий компонент (визначення обсягу знань, необхідних для засвоєння курсантам в межах культурологічної підготовки; відбір і структурування змісту психолого-педагогічних і професійних дисциплін на основі інтегративності і міждисциплінарності з акцентом на діяльність майбутнього фахівця Міністерства внутрішніх справ України) [167].

Систему культурологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі дослідила Н. Костиця. На переконання вченого, систему культурологічної підготовки інтегрують складники етнокультури: ідеї – безперервність пластів історичної пам'яті як надійне джерело збереження кращих хліборобських традицій; досвід – перетворення українознавчих знань та ідей у культурні надбання українського народу, пов'язаних із сільськогосподарською працею. Теоретично обґрунтувала й

експериментально перевірила систему культурологічної підготовки на засадах етнокультури для фахівців аграрної галузі, що дає змогу визначити множинність компонентів структури та розглядати їх у взаємозв'язку й цілісності [272].

Таким чином, на основі здійсненого аналізу наукових праць виявлено, що в дослідженнях в галузі освіти значна увага приділяється питанням формування і розвитку педагогічної етики й моралі, виявлення їх суті, природи, місця і значення у розвитку як людини, так і суспільства. У цих дослідженнях основна увага приділялася проблемам: формування і виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки; виховання і формування морально-етичних цінностей дітей і молоді, морального виховання в українських навчальних закладах, формування морально-етичного ідеалу особистості; морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки, формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців тощо.

Проте негативні явища в соціумі (ціннісний нігілізм, моральне спустошення, девальвація морально-етичних цінностей), а також і проблеми генної інженерії, клонування, нанотехнологій, що впливають на природу, біосферу, соціум, саму людину, нехтування цими проблемами здатні спричиняти побічні катаклізми екологічного, техногенного, антропологічного характеру. Тому в суспільства підвищені вимоги до вищої професійної освіти, і, в першу чергу, до розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ. Відзначаючи плідність розглянутих досліджень, можна зазначити, що згадану проблему вони висвітлили лише частково й опосередковано.

Подальші наукові пошуки будуть направлені на: розкриття концептуальних підходів і напрямів етико-педагогічної думки та особливості формування і розвитку педагогічної етики в університетах закордонних країн; аналіз досвіду розробки етичних кодексів в університетах зарубіжних

країн і його впровадження в практику ВНЗ; постановку мети, завдань і розкриття специфічних принципів та змісту розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін; розроблення критеріїв оцінювання їх показників і рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів; розкриття змістових особливостей спеціальних дисциплін в системі розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін; розвинення умінь професійно-педагогічної етики засобами інтерактивного навчання й імітаційного моделювання; обґрунтування ролі наскрізної практики в розвитку умінь професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін; удосконалення методики діагностування – оцінювання і рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів; експериментальну перевірку педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВПНАПГ; розроблення і впровадження в педагогічну систему ВНЗАПГ організаційних і науково-методичних рекомендацій щодо розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Висновки до першого розділу

На основі результатів аналізу філософської літератури, психолого-педагогічних досліджень як класиків зарубіжної, так і української педагогічної думки приходимо до висновку, що етика є філософсько-педагогічною складовою духовної культури людини, котра включає норми поведінки, сукупність моральних правил певного класу, професії, суспільства та реалізує такі основні функції: гносеологічну (пізнавальну), регулятивну, виховну, ціннісно-орієнтовану. Етика як наука виникла і продовжувала

розвиватися в межах філософії й розглядалася як моральна, або практична філософія. У структурі етики виділяються такі блоки: емпірична (описова) етика; теорія моралі; нормативна етика; прикладна етика (екологічна етика, біоетика, ситуативна етика, професійна етика, етикет); історія моралі і етичних вчень; етика ділового спілкування.

Педагогічна етика як професійна для викладача, вивчає особливості педагогічної моралі, специфіку реалізації її загальних принципів, розкриває її функції, специфіку, зміст принципів і етичних категорій. Предметом педагогічної етики є закономірності прояву моралі в свідомості, поведінці, відносинах і діяльності педагога. Крім того, педагогічна етика вивчає характер моральної діяльності викладача та моральних відносин в професійному середовищі, розробляє основи педагогічного етикету, що представляє собою сукупність відпрацьованих в педагогічному середовищі специфічних правил спілкування, манер поведінки, дрес-коду людей, які професійно займаються навчанням і вихованням.

Проведений аналіз етико-педагогічних ідей в історичній ретроспективі показав, що вже здавна проблема морального вдосконалення вчителя, педагога привертала увагу просвітителів, науковців, педагогів. Це уможливило опис моделі сучасного викладача як людини розумної, освіченої, висококультурної, доброї, обдарованої, вольової, яка дотримується моральних норм і принципів, досконало володіє етичними категоріями і вибудовує відносини зі своїми вихованцями на основі довіри, партнерства, психологічного контакту.

Виявлено, що останнім часом у дослідженнях професійно-педагогічної етики майбутніх фахівців системи освіти значна увага приділяється проблемам формування та виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, виховання морально-етичних цінностей дітей та молоді, морального виховання в навчальних закладах, формування морально-етичного ідеалу особистості, морально-релігійного виховання особистості в

історії педагогіки, формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців.

Визначено, що професійно-педагогічна етика викладача спеціальних дисциплін охоплює соціально значимі елементи суспільної моралі, включає основи професійної етики фахівця аграрної галузі, є всеохоплюючою характеристикою професійної діяльності науково-педагогічного працівника, визначає морально-етичні вимоги до нього та відображає ступінь їх трансформації у його свідомості, самосвідомості, професійно-педагогічній діяльності та поведінці. Вимоги до педагога передбачають наявність особливого інтегрального стилю професійно-педагогічного мислення як світоглядної, спеціально-педагогічної, фахової, психологічної та морально-етичної системної єдності.

На основі результатів аналізу наукових джерел, філософської, психолого-педагогічної літератури виявлено багатоаспектний характер досліджуваної проблеми, визначено, що останнім часом у дослідженнях у галузі освіти значна увага приділяється таким питанням: формуванню та вихованню етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки; вихованню та формуванню морально-етичних цінностей дітей і молоді, моральному вихованню в українських навчальних закладах, формуванню морально-етичного ідеалу особистості; морально-релігійному вихованню особистості в історії педагогіки, формуванню професійно-етичних якостей майбутніх фахівців тощо.

Основні положення розділу викладено у таких публікаціях [158; 191; 193; 197; 197; 201; 208; 207; 209, 212; 219; 224; 228; 227; 230; 231; 632].

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ТА ПРИРОДООХОРОННОЇ ГАЛУЗЕЙ

*Особливості розвитку
професійної етики у
зарубіжних вищих
навчальних закладах*

Розгляд формування
моральної сфери свідомості, її
вдосконалення в університетах
економічно розвинутих країн світу

ускладнюється поділом західної педагогіки (тобто країн Західної Європи та Північної Америки) на велику кількість різноманітних течій, напрямів і шкіл, що відображає глибоку соціальну диференціації західного суспільства, строкатість соціально-політичних інтересів, смаків, настроїв різних угруповань і прошарків населення. Плюралізм, роздробленість та еkleктизм сучасних педагогічних концепцій, шкіл і напрямків вкрай ускладнюють класифікацію цих течій.

Сучасні педагогічні концепції економічно розвинутих країн світу не є "прикладною філософією" і в цьому сенсі лише умовно можна говорити про "прагматичну педагогіку", "педагогіку екзистенціалізму", "неотомістську педагогіку" тощо. Труднощі класифікації педагогічних течій зумовлені й тим, що еkleктизм, властивий сучасній західній філософії, не дає змоги виділити жодну педагогічну течію в "чистому" вигляді. Всі вони тісно переплетені і проникають одна в одну.

Наприклад, релігійні ідеї неотомізму пронизують фактично всі існуючі

на Заході педагогічні течії. У кожній педагогічній течії можна натрапити на чимало різновидів, тому їх доцільно розглядати в рамках найбільш загальних сучасних тенденцій розвитку західної ідеології, що впливають і на педагогічні концепції тієї чи іншої філософської орієнтації [277, с 100].

У 90-ті роки XIX ст. у США зародилася так звана "філософія прагматизму" (засновники Ч. Пірс [676], У. Джеймс [625; 626]). Напрямок прагматизму (від грец. πράγμα – справа, дія) ґрунтувався на трактуванні істинності як практичної значущості: "істинне те, що корисне". Як критерій істини прагматисти визнають користь, при цьому значущість користі визначається почуттями "внутрішнього задоволення", або самозадоволення.

Американський педагог Дж. Дьюї [576; 577] виступив як теоретик прагматизму, що заперечує станову замкнутість і є теорією, відкритою для всіх. Філософсько-педагогічна платформа Дж. Дьюї формувалася під сильним впливом європейських течій, особливо раціоналізму, фребеліанства і гербартіанства, хоча вчений і здобував освіту у США. Представляючи глибокий синтез прогресивних ідей минулого, "знімаючи" в переробленому вигляді багато положень Г. Гегеля [104], І. Гербарта [105], Е. Гуссерля [619], У. Джеймса [625], І. Канта [240], Я. Коменського [266], Дж. Р. Міда [666], І. Песталотці [369], Ч. Пірса [676], Ж.-Ж. Руссо [417], Р. Спенсера [701], Ф. Фребеля [494; 495], Г. Холла [501], педагогіка Дж. Дьюї вирізнялася самобутністю. Залишаючись руссоїстом, Дж. Дьюї відійшов від багатьох положень теорії Ж.-Ж. Руссо. Запозичуючи у психології ідею Г. Гегеля про індивідуальний розум і свідомість в цілому як функції колективного розуму та соціального життя, Дж. Дьюї критикував гегельянську теорію формальної освіти, переробив спадщину Г. Гегеля на "культурний натуралізм". Прагнучи створити "наукову філософію досвіду", що зближувало його з Е. Гуссерлем, Дж. Дьюї вважав головним поєднання активності і страждання в досвіді, не виділяючи когнітивний та маніпулятивний його аспекти. Спираючись на теорію багатостороннього інтересу І. Гербарта та ідеї психології У. Джеймса про оперативні, активні сили учнів як рушійні сили пізнання, він виступав

проти насилля під час формування інтересів учнів, пропонував враховувати їх, так само як і потреби дитини у відборі змісту освіти. Вважаючи себе учнем Г. Холла, він був противником крайнощів теорії рекапітуляції. Дж. Дьюї спростовував теорію незмінності людської природи, вірив у виховання та вдосконалення людини в ході практичної, самостійної діяльності [405].

Дж. Дьюї вважав, що мета виховання полягає у формуванні особистості, яка вміє "пристосуватися до різних ситуацій" в умовах вільного підприємництва. Дж. Дьюї і його послідовники (У. Кілпатрик [642], Х. Паркхерст [674]) вважали, що можна позитивно вплинути на життя кожної людини, піклуючись з дитинства про здоров'я, відпочинок та кар'єру майбутнього сім'янина й члена суспільства. Вони розглядали вивчення специфіки дитинства як путівник наукової педагогіки, пропонуючи зробити дитину об'єктом інтенсивного впливу різноманітних факторів формування – економічних, наукових, культурних, етичних тощо.

Оригінальний тип експериментального середнього навчального закладу був створений в 1920 р. Х. Паркхерст у м. Дальтоні, штат Массачусетс, США. Велику популярність у світі отримала її система індивідуалізованого навчання – Дальтон-план. Філософія освіти, покладена в основу Дальтон-плану, базується на двох постулатах: індивідуальний розвиток того, хто вчиться, до максимально високого рівня; відданість соціумові. Суть свого методу Х. Паркхерст визначала так: практичний лабораторний план – це метод педагогічної реалізації розвитку активності як учителя, так і учня. Він дає розумову і моральну свободу, яка відіграє важливу роль у житті дитини. Тому свобода – перше принципове обґрунтування дальтонського лабораторного плану [674].

Американський педагог і психолог У. Кілпатрик запропонував "метод проектів", що передбачав таку систему навчання, коли учні отримують знання й оволодівають уміннями в процесі виконання системи практичних завдань, що постійно ускладнюються і заздалегідь сплановані. У. Кілпатрик

вважав, що весь навчальний процес у школі має бути низкою дослідів, пов'язаних так, аби знання, придбані в результаті одного, служили розвиткові й збагаченню наступних.

Навчання, виходячи з цього, має здійснюватися через організацію цільових актів, що включали постановку проблеми, складання плану, її реалізацію і оцінку виконання. Учні мали самі проектувати те, чим їм займатися. Особлива увага приділялася виборів діяльності, за допомогою якої здобувалися знання. Матеріал для навчання черпається з повсякденного життя. Учні самі вибирають те, що повинно стати змістом навчальної роботи, вчитель лише надавав їм допомогу у виконанні задуманого. У. Кілпатрик виділяв чотири види проектів: творчий (продуктивний), споживчий (розрахований на виготовлення предметів споживання), проблемний (переборює інтелектуальні труднощі) і проект-вправу. Використання цих проектів, на думку автора, не тільки готує дитину до життя по закінченню школи, а й допомагає їй організувати життя в сьогоденні [642].

Стрижневі положення філософії прагматизму і заснованої на ній педагогіки актуальні й нині. Розуміння освіти як зростання, коли процес розвитку є відкритим, спрямованим в майбутнє, а майбутнє багато в чому визначається результатами сьогодення й наміченими перспективами, релевантне і у сучасному світі. Акцент на важливості рефлексивної реконструкції досвіду як основної характеристики безперервної реконструкції, внутрішній взаємозв'язок між демократією та освітою, ідея інтерсуб'єктності, яка розуміється в практичному ключі, теорія комунікативної дії – усі ці теми затребувані і на сучасному етапі розвитку школи та педагогіки. Основним завданням філософії освіти Дж. Дьюї бачив прагнення осмислити і розв'язати різні деталі світу й життя в єдине ціле, а значить – домогтися чіткого, повного і завершеного погляду на досвід по можливості на макро-, мезо- і мікросоціальних рівнях.

Дж. Дьюї та його послідовники зазнали різкої критики наприкінці 50-х років минулого століття. Але це не означало кінця прагматизму в педагогіці. Можна лише говорити про деяке послаблення його впливу.

Прагматисти відмовляються від нав'язування ззовні, від використання тих чи інших текстів, від професійної підготовки, від використання розумових вправ, відірваних, на їх думку, від життєвих ситуацій, статичних цілей та завдань і заздалегідь підготовлених навчальних матеріалів.

Не можна говорити, що педагоги-прагматисти вимагають безумовної відмови від усього традиційного, але вони наполягають на тому, що традиційне має стати засобом вільного самовираження, формування індивідуальності. Перебуваючи в потоці ситуацій, людина, при визначенні своєї поведінки, повинна чинити як лічильно-обчислювальна машина: вона враховує кожен стимул, потребу й вимогу, їхню відносну важливість і, зважуючи, вибирає той характер дії, який найближче підходить до задоволення її потреб у певній ситуації.

Представники прагматизму представляють етику як практичну науку, яка розглядає утилітарні проблеми. Тобто основами моралі є прагнення людей до вигоди, людина в своїх діях керується поточною моральною ситуацією оцінки найближчої перспективи, будь-який характер діяльності (навіть моральної) і засоби досягнення мети виправдані самою метою.

Моральне виховання молоді, згідно з цією теорією, не повинно ґрунтуватися ні на яких етичних теоріях, принципах, правилах. Спонтанні реакції людини, що йдуть із глибин її "Я", завжди правильні, і ними вона має визначати свою поведінку. Виховання молоді полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для виявлення того "Я" і навчити особистість не боятися імпульсів, що йдуть із глибин "Я", а здійснювати свої вчинки відповідно до тих імпульсів.

Представники неопрагматизму (Е. Келлі [637; 638; 639], А. Маслоу [661; 662; 663; 664], К. Роджерс [686; 687]) більше уваги приділяють індивідуальній спрямованості виховання, гуманності

особистості, особистісно-орієнтованому підході, вбачаючи в цьому джерело активності й оптимізму, що сприяють самоствердженню особистості. Гуманістичний підхід створює такі форми і методи навчання, які спрямовані на підтримку процесів саморозвитку та самовизначення учня й сприяють ефективному розкриттю його індивідуальності; створює умови, за яких він захоче вчитися, а не чинити опір впливам через виховання. Тому навчання має полягати в наданні учню максимальних можливостей для самостійного дослідження в ролі ініціативного і свідомого учасника навчального процесу, що розвивається за своїми здібностями.

Для цього необхідно традиційне навчання замінити на таке, при якому учень є рівноправним учасником навчального процесу, він спільно з іншими або самостійно розвиває й формує власну програму, сам оцінює рівень вихованості і навченості, збирає відомості від інших членів групи та педагога. Учитель створює відповідний клімат, який полегшує навчання, поділяючи з іншими відповідальність за виховання і навчання.

Філософія екзистенціалізму (А. Камю [236; 237], Ж.-П. Сартр [423; 424; 425; 426; 692], К. Ясперс [627]) не має вичерпної педагогічної теорії. Однак послідовники екзистенціалізму, керуючись його провідними положеннями, створюють досить певну систему педагогічних поглядів.

Основним положенням, на якому будується система екзистенціалізму, є "існування" – екзистенція. Воно трактується як конкретне існування людини, як "Я", що передре сущності і творить її. Сучасні філософи вказують на правильність положення про те, що сутність людини не дана раз і назавжди, а формується в процесі життя. Але екзистенціалізм гіпертрофує значення суб'єктивного. Об'єктивний світ для них існує лише завдяки "буттю" суб'єкта. Екзистенціалізм – типовий зразок суб'єктивного ідеалізму. Особистість – стверджують екзистенціалісти – ламається натовпом. Він стирає, розчиняє "Я" особистості, нав'язує чужі стандарти й цінності. Щоб здобути свободу, особистість повинна мати свій орієнтир і великий духовний потенціал. Вона отримає їх, якщо буде постійно відчувати своє "небуття".

Відчуття кінця (смерті) звільнить особистість, дасть їй можливість робити свій вибір у житті.

Педагогіка екзистенціалізму на цій основі заперечує необхідність оволодіння учнями об'єктивними систематизованими знаннями, представленими в програмах. У цьому запереченні екзистенціалісти-педагоги йдуть далі прагматистів. Програми не можуть бути приписані учневі – вчать екзистенціалісти – бо знання суб'єктивне, і за його зміст відповідальна кожна конкретна людина. Цінність знання визначається його цінністю для особистості. Вчитель також не може керуватися заздалегідь визначеними стандартами, вимогами. При аналізі педагогіки екзистенціалізму у вітчизняній літературі йдеться і про відсутність методів навчання. Однак американські автори вважають, що метод у педагогіці екзистенціалізму належить до таких методів, які вчать щонайменше (teach the least). Це робить особистість, швидше, учасницею педагогічного процесу, ніж пасивним спостерігачем; допитливим, ніж покірним учнем; вільно мислячим, ніж тим, хто рухається навмання.

Головне для вчителя – не прагнути до узагальнень. Його основна положення – усі діти є унікальними. Суто суб'єктивний і індивідуалістичний характер процесу навчання визначає роль та становище вчителя. Вчитель не має спиратися ні на які об'єктивні закони педагогіки (їх немає) і шукати сенс в тих чи інших педагогічних явищах. Учитель повинен покладатися на інтуїцію, на своє "Я" і там шукати ключ до вирішення безлічі ситуацій, що виникають у школі.

Вчителя закликають до того, щоб він створював дітям різноманітні ситуації й необхідні умови, щоб кожна дитина могла їх сприйняти і вирішити, керуючись своїм унікальним "Я". Вчитель має надати учневі свободу вибору й широкі можливості для маніпулювання речами і явищами, для постановки експериментів з пошуку, вироблення гіпотез та їх перевірки. Учень тоді зможе конструювати систему речей і явищ й визначати їхній зміст так, як вважає необхідним.

Представники екзистенціалізму – А. Камю, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс – вважали, що моральність ворожа людині, вона є засобом маніпулювання людьми.

Етичне вчення Ж.-П. Сартра виходить з того, що людина створена Богом недосконалою, через це вона сама визначає свою сутність (робить себе чесним, шляхетним чи навпаки). Людина в своєму внутрішньому світі не залежить від суспільства, моральних чи релігійних норм і свого досвіду в прожитому. Виходячи з цих ідей, Ж.-П. Сартр вважав [423]:

– людина здійснює свій вибір вільно і неодмінно (навіть якщо не хоче робити вибір), "з нульової позначки", без впливу ціннісних установок, обставин тощо. Вибір людини реалізується у вчинках. Тільки по них можна робити висновки про її якості;

– людина сама створює моральні цінності, на які орієнтується, і несе повну відповідальність за свій вибір і дії перед собою;

– основною добродією, на думку Ж.-П. Сартра, є чесність. Людина не повинна шукати виправдання своїм вчинкам, перекладати свої провини на інших.

Деякі твердження Ж.-П. Сартра, на думку А. Камю, є апологією вседозволеності. І тому, хоча природа людини незмінна, їй притаманні моральні цінності. Як і всі філософи-екзистенціалісти, А. Камю вважав, що людина пізнає саму себе і світ через почуття, а не через наукове пізнання.

Почуттям, що характеризує буття людини, є почуття абсурдності, постійного конфлікту людини з абсурдним їй світом. Людина постійно ставить до себе запитання: "А чи вартує життя того, щоб бути прожитим?" Абсурд, на думку А. Камю, подолати неможливо, але водночас не варто миритися з ним. Людина повинна стверджувати саму себе, володіти максимальною ясністю розуму, розуміти долю, що їй дісталася, і жити, не корячись їй.

У своїй роботі "Бунтуюча людина" А. Камю виклав ідеї метафізичного і політичного бунту проти несправедливої долі людини. Бунт – відмова від

рабської долі: стверджує свободу, рівність, людську гідність кожної людини, людську солідарність [236].

Неотомізм (від імені Фоми (Томи) Аквінського) – офіційна філософія католицизму від 1879, сучасна версія томізму є християнською адаптацією філософії Аристотеля. Бог сприймається як першопричина, речі – як поєднання матерії і форми, процеси – як перехід потенції до актуальності.

Основні представники неотомізму: Е. Жильсон [608; 609; 610], Ж. Марітен [658; 659; 660] (Франція), Й. Бохенський [556; 557; 558], М. Грабман [611; 612; 613], А. Демпф [135; 573], Р. Фальк [589], Й. Де Фриз [595; 596], В. Лотц [654; 655; 656], К. Ранер [678; 679; 680; 681; 682; 683; 684] (Німеччина), Ф. Ван-Стеенберген [716; 717], А. Дондейн [141], Д. Мерс'є [667] (Бельгія), К. Фабро [587; 588] (Італія), М. Адлер [542; 543; 544], Р. Хатчинз [620; 621; 622] (США).

Для неотомістів світ поділений на чуттєвий, матеріальний і потойбічний. Матеріальний світ – нижчого рангу, він мертвий, не має цілей і сутності. Його вивчає наука, користуючись емпіричними методами. Однак наука не здатна розкрити сутність світу, бо ця сутність визначена Богом. Тому вища істина досягається лише "надрозумом", через наближення до Бога і даного ним одкровення.

Усі світські західні теорії навчання і виховання віддають належне релігії. Прагматична педагогіка визнає, наприклад, релігію як органічну частину досвіду особистості. Екзистенціалізм закликає наблизитися до Бога в акті творіння себе. Проте, у педагогіці і самотійно існує релігійний напрям, що є основою роботи тисяч церковних шкіл і безлічі педагогічних коледжів, які належать до тієї чи іншої церкви.

Французький філософ, теолог, засновник неотомізму Ж. Марітен, віддаючи належне науці, відводив їй другорядну роль у всьому, в тому числі в галузі освіти. Сучасна система виховання, стверджував Ж. Марітен, вкрай слабка і неефективна. Він вказував на падіння моралі, на стан безцільності і порожнечі. Основна причина цього в тому, що школа прагне будувати свою

діяльність на науковому, а отже, однолінійному трактуванні суті людини. Наука бачить у людині лише матеріальну суть. Ж. Марітен не заперечував користі наукових даних. Вони можуть дати цінні рекомендації про засоби й методи навчання. Але виховання – писав Ж. Марітен – не може ґрунтуватися на суто науковому уявленні про людину, бо вихователь насамперед має знати, що таке людина, яка її суть і які її основні цінності, а наукове трактування людини не відповідає на ці питання. Це може зробити лише релігія з її релігійно-філософським уявленням про людину.

Людина, за Ж. Марітенем, – це істота, де зустрічаються два світи – фізичний і духовний. Останній – більш багатий, більш благородний, більш високої цінності. Це – світ Бога, створений для вічного життя. Людина існує завдяки існуванню душі, яка домінує над часом і смертю. Саме дух є основою особистості.

Школа, на думку Ж. Марітена, занадто раціональна, вона, головним чином, має справу з розумом, з виробленням різних навичок, умовних рефлексів. Ж. Марітен виступав і проти ірраціоналізму, його сповідують фрейдисти та екзистенціалісти. В якості вищої сфери в людині він називав "досвідоме", що є очищеним від ірраціонального духовним світом. В "очищеному, досвідомому", лежить джерело знання, поезії, любові, людського життя й свободи [658; 659; 660].

Ідеї неотомістів про виховання і навчання багато в чому протистояли прагматичній педагогіці. Особливе визнання отримала педагогічна програма переніалістів – однієї з педагогічних гілок неотомістів, яку очолював колишній президент Чиказького університету Р. Хатчинз. Р. Хатчинз був одним з тих, хто різко критикував американську освіту в 50-ті роки минулого століття. Він вказував на втрати, яких завдала школі прагматична педагогіка з її утилітарними знаннями, педоцентристськими програмами, спонтанним розвитком дитини. Курс на практицизм вищої школи і емпіризм витіснив з навчальних закладів завдання розвитку інтелекту, розумових сил людини. На противагу існуючій практиці Р. Хатчинз висунув свою програму загальної

освіти, основна мета якої – розвивати інтелектуальні цінності, під якими маються на увазі розумові навички.

Р. Хатчинз намагався знайти вічні істини, вічні ідеали, незмінні знання. Завдання освіти – визначити їх і зробити головним змістом навчання. Постійне і незмінне, на думку Р. Хатчинза, записано в тих великих книгах, які супроводжують людей з давніх часів. Їх вивчення – перше завдання навчальних закладів. У загальну освіту Р. Хатчинз включив також вивчення граматики (тому що вона допоможе читати і коментувати великі книги), латинської і грецької мов, риторики, логіки й математики, які служать не для вирішення практичних завдань, а для розвитку логічно організованого мислення. Цю програму повинна, за ідеєю Р. Хатчинза, завершити яка-небудь система, яка дає загальну картину порядку в світі. Р. Хатчинз визнавав непопулярність теології в її догматичному вигляді. Тому він закликав відновити в середніх і ВНЗ метафізику в її давньому розумінні як частину філософії, що тлумачить існування світу у сферах, недоступних для органів чуття [620; 621; 622].

Основними положеннями неотомізму в етичній думці є те, що:

- джерелом моралі є божественний розум. Він вічний і володіє всією повнотою моральних можливостей, які розкривають моральні вимоги;
- земне життя людини невіддільне від зла і не передбачає істинного блаженства;
- причини страждань людей, зла, гріхів – недотримання норм божественної моралі, свобода людини;
- людина може здобути щастя і порятунок душі, тільки підкоряючись законам Божим.

З початку минулого сторіччя і досі триває інтеграція ідей психоаналізу в педагогічну теорію розвинутих країн світу. Психоаналіз – поняття, введене З. Фрейдом [592; 593; 594] для позначення нового методу вивчення і лікування психічних розладів.

Виникнення психоаналізу почалася з відмови З. Фрейда від гіпнозу і використання ним техніки вільних асоціацій. На зміну навіюванню приходить нова техніка, заснована на тому, які пацієнтові пропонується вільне висловлювання всіх міркувань, що виникли у нього під час обговорення з лікарем тих чи інших проблем, розгляду сновидінь, побудови припущень, пов'язаних з пошуком витоків недуги.

Перехід до психоаналізу супроводжувався розробкою техніки вільних асоціацій, мотивуванням теорії витіснення і спротиву, відновленням у правах дитячої сексуальності і тлумаченням сновидінь у процесі вивчення інстинктивного. Розвиток психоаналізу супроводжувався вторгненням психоаналітичних ідей у різноманітні сфери життя включаючи релігію, науку, філософію, педагогіку. У міру його виходу на міжнародну арену саме поняття психоаналізу стало настільки поширеним і широко використовуваним медичною, культурологічною, психологічною та педагогічною літературою ХХ ст., що перетворилося на багатозначне й невизначене.

Психоаналітична педагогіка – це складний і полімерний історико-культурний феномен, що зародився у Західній Європі на початку ХХ ст. і отримав був розвинений у руслі реформаторських та, почасти, традиційних педагогічних ідей. Дане педагогічне спрямування в цілому орієнтоване на вивчення особистості дитини, забезпечення збереження її психіки, корекцію девіантних проявів у поведінковій сфері, побудову диференційованого виховного процесу, орієнтованого на особистісний підхід, надання допомоги підростаючій людині щодо подолання прихованих інстинктивних потягів несвідомого характеру, забезпечення максимальної співпраці батьків, педагогів і учнів у навчально-виховному процесі.

Неофрейдизм – напрям у сучасному психоаналізі, його найбільш відомі представники: Г. Салліван [702; 703; 704], Е. Фромм [597; 598; 599]. Виник у 1920 – 30 рр. Лідери неофрейдизму, піддавши критиці деякі фундаментальні твердження З. Фрейда (зокрема, теорію лібідо), акцентували на ролі

соціальних і культурних детермінант у життєдіяльності особистості й суспільства. Неофрейдизм сформувався у процесі поєднання психоаналізу з працями американських соціальних антропологів (зокрема школою культуроантропології).

Р. Бенедикт [551; 552; 553] показала, наприклад, що кожна культура не має твердої ідеологічної структури, а це визначальне у її впливі як на виховання дітей, так і на суспільні функції дорослих людей.

А. Карднер [635; 636] – психіатр і етнолог – спільно з антропологом Р. Линтоном [651; 652; 653] розробив концепцію "базової особистості" у розвиток тези Р. Бенедикт про культурний етнос. На думку К. Хорні [502; 503], усвідомлення величезної важливості впливу культурних факторів на неврози відтісняє на задній план біологічні і фізіологічні умови, які розглядалися З. Фрейдом як такі, що лежать в їх основі. Зокрема, вона виділяє характерну для сучасної західної культури суперечність між суперництвом і успіхом, з одного боку, і братньою любов'ю та людяністю – з другого. У Е. Фромма і формування неврозу, і позбавлення від нього детермінується соціальною реальністю.

Соціокультурна орієнтація неофрейдизму привела до перебудови психоаналізу: центр ваги переноситься з внутрішньопсихічних на міжособистісні взаємовідносини. На думку Е. Фромма, людина в процесі історичного розвитку позбувається інстинктивних (природних) зв'язків з довкіллям, що спричиняє до виникнення екзистенціальних і соціальних дихотомій (суперечностей). Е. Фромм поглиблює вчення про характер як "другу природу" людини, що замінив інстинкти, яких їй не достає, а його серцевиною є риси, які детермінуються соціальним середовищем. Він впроваджує поняття соціального характеру як сукупності рис, загальних для більшості членів даного суспільства і сприяє його функціонуванню; характер задає манеру сприйняття ідей і цінностей, відношення до світу та інших людей. Неофрейдизм не представляє собою єдине цілісне вчення. Для Е. Фромма на першому плані стояли соціальні проблеми сучасного

американського суспільства, які він намагався вирішити шляхом поєднання фрейдистської психології і неомарксистської соціології, розвиваючи соціально-критичну антропологічну теорію та концепцію утопічного "коммунітарного соціалізму".

Психоаналітична практика не обмежується терапією і виходить у сферу освітньої практики. У педагогічній практиці психоаналітичний підхід є не тільки загальноновизнаним, а й провідним, націленим на аналіз сфери несвідомого і дає змогу здійснювати психологічний супровід педагогічного процесу. Розуміння з психоаналітичних позицій суті процесу виховання як супроводу, підтримки відображене на посиленні уваги до проблеми суб'єктності. Це позначилось в посиленні уваги до інстанції "Я", перенесенні акценту на дослідження метапсихічного прошарку "Над-Я", переведенні нечітко усвідомлюваних імпульсів у сферу свідомого, ствердженні пріоритету особистої активності в пізнанні й організації власного духовного життя, посиленні самореалізації та саморозвитку [597; 598; 599].

У класичній психоаналітичній педагогіці в якості найважливішої мети професійної діяльності педагога висувалося завдання профілактики неврозів, а в сучасній на перший план виходить ініціація і підтримка самостійних свідомих зусиль вихованця-партнера, спрямованих на набуття (або підтримання) психічного здоров'я й душевного спокою. У складних випадках, пов'язаних з явним проявом неблагополуччя, зусилля спрямовуються на зменшення небезпеки можливого невротичного страждання (в умовах невдалих життєвих обставин).

Тенденція до перегляду гносеологічних позицій сучасної психоаналітичної педагогіки відображається в обранні для характеристики процесуального аспекту формування інстанції "Над-Я" терміна "інтерналізм" замість вживаного З. Фрейдом "інтродекція". Відмова від інтродективного тобто "включення" у свідомість ззовні несформованої людини готових уявлень про норми, на користь підходу інтерналістського, визнає русійними

силами розвитку внутрішні фактори, що є зміною методологічних орієнтирів і свідчить про визнання самоактуалізації особистості.

Простежується тенденція до еволюції змісту методологічного принципу. При збереженні основних вимог, що висувуються принципами рефлексивності, суб'єктивності, кумулятивізму, відбуваються зрушення у перегляді суті принципу детермінізму. У дослідженнях і педагогічній практиці застосування психоаналізу більше реалізується принцип реципрокного детермінізму, в основі якого закладено ідею про те, що особистість – не пасивний продукт середовища, а активний учасник свого розвитку.

В своїй праці "Людина для самої себе" Е. Фромм зробив такі етичні висновки [496]:

- етика – це прикладна наука (мистецтво жити). Життя підпорядковується теоретично обґрунтованим нормам;

- справжнім критерієм моральності є розум, а задоволення не може бути таким, оскільки допускає і можливий патологічний характер;

- існування людини – динамічний процес розкриття її здатностей і можливостей. Людині потрібно проявляти себе: свою природу, якості, тип характеру тощо.

Залежно від інстинктів, які переважають, Е. Фромм виділяв такі типи людини: біофіл (переважають інстинкти життя) – конструктивний тип, людина творець і некрофіл (переважають інстинкти смерті) – деструктивний тип, людина-руйнівник, убивця, маніяк тощо. А моральна орієнтація людей, свідчить про їхню плідну чи неплідну орієнтацію.

Неплідна моральна орієнтація має такі типи поведінки:

- рецептивний (поведінка за відчуттям): людина відчуває, що зовнішній світ їй не належить, вона розчиняється в тому, що любить, тяжко переживає втратулюбимих речей і людей;

– експлуататорський тип: людина відчуває світ поза собою, вона активно намагається привласнити цінності зовнішнього світу, їй властиві заздрість, прагнення до оволодіння тим, що належить іншим;

– накопичувальний тип: людина замкнута в собі, у своєму зовнішньому світі, не любить ризику;

– ринковий тип: людина, що живе за принципом "ти мені – я тобі", "все продається – все купується", здатна до активного навчання, але й до зрадництва.

Згідно з Е. Фроммом, позитивна особистість – це людина з плідним моральним орієнтиром, творчою діяльністю. Продуктивність – це реалізація здатностей людини і її сил, активність розумового й емоційного потенціалів особистості. Продуктивними силами людини є: сила розуму (осягнення суті явищ), сила любові (сприяє об'єднанню людей), сила уяви (планування дій).

У багатьох країнах світу вища освіта в процесі реформування зазнає певних проблем і труднощів: створення соціально справедливих умов доступу до вищої освіти; удосконалення професійної кваліфікації викладацьких кадрів; орієнтація підготовки фахівців на отримання інноваційних умінь та навичок; підвищення якості викладання, можливості працевлаштування випускників; забезпечення рівноправного доступу до міжнародної співпраці; прояви міжрасової, міжконфесійної, міжетнічної і гендерної дискримінації.

У Штаб-квартирі ЮНЕСКО з 5 по 9 жовтня 1998 р. на Всесвітній конференції з вищої освіти була прийнята "Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття" [96; 98; 99; 100]. У ній визначені завдання, функції і новий підхід до вищої освіти у світі, означена нова парадигма освіти: підхід до людини як до вищої цінності, головної умови розвитку суспільства на сучасному етапі. Тому питанням гуманізації вищої освіти, формуванню й розвитку морально-етичних якостей викладачів під час їх підготовки і перепідготовки приділяють значну увагу дедалі більше дослідників у галузі освіти в усьому світі.

Комісія Нолана (Великобританія, 1995 р.) розробила сім принципів, застосовуваних до всіх аспектів етики суспільного життя, які втілені у навчальному процесі університетів Європи [527]:

1. Безкорисливість. Науково-педагогічні працівники мають виробляти рішення тільки із врахуванням суспільних інтересів. Вони не повинні керуватися цілями досягнення фінансової або іншої матеріальної вигоди для себе, своєї родини чи друзів.

2. Непідкупність. Науково-педагогічні працівники не мають ставити себе у фінансову або іншу залежність від окремих осіб чи організацій, які можуть вплинути на виконання ними професійних обов'язків.

3. Об'єктивність. При прийнятті рішень, наприклад, про призначення на відповідальні пости, надання контрактів, представлення до нагород тощо, науково-педагогічні працівники зобов'язані керуватися тільки достоїнствами кандидатів.

4. Підзвітність. Науково-педагогічні працівники підзвітні суспільству за прийняті рішення і вчинені дії; їхня діяльність повинна бути відкрита для щонайретельніших перевірок.

5. Відкритість. Рішення і дії науково-педагогічних працівників повинні бути сповна відкритими для суспільства. Вони зобов'язані обґрунтовувати свої рішення, а приховування інформації допускається тільки тоді, коли цього вимагають вищі інтереси суспільства.

6. Чесність. Науково-педагогічні працівники зобов'язані відкрито заявити про будь-які особисті інтереси, що мають відношення до їхніх посадових обов'язків, і вживати заходів до того, щоб у разі виникнення конфлікти вирішувалися на користь суспільства.

7. Лідерство. Науково-педагогічні працівники повинні дотримуватися щойно перерахованих принципів, подаючи при цьому особистий приклад.

В університетах Західної Європи накопився позитивний досвід поліпшення якості підготовки науково-педагогічних кадрів. Зарубіжні колеги (Бурдьє П. [560; 561], Ді Сімонє М. [578], Геллерт С. [606; 607]) приділяють

чималу увагу розвитку університетів Західної Європи в силу значущості їхніх традицій і досвіду. Аналіз ефективності університетської освіти цих країн дає можливість екстраполювати її на вітчизняну освітню систему.

Університети Західної Європи є ВНЗ – гарантами якості освіти, в яких завжди переважали тенденції до міжкультурного діалогу. Західна Європа – місце виникнення університетських структур, і тому має значний досвід проникнення ідей гуманізму і толерантності в освітні, науково-дослідні і культурні центри. Це один із факторів, що визначають сучасний стан європейської вищої освіти.

Європейські університети традиційно спрямовані на реалізацію не тільки освітньої, й гуманітарної, просвітницької, культурологічної місії. Вихід за рамки тільки предметних результатів, що виразилися, зокрема, у переході до обґрунтування змісту освіти і вимог до її засвоєння, змусив повному підійти і до оцінки університетської освіти.

Пріоритетні історичні й соціальні фактори, що визначають ефективність освітніх процесів в університетах Західної Європи, характеризуються стійкою динамікою і включають сукупність таких основних складових: опора на багатовіковий досвід університетів Західної Європи, традиційність реалізованих функцій (творча, педагогічно-прикладна, загальноосвітня, культурологічна), стійка організаційна структура університету, висококваліфікований професорсько-викладацький корпус, інформаційне, наукове, кадрове методичне взаємозбагачення університетів, незалежний зовнішній і внутрішній контроль, взаємодія з ринком праці, врахування соціально-економічних перетворень суспільства, наявність мови міжнаціонального спілкування, мобільність. Ці фактори розглядаються як гаранті збереження якості освіти. Водночас за пріоритетними факторами розвитку університетської освіти і критеріями оцінки її ефективності починають ставати такі напрями професійно-етичні якості формування особистості випускників, як толерантність, прихильність до дотримання прав людини, вміння долати конфліктні ситуації тощо.

Для подолання негативних наслідків глобалізації в ЮНЕСКО розроблено програму "Культура світу", яка ґрунтується на аналізі національного досвіду країн-членів. У ній сформульовані основні завдання освіти, а отже, й напрями оцінки її якості в дусі культури світу, які полягають у вихованні розуміння рівності всіх народів, їхніх культур (курси з прав людини); у вихованні почуття міжнародної солідарності і співпраці для забезпечення діалогу культур (курси із всесвітньої спадщини, мистецтва перемовин, щодо запобігання і мирного врегулювання конфліктів).

Одним з активних учасників програми стала Франція, освітня система якої є гарантом підготовки своїх громадян до життя у відкритому суспільстві (локальному, національному, загальноєвропейському, світовому), так і гарантом збереження національно-культурної ідентичності.

Історично саме Франція є родоначальницею компаративної педагогіки (Жюльєн Паризький [628] – XIX ст.) і визнаним авторитетом у галузі фундаментальних та прикладних досліджень міжнародної освіти. Дослідження французьких вчених (А. Бьенеме [554], Дж. Бінде [555], Л. Феррі [590; 591], О. Галланд [600; 601; 602; 603; 604], А. Леон [648; 649], А. Прост [677], П. Роселло [688], Ф. Веніскоут [718; 719], А. Векслард [720]) зробили великий вплив на формування педагогічного світогляду й складання сучасної парадигми освіти у Франції, стали відомі в усьому світі.

Освіта у Франції у своєму розвитку пройшла два масштабних історичних періоди: дореволюційний і післяреволюційний, у межах кожного з яких виділяються основні історичні етапи: античність, середньовіччя, королівський режим, революція та реставрація (дореволюційний період); перша хвиля індустріалізації і друга хвиля індустріалізації (постреволюційний період). Кожна історична епоха забезпечила освітній системі країни конкретну історичну форму, визначену політичними, ідеологічними, організаційно-правовими, економічними і культурними передумовами, які зумовили її ціннісні орієнтири та пріоритетні установки.

Система освіти Франції є унікальним явищем педагогічної дійсності в сучасній Європі в силу таких обставин:

– культурно-історична унікальність, політична й економічна стабільність сучасної Франції є фундаментом французької системи освіти, будучи її європейським зразком збереження національно-культурної самобутності, що, в свою чергу, забезпечує передачу суспільної історичної спадщини наступному поколінню, а самій системі – модельне й парадигмальне визначення, цільову установку, відповідність критеріям успішного функціонування;

– послідовна інтеграція системи освіти Франції в європейську освітню систему, відповідність загальносвітових освітніх стандартів забезпечена політикою сучасних реформ, що здійснюється через розв'язання задач системи, дотримання її основних принципів, пов'язаних з процесом інтернаціоналізації освіти;

– політика інтернаціоналізації освітньої системи Франції будується на фундаменті рівності можливостей і відкритого доступу до всіх освітніх ступенів, безперервності, транспарентності, високої якості освіти, міжнародної складової в змісті освіти, визнання академічних ступенів і звань, студентської й академічної мобільності, регулюючої і відповідальної ролі держави, гуманізації й культуровідповідності, тобто відповідності до тих основоположних принципів освітньої системи, які відповідають її парадигмі, зміцнюють її національні й регіональні інтереси;

– політика інтернаціоналізації системи освіти Франції категорично не сприймає загальносвітові тенденції комерціалізації освіти, непродуманої структурної ломки, безпідставного скорочення термінів освітніх маршрутів, втрачання академічних умінь, безконтрольності й анархії, тотальної експансії англомовства;

– інтернаціоналізація – одна з найважливіших зовнішніх умов впливу на систему освіти, негативний вплив якого регулюється і зменшується

завдяки системним якостям ентропії, лабільності й оптимізації взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов розвитку системи.

Вища освіта Німеччини цікава своїми історичними традиціями, в силу яких їй вдавалося відігравати провідну роль у світі в галузі науки й освіти впродовж більш ніж двох століть, а Гумбольдтівська модель університету служила еталоном для університетів Європи і світу.

У дослідженнях німецьких учених Т. Адорно [545; 546], Х. Шельскі [693; 694], К. Фюра [497] аналізуються реформа і специфічні риси німецької системи освіти, в тому числі вищої. Історичні традиції вищої школи Німеччини знайшли місце в дослідженнях В. Гумбольдта [124], Ф. Паульсена [362; 363], К. Ясперса [627].

У дослідженнях учених Німеччини розглядаються проблеми, пов'язані з розвитком неокантіанської традиції в педагогіці: В. Датлер [570] досліджує можливості психоаналітичного методу у вихованні дітей і перевихованні дорослих; Г. Рерс [403] виявляє лінії генези деяких методологічних напрямів сучасної педагогіки; Г. Крюгер [643; 644] порушує проблеми феноменологічної і структуралістської педагогіки.

Отже, сучасні напрями у сфері педагогіки Німеччини склалися переважно в рамках німецьких філософських, природничо-наукових, медичних, лінгвістичних і психологічних традицій. Винятком є інструменталістський напрям педагогіки, який бере ідейний витік у прагматичних поглядах американських мислителів Дж. Ройса [689; 690] і Дж. Дьюї [576; 577], що зазнав сильного впливу установок теорії "дієвого споглядання" Ф. Фребеля [494; 495], і, попри значну переінтерпретацію і національно-специфічну переорієнтацію проблематики, вона зберігає термінологічну і концептуальну єдність з позиціями американського інструменталізму. Операційний напрям педагогіки в країні, що є логічним продовженням ідей інструменталізму, розвиває свою проблематику переважно в руслі німецьких гносеологічних традицій.

Важливе місце у вищій освіті Німеччини має підготовка викладачів. Їхні професійні і особистісні якості розглядаються в нерозривній єдності. Найважливішими вважаються відвертість, повага й емпатичне розуміння учнів. На переконання представників гуманістичної педагогіки, головним у вихованні є особистість вчителя, який має бути для тих, хто вчиться, певним ідеальним зразком поведінки. Досягти такого впливу на особистість тих, хто вчиться, можна насамперед за допомогою правильної (гуманістичної) організації процесу спілкування й системи взаємовідносин між суб'єктом і об'єктом виховання. При цьому, звичайно ж, викладач, повинен володіти необхідними особистісними якостями, і, як педагог-професіонал, бути здатним застосовувати відповідний інструментарій в своїй діяльності.

Сама ж підготовка викладача під впливом гуманістичної педагогіки набуває дедалі все більш практико-орієнтованого характеру, що, втім не знижує рівня фундаментальної підготовки. Студенти готуються насамперед саме до практичної діяльності в закладах освіти.

Стан і основні напрями розвитку освіти в США, розглянуті в фундаментальних монографічних працях й аналітичних роботах дослідників проблем у галузі освіти в США (А. Естін [550], Б. Кларк [563], Дж. Девіс [571], Д. Ділл [579], Дж. Меєрсон [668], М. Шатток [697], Дж. Шедд [699], У. Тірні [712]).

Основні стратегії і тенденції інституційних перетворень у вищій школі США відображаються еволюційними, інтенціональними, діалектичними, соціально-когнітивними, культурологічними моделями, а також моделями життєвого циклу. Виявлено їхні переваги, недоліки, області практичного застосування: для еволюційних – розподіл ресурсів у ВНЗ, інтенціональних – стратегічне планування, моделей життєвого циклу – прогнозування розвитку ВНЗ, діалектичних – переговорні процеси у ВНЗ, соціально-когнітивних – новий управлінський інструментарій, культурологічних моделей – розвиток "культури перетворень". Систематизована типологія інституційних перетворень має три рівні ієрархії, що відрізняються ступенем деталізації

перетворень.

Університетська педагогічна освіта у США – багаторівнева система, яка готує бакалаврів, магістрів і докторів. Щоб одержати ступінь бакалавра педагогіки, потрібно пройти 4-річний курс навчання на факультеті гуманітарних або природничих наук акредитованого вузу з одночасною або наступною спеціалізацією на педагогічному факультеті (департаменті). Диплом бакалавра дають і педагогічні коледжі або коледжі вільних мистецтв. Для 80 % студентів ступінь бакалавра є останнім у педагогічній освіті, майже 20% стають магістрами, з них 3 % одержують докторський ступінь. Готують магістрів два роки. Як правило, предмети спеціального циклу займають 60 % навчального часу, з нього 25–30 % відведено на психолого-педагогічну підготовку. Обов'язкові курси цього циклу такі: "Вступ до педагогіки", "Філософія освіти", "Історія педагогіки", "Соціологія освіти", "Антропологія освіти", "Освітня політика", "Економіка освіти", "Порівняльна педагогіка", "Педагогічна етика". Психологічний блок вміщує: "Вступ до психології", "Загальну педагогічну психологію", "Психологію розвитку дитини". Вважається, що такий комплекс дисциплін дає змогу вчителю розглядати освіту як комплексну діяльність, бачити предмети в перспективі, бути компетентним, давати оцінку як щоденному навчально-виховному процесу, так і педагогічним новаціям [394, с. 75–76].

Професійну підготовку педагога у США розглядають в контексті полікультурної освіти, а полікультурна компетентність вважається одним з провідних критеріїв оцінки результатів підготовки, які передбачають уміння педагога виділяти і вносити у зміст загальної освіти ідеї про культурне різноманіття суспільства й світу, організовувати навчально-виховний процес як діалог носіїв різних культур. Наукові дослідження і аналітичні роботи дослідників спрямовані до проблем виховання толерантності, расових, етнічних та культурних відмінностей (Е. Аронсон [540], Г. Олпорт [547], Е. Коен [567], В. Кросс [569], М. Спенсер [701]); до вміння поєднувати етнопсихологічні та індивідуальні особливості учнів (темперамент, характер,

здібності, мотиви і інтереси) (М. Епл [549], Дж. Гей [605], Дж. Ірвін [624], Г. Ладсон-Біллінгс [647]).

Зростає роль полікультурного середовища в системі освіти США, де впродовж кількох десятків років нагромаджується значний теоретичний і практичний матеріал, який ще недостатньо вивчений і зрозумілий, але досить актуальний.

Нині полікультурна освіта в США має статус освітньої політики країни, який закріплений на законодавчому рівні. Акт про білінгвістичну освіту (Bilingual Education Act) (1968), Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped children's Act) (1975), Акт про освіту для безпритульних дітей і молоді (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) (1987) тощо. Питання полікультурної освіти обговорюються провідними освітніми організаціями: Національною радою соціальних досліджень (National Council for the Social Studies – NCSS), Національною асоціацією освіти (National Education Association – NEA), Національною радою з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education-NCATE). 1990 р. створена спеціальна професійна організація – Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME), діють дослідні інститути, наукові асоціації, які щорічно проводять національні й міжнародні форуми та конференції з проблем полікультурної освіти; на підприємствах відкрито тренінгові центри для формування шанобливого ставлення до культурних відмінностей колег тощо.

Серед університетів США, на базі яких створено центри полікультурних досліджень, провідними є Вашингтонський, Вісконсинський, Массачусетський, Індіанський, Каліфорнійський, Х'юстонський університети і університет Сан-Дієго. Американський досвід у даній області заслуговує уважного розгляду й ретельного аналізу, тому що полікультурна спрямованість – це провідна тенденція розвитку сучасної американської

освіти, яка враховує роль полікультурної освіти у вирішенні проблем різних форм дискримінації в суспільстві.

Полікультурна освіта – це особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; освітня реформа, націлена на перетворення традиційних освітніх систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, методи і стратегії навчання, взаємини усіх учасників навчально-виховного середовища, а не окремі курси; процес залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; розвиток уміння критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилкових висновків, формування толерантності до культурних відмінностей – якостей, необхідних для життя в полікультурному світі [45].

Ідеї полікультурної (мультикультурної) освіти зародились у США, Канаді й Австралії у руслі певних філософських, психологічних, педагогічних, антропологічних концепцій, провідними положеннями яких були ідеї рівності в освіті, демократизації суспільства і освіти. У психологічних та педагогічних течіях, які перетинаються з концепціями мультикультурної освіти, простежуються ідеї толерантності, сприйняття і розуміння інших культур. Мультикультурна освіта поділяє з соціал-реконструктивізмом положення про те, що школа повинна формувати готовність до життя в демократичному суспільстві, на цій основі повинна бути створена нова форма соціальної організації, заснована на повазі до гідності всіх націй і народностей. Основні питання мультикультуралізму і соціал-реконструктивізму – справедливість, рівність, підтримка і прийняття культурних відмінностей.

У США, Канаді і Австралії активно обговорюється поняття "мультикультурна освіта". Визначення мультикультурної освіти

відрізняються, деякі з них базуються на культурних характеристиках, інші ставлять на перше місце соціальні проблеми, політичну владу і перерозподіл економічних ресурсів. Деякі визначення звужують "мультикультурну освіту" до характеристик окремих шкіл, інші розкривають основні напрями реформування шкільної освіти. Цілі усіх цих типів мультикультурної освіти варіюються.

Американська дослідниця Дж. Гей розглянула концепції мультикультурної освіти, що трапляються найчастіше і виділила загальні положення [605]:

- 1) всі вони базуються на одних й тих самих очікуваннях;
- 2) вони розвивалися на одних і тих-таки поглядах;
- 3) містять однакові положення для здійснення дії;
- 4) усі вони мають на меті в основу навчального процесу покласти такі поняття, як "культурний плюралізм", "етнічне різноманіття".

Ці ідеї відображені в програмах і стандартах вищої освіти США, Канади, Австралії. У деяких областях використовуються спільні для трьох країн стандарти (вчительські стандарти NCATE). Стандарти визначають вимоги до навчальних планів – відображення у них ідеї мультикультурності, що потребує їх істотної зміни і перебудови. Прихильники мультикультурного підходу пропонують інтегровано вивчати природничі і суспільні дисципліни із врахуванням мультикультурної основи наукових цінностей. Процес отримання знань при мультикультурному підході в навчальних закладах США, Канади і Австралії спрямований на визнання різних способів знання, типів інтелекту, акцент ставиться на комунікацію, динаміку заняття й визнання різних точок зору.

Оскільки мультикультурна освіта ставить одним із своїх завдань розвиток у школярів здібностей до прийняття моральних рішень і дій, у її практиці використовують методи формування в учнів стабільних й чітких цінностей, які в подальшому забезпечать активні громадські дії.

Особливу роль у реалізації ідей мультикультурної освіти в США, Канаді і Австралії приділяють підготовці вчителів. Висловлюється думка про те, що необхідно забезпечити таку професійну підготовку майбутнього спеціаліста, завдяки якій ідеї мультикультурної освіти стали б його переконаннями і яка б забезпечила його здатність успішно виконувати професійні завдання в поліетнічному, багатокультурному середовищі.

Мультикультурна педагогічна освіта висуває певні вимоги до вчителя: знання етнографії, усвідомлення власної ідентичності, подолання етнокультурних стереотипів й упереджень, високі очікування від тих, хто вчиться, вміння інтегрувати ідеї мультикультуралізму в зміст навчального предмета, будувати толерантні відносини з тими, хто вчиться.

Останнім часом дедалі більше китайських дослідників приділяє увагу темі реформування системи освіти в цілому і педагогічної зокрема (Бань Гу [31], Ван Гуанхуа [74], Ван Фу [75], Дэн Сяопин [148], Ей Юй Хуа [149]).

Аналіз робіт щойно згаданих авторів свідчить про те, що в них досить повно висвітлені питання становлення школи й розвитку педагогічної думки в Китаї, показана соціальна зумовленість виникнення і розвитку педагогічної освіти. Додатковий розвиток освіти надали Закони КНР прийняті у 80–90-х рр. минулого століття: "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про обов'язкову освіту", "Про викладачів", "Положення про викладацький ценз".

Економіка Китайської Народної Республіки нині перебуває на стадії динамічного зростання. Ця стадія передбачає орієнтацію держави на реалізацію великомасштабних проектів, які потребують великих вкладень і витрат. У зв'язку із загостренням конкуренції, особливо у сфері інформаційних технологій, після вступу КНР до Світової Організації Торгівлі, перед країною стала гостра проблема підготовки фахівців для різних галузей економіки, промисловості, сільського господарства. Якісна підготовка таких професіоналів, які відповідають сучасним вимогам,

можлива лише при наявності корпусу компетентних викладачів і ефективної системи підготовки педагогічних кадрів.

Підхід до навчання висловлений у таких етичних засадах: згода між учнем і вчителем – "Учитель і учень зростають разом", – легкість навчання, спонукання до самостійних розмірковувань – ось що називається вмільм керівництвом. Тому в Китаї особливого значення надається самостійності учнів в оволодінні знаннями, а також умінню учителя навчити своїх вихованців самостійно ставити питання і знаходити на них правильні відповіді.

Міжнародні дослідження в галузі освіти останніх років показують, що Китай входить у першу п'ятірку країн за якістю навчання в середній школі. Такі досягнення немислимі без висококваліфікованого педагогічного корпусу.

Після розпаду британської колоніальної імперії народи Південної Азії постали перед складним вибором подальших шляхів розвитку [641, 710]. В умовах існування цього комплексу політичних, етноконфесійних, соціальних суперечливостей необхідно було вирішити першочергові завдання становлення державності, подолання тяжкої колоніальної спадщини. В цьому відношенні особливого значення набувало становлення і розвиток національних систем професійної освіти країн Південної Азії.

Процеси модернізації національних систем професійної освіти у країнах Південної Азії (Індії [700], Бангладеш [707], Пакистану [708], Шрі-Ланки [713]) здійснюються з урахуванням загальносвітових тенденцій розвитку світової професійної школи й змін на ринках праці при збереженні переваг і достоїнств національних шкіл, програмних й ціннісних і морально-етичних орієнтирів суспільства. Тому ці інтеграційні процеси мають особливий характер на рівні макрорегіону. В умовах розвитку й удосконалення національних професійних шкіл країн Південної Азії особливе значення надається поліпшенню якості підготовки науково-педагогічних кадрів, підвищенню соціального статусу вчителя, розвитку в

нього морально-етичних якостей і впровадженню в освітній процес нових педагогічних технологій, розширенню педагогічних досліджень.

Останнім часом процес модернізації охопив усі національні системи професійної освіти. Його особливість полягає в тому, що уряди країн макрорегіону пильно стежать за основними тенденціями розвитку світової професійної школи, приділяють особливу увагу підготовці високопрофесійних кадрів, насамперед у "проривних галузях" науки, техніки й виробництва. І успіхи тут очевидні: у всьому світі високо оцінюють рівень і якість підготовки фахівців з Індії в області інформаційних технологій, фармації, медицини, нанотехнологій, ядерної фізики, біоінформатики тощо. Більше того, індійські вчені і фахівці стали займати лідируючі позиції у цих сферах на національних ринках праці США, Канади, країн Європи, Азії, Австралії. Вищі навчальні заклади Індії стали привабливими для отримання вищої професійної освіти молодими людьми з багатьох держав світу, включаючи високорозвинуті.

Розглядаючи систему підготовки майбутніх викладачів в Японії [277; 392; 427; 706] дослідники зазначають, що викладачі чітко дотримуються навчальних програм і ведуть заняття значно ближче до підручників, ніж їхні колеги у США чи Європі. Згідно з традиціями, їх більше цікавлять знання, а не думки, наполегливість чи інтелект, такі моральні якості: скромність, а не демонстрація достоїнств.

Вчитель у Японії – це, в основному, чоловіча професія. Основна маса вчителів готується в університетах на факультетах підготовки учителів, відділах підготовки учителів педагогічних факультетів, а також на всіх інших факультетах, студентам яких надається можливість отримати учительський сертифікат, за умови їх відповідності морально-етичним вимогам і певної педагогічної підготовки. Водночас відзначимо, що хоч більшість університетів в Японії – приватні, факультети з підготовки вчителів організуються майже винятково в державних та префектурних університетах і коледжах. Частково готують вчителів і в приватних закладах,

але в більшості це завдання здійснюється на інших факультетах, за допомогою додаткового педагогічного курсу [277].

Розглядаючи світовий досвід розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів ВНЗ не можна оминати досвід наших сусідів.

Викликає особливу увагу реформування системи освіти в Польщі [646; 650; 721]. Серед принципів реформування виділимо принцип гуманізації, який підсилює увагу до кожного студента як до вищої соціальної цінності, що визначає єдність людини в природі, гармонію соціального і біологічного, цілісність фізичного й психічного, індивідуальність особистості, формування її якостей та властивостей; соціальну активність, орієнтацію на здоровий спосіб життя, естетичні ідеали й етичні норми життя.

Одним із джерел і засобів формування моральної гуманістичної світоглядної позиції є етика гуманізму [705]. Вона формує гуманістично-орієнтовану картину світу в піраміді етичних цінностей викладача. На її вершині знаходиться найбільш значуща для професійної діяльності викладача цінність – "людина – учень – особистість". Етичні цінності є цінностями переконання і поведінки. Вони спрямовують на себе етичну енергію і спонукають педагога до гуманістичноорієнтованого педагогічного виховання. Наступний принцип – принцип демократизації, який визначає співдружність студентів і викладачів у досягненні цілей виховання, орієнтацію на творчу активність викладача, оцінку її ефективності за кінцевим результатом. Принцип єдності інтелектуального й світоглядного компонентів у формуванні соціалізації особистості визначає пріоритетну освітню і методичну спрямованість виховання.

Розвиток теоретичних основ педагогічної етики в Росії як галузі наукового знання має достатню історію, фундамент цієї галузі був закладений у працях К. Вентцеля [126] і К. Ушинського [487]. Подальший розвиток ця теорія отримала в працях радянських і російських вчених (Гришин Е. [121], Гунаєва З. [126], Дудіна М. [139], Ермолаєва Т. [153], Ісаєва Т. [183], Караханова Г. [243], Левіна М. [296], Островська Л. [357],

Позднякова О. [378], Седунова Е. [430], Ситнікова М. [439],
Слесарєв Ю. [447], Філатова Л. [488], Царєгородцева О. [506],
Шаров А. [515]) які дослідили проблему формування морально-етичної
свідомості в контексті розроблених ними концепцій і теорій навчання й
виховання.

Сучасна освіта, вважають російські вчені, перетворюється на сферу
послуг, спрямовує свої ресурси не на розвиток моральності учня, а на
формування успішної людини, орієнтованої передусім на користь, а не на
благо. Освіта далеко не завжди звертає увагу на те, що виховання в учня
чесноти повинно приводити до того, що його благо почне збігатися з благом
іншого, з ким він пов'язаний і взаємодіє. Моральна свідомість молоді при
моделюванні світу звертає увагу не на цінності буття, цінності
індивідуального людського існування, екзистенційні цінності, а на
натуральні (матеріальні) блага, які начебто є одним з критеріїв успішності в
житті.

Натуральні блага можуть і мають бути "конвертовані" у етичну
цінність. Така "конвертація" стає можливою тоді, коли суб'єкт готовий не
тільки отримувати благо для себе, а й забезпечувати це благо іншим.
Вирішення цього завдання залежить і від особистості вчителя, який формує
моральну свідомість учнів.

Розвивати моральну свідомість учнів може той учитель, у якого вона
сформована. Моральна свідомість вчителя, відображаючи, творячи,
перетворюючи педагогічний простір, сприяє розвитку у педагога моральної
орієнтації на пізнання світу і учня, на вирішення різноманітних проблем,
розпізнає, де добро, а де зло і яке їхнє місце у світі, в житті окремої людини.
Моральна свідомість учителя орієнтує його на вирішення старого і водночас
нового завдання: налагодити відносини між людьми, насамперед, у даному
разі, стосунки між учасниками навчально-виховного процесу.

Основними напрямками використання потенціалу зарубіжного досвіду
сучасних підходів до розвитку професійної етики викладачів ВНЗ у

іноземних дослідженнях для збагачення вітчизняних теорій професійно-педагогічної етичної підготовки майбутніх викладачів в умовах формування єдиного освітнього простору можуть бути:

- впровадження основних концептуальних ідей і сучасних підходів до розвитку професійної етики викладачів ВНЗ з досвіду зарубіжних країн;
- трансформація змісту професійно-педагогічної підготовки з врахуванням расового, національного, етнічного, гендерного різноманіття;
- застосування інноваційних технологій підготовки конкурентоспроможних фахівців з орієнтацією на розвиток особистості студента при їх виборі й використанні;
- створення сучасної системи профорієнтації, профвідбору і інтеграції нових фахівців у світові соціуми.

Попри плюралізм, роздробленість і еkleктизм сучасних педагогічних концепцій в університетах економічно розвинутих країн світу значна увага приділяється розвитку морально-етичних відносин між учасниками навчального процесу (викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація закладу), дотриманню прав власності, недопущенню расової, національної, етнічної, релігійної, вікової і гендерної дискримінації. Ці та інші складні морально-етичні питання регламентуються етичними кодексами ВНЗ.

Аналіз сучасних підходів до розвитку професійної етики викладачів ВНЗ у іноземних дослідженнях, що незважаючи на різні соціально-економічні лади країн, ціннісні орієнтації, будучи пов'язаними зі загальносвітовими тенденціями розвитку світової освіти й змін на ринках праці, зберігаються переваги і достоїнства національних шкіл та ціннісних орієнтирів суспільства. Підвищується соціальний статус учителя, впроваджуються в освітній процес нові педагогічні технології, розширюються дослідження у сфері морально-етичних відносин у галузі освіти. Базовим у підготовці майбутніх викладачів є положення стародавнього Квінтиліана про те, що тільки моральні люди можуть виховати

моральне покоління.

Таким чином, особливостями розвитку професійної етики викладачів у зарубіжних ВНЗ є: в основу підготовки викладачів зарубіжних ВНЗ закладена нова парадигма освіти: підхід до людини як до вищої цінності, головної умови розвитку суспільства на сучасному етапі, що сприяє формуванню у них таких морально-етичних цінностей, як розуміння рівності всіх народів, забезпечення діалогу їхніх культур, прихильність до дотримання прав людини, вміння залагоджувати конфліктні ситуації, толерантність до расових, національних, етнічних і культурних відмінностей; сам розвиток професійної етики викладачів – це міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, методи та стратегії навчання й морально-етичні відносини між усіма учасниками (викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація закладу) навчально-виховного середовища; залучення учасників процесу до багатств світової культури через послідовне засвоєння знань як про рідну культуру, так і про культури народів світу; профілактика й недопущення расової, національної, етнічної, релігійної, вікової та гендерної дискримінації.

Етичний кодекс як основа педагогічної етики викладачів вищих Етичні кодекси існують як частина професійних стандартів, що розробляються для різних видів діяльності. Щоб більш чітко визначити значення терміна "кодекс етики", спочатку пояснимо значення дефініції "кодекс". Кодекс (лат. *codex* – книга) – систематизований єдиний законодавчий акт, що регулює яку-небудь однорідну сферу суспільних відносин; сукупність норм, правил [306, с. 237]; сукупність правил, норм і переконань [261, с. 125]. У поєднанні зі словом "етика" значення даного терміна звужується до одного визначення – "стандарт, або норма". Іншими словами, кодекси етики – це зведення норм правильної, належної поведінки,

що вважаються доречним для людини тієї професії, до якої даний кодекс має відношення.

Мотиви прийняття етичних кодексів в університетах зарубіжних країн такі.

1. Законодавчі акти зарубіжних країн, що регламентують права і обов'язки фахівців у галузі освіти, не можуть охопити своїм регулюванням усі відтінки їхньої професійної діяльності, тому прийняття кодексів етики вирішує цю прогалину.

2. Правове регулювання має свої межі і не може втручатись у морально-етичну сферу суспільства, яка традиційно регламентується релігійними і моральними нормами, традиціями та звичаями. У цьому зв'язку прийняття етичного кодексу університетів зарубіжних країн треба розглядати як результат улаштування громадських взаємовідносин всередині навчального закладу силами його працівників.

3. Представники освітянських професій із-за свого правового статусу мають надзвичайно широку свободу діяльності, яка часто обмежується лише нечіткими правовими інструкціями й особистою совістю. Завдання етичних кодексів якраз і полягає в тому, щоб привести часом діаметрально полярні бачення членів освітянського співтовариства про добро і зло до загального соціально-корисного знаменника.

Досліджено кодекси етики університету Південна Каліфорнія [566], університету Кеттерінга в місті Флінт, штат Мічиган [640], Гарвардського університету [618], Бостонського університету [559], школи медицини у університеті штату Нью-Йорк в Стоун Брук [695], системи університетів штату Орігон [673], Ліверпульського університету [714], університету Віттенберга в місті Спрінгфілд, штат Огайо [722], університету Рейк'явіку [691], Бірмінгемського університету [711], університету Адельфа в місті Нассау Каунті, штат Нью-Йорк [541], Нью-Йоркського університету [671], Центральноєвропейського університету [564], державного університету Коппін в Балтіморі, штат Меріленд [568], університету Макгілла [665],

Мічиганського університету [669], університету Східного Кентуккі в місті Річмонд, штат Кентуккі [581], університету Північної Флориди [715], університету штату Канзас [634] і державного університету Норфолку, штат Вірджинія [672].

Принципи етичних кодексів спираються на аксіоми світової філософської думки, сформульовані американським соціологом Л. Хосмером [617]:

1. "Ніколи не роби того, що не в твоїх довгострокових інтересах або інтересах твоєї організації". Принцип заснований на вченні давньогрецької філософії (Протагор) про особисті інтереси, що поєднуються з інтересами інших людей та відмінності між довгостроковими і короткостроковими інтересами.

2. "Ніколи не роби того, про що не можна було б сказати, що ця дія чесна, відкрита й щира, про яку можна було б з гордістю оголосити на всю країну в пресі і по телебаченню". Принцип заснований на поглядах Аристотеля і Платона про особисті чесноти: доброчесності, відкритості, поміркованості тощо.

3. "Ніколи не роби того, що не є добром, що не сприяє формуванню почуття ліктя, почуття того, що всі ми працюємо на одну спільну мету". Принцип заснований на заповідях всесвітніх релігій (Августин), які закликають до добра й співчуття.

4. "Ніколи не роби того, що порушує закон, бо в законі представлені мінімальні моральні норми суспільства". Принцип заснований на вченні Гоббса і Локка про роль держави як арбітра в конкуренції між людьми за блага.

5. "Ніколи не роби того, що не веде до більшого блага, ніж шкоді для суспільства, в якому ти живеш". Принцип заснований на етиці утилітаризму (практичній користі моральної поведінки), розробленої Бентамом і Міллем.

6. "Ніколи не роби того, чого ти не бажав би рекомендувати робити іншим, які опинилися у подібній ситуації." Принцип заснований на

категоричному імперативі Канта, в якому декларується знамените правило про універсальну, загальну норму.

7. "Ніколи не роби того, що ущемляє встановлені права інших". Принцип заснований на поглядах Руссо і Джефферсона на права особистості.

8. "Завжди вчиняй так, щоб максимізувати прибуток у рамках закону, вимог ринку і з повним урахуванням витрат, бо максимальний прибуток при дотриманні цих умов свідчить про найбільшу ефективність виробництва". Принцип заснований на економічній теорії Сміта і вченні Парето про оптимальну угоду.

9. "Ніколи не роби того, що могло б зашкодити слабшим в нашому суспільстві". Принцип заснований на правилі розподільної справедливості Ролса.

10. "Ніколи не роби того, що перешкоджало б праву іншої людини на саморозвиток і самореалізацію". Принцип заснований на теорії Нозіка про розширення ступеня свободи особистості, необхідної для розвитку суспільства.

Незалежно від форми власності (державна, приватна, релігійних общин тощо) в кожному ВНЗ значна увага приділяється морально-етичним відносинам: викладач – студент, викладач – адміністрація закладу, дотриманню прав власності, не допущенню расової, національної, етнічної і гендерної дискримінації незалежно від релігії та віку. Кодекси етики стосуються чотирьох основних видів діяльності закладу: навчальної, наукової і передачі знань, збору коштів та отримання подарунків і фінансів (інвестиції і закупівлі).

Метою створення етичного кодексу для ВНЗ є: захист цінностей, спільних для всіх членів університетської спільноти, й забезпечення чіткої процесуальної системи для вирішення питань загальної і академічної діяльності, які можуть поставити під загрозу розвиток університетської освіти й кожного із членів університетської спільноти. Всі представники громади ВНЗ формують спільноту, засновану на цінностях відкритого

суспільства, взаєморозуміння і поваги особистої й культурної різноманітності. Під виразом "спільнота" розуміються всі студенти, співробітники, наукові співробітники та всі інші особи, які працюють за договором у закладах освіти.

Кодекс – необхідний набір правил, що захищають права кожного члена спільноти й забезпечують справедливе і рівне ставлення до них, і який спрямований на створення умов, за яких усі люди можуть вільно розвиватися, поки реалізація їхньої свободи не обмежує права інших.

Неправомірними чи навіть злочинними діями можуть бути:

- порушення правил і політики навчального закладу;
- розповсюдження неправдивої інформації про навчальний заклад; підробка будь-якого документу університету;
- фальсифікація рекомендаційних листів і спотворення академічних досягнень тих, хто вчиться;
- словесна чи фізична загроза членові спільноти, в тому числі непристойна і дискримінаційна поведінка;
- порушення чи негідна поведінка, що загрожує або ставлять під загрозу особисту безпеку чи фізичне або психічне здоров'я члена спільноти, в тому числі такі дії, які можуть бути пов'язані з примусом до споживання спиртних напоїв чи наркотиків;
- зловживання пов'язані з чужим майном, в тому числі крадіжки, вандалізм або присвоєння чужого майна, неправомірне і несанкціоноване використання університетських об'єктів, або заняття університетських приміщень;
- дискримінація й переслідування за ознакою раси, релігії, національності, здоров'я, віку, статі, сексуальної орієнтації у прийнятті рішень, які впливають на роботу чи навчання індивіда або його участь у діяльності університету;

– сексуальні домагання, тобто дії сексуального характеру, чи інша поведінка за ознакою статі, що впливає на гідність чоловіків і жінок в університетському співтоваристві;

– будь-яка інша поведінка, наприклад, поширення неправдивих звинувачень ненавмисно або несвідомо, яке має на меті або наслідком необгрунтоване втручання в академічну чи виробничу діяльність людини, або перешкоджання її просуванню в службовій, освітній діяльності університету;

– порушення публічного чи приватного права, в тому числі розкриття конфіденційних файлів, плагіат; співучасть у вчиненні неправомірних дій.

За порушення щойно згаданих етичних положень студенти можуть бути покарані: письмовим попередженням, або, якщо вчинене діяння завдало значної шкоди чи повторюється неодноразово, – призупинення в навчанні, або виключення з університету. Для працівників і викладачів за порушення основних цих положень санкції полягають в наступному: письмова догана; призупинення діяльності працівника, або академічного співробітника, якщо порушення здійснювалося неодноразово; негайне звільнення з університету у разі серйозного порушення, відповідно до чинного трудового законодавства і правил.

Контроль за дотриманням етичних норм, розгляд скарг і заяв здійснюється згідно зі статутами навчальних закладів. Скарги й заяви на порушення етичного кодексу в письмовому вигляді чи усно телефоном гарячої лінії (будь-які підозри про недбалість, корупцію, порушення форм пристойності) можуть подаватися як по адміністративній лінії (керівникам і менеджерам), так і в спеціально створені у деяких університетах колегіальні підрозділи (Дисциплінарний комітет з розгляду скарг [564], Ради заслуховування студентської поведінки [722], Комітет з питань дотримання етики [559], Комітет з етики [691]), чи особам (аудиторів університету, юрисконсульту з корпоративної етики, головному юрисконсульту або іншій відповідальній особі), що курують в закладах дотримання етичних норм.

Крім вивчення й дотримання Кодексів університетів студенти освоюють корпоративні Кодекси етики, що стосуються їх майбутньої професії.

Наприклад, школа медицини в університеті штату Нью-Йорк в Стоун Брук [695] крім етичних норм з освіти і навчання студентів-медиків, аспірантів, розглядає і питання етичного ставлення і догляду за пацієнтом. Майбутні менеджери з бізнесу вивчають Етичний кодекс Національної асоціації Коледжів і Університетів службовців Бізнесу [670]. Майбутні соціальні робітники – Етичний кодекс Національної асоціації соціальних працівників [565].

Посилений інтерес до етичних питань у галузі освіти привів до різкого збільшення кількості курсів, які зосереджуються на цих проблемах. Зокрема, у Гарвардському університеті розробляються такі курси: "Прихована боротьба за рівноправність", який розглядає зміни в концепції рівності у сфері освіти США; крос-культурних сфокусованих курсів, таких як: "Освіта, бідність і нерівність у країнах Латинської Америки" та "Соціально-моральний розвиток", які розглядають і моральну психологію, і "сприяння соціальному моральному розвитку". Цей курс був нагороджений Грантом для інновацій в технології в 2003-04 рр. Міждисциплінарний курс з правових і етичних питань інформаційно-пропагандистського впливу на дитину задіє як студентів юридичного факультету, так і школи громадської охорони здоров'я у вивченні правових вимог та етичних кодексів з різних професій, зайнятих в інформаційно-пропагандистській діяльності з дітьми.

Зараз у Гарварді читаються такі курси, пов'язані з етикою [585]:

- 1) Автономія і відчуження: Етична думка Гегеля, Фредерік Ньюхосер, доцент філософії;
- 2) Цензура й естетика, Янн Метлок, доцент, кафедра романських мов та літератур;
- 3) Конфуціанська етика, Ту Вей-Мін, професор китайської історії і філософії;

- 4) Етичні проблеми в ситуаціях підвищеного ризику, Джеррі Р. Грін, Девід А. Уеллс, професор політекономії;
- 5) Етичні проблеми в міжнародних відносинах, Стенлі Г. Гофман, К. Дуглас Діллон, професор цивілізації Франції;
- 6) Етика і медицина: Клініко-історико-філософський підхід, Леон Черняк, викладач з педіатрії, Стівен Левізон, інструктор з медицини;
- 7) Етика, техніка і естетика: Роль етики в архітектурі, Клайв Ділнот, доцент візуальних і екологічних досліджень;
- 8) Етика у повсякденному житті: Робота і сім'я, Рассел Маірхед, доцент управління;
- 9) Етика дружби, Ян М. Цюлковський, професор середньовічної латини і порівняльної літератури;
- 10) Етика ринку в ісламській думці, Рой Моттахедед, професор ісламської історії.

Крім курсів і крос курсів, де питання з етики розглядаються безпосередньо, в Гарварді при підготовці викладачів читаються курси, де етичним вимогам, які виникають під час дослідження дітей та інших вразливих груп населення, приділяється головна увага. Польові дослідження, роль учасника і спостерігача, а також взаємозв'язок між інтерв'юером і їх піддослідними є повторювані етичні дилеми, властиві цим дослідженням [586].

Аналіз етичних кодексів університетів, де проводяться фундаментальні і прикладні дослідження, був би не повний без розгляду Європейської Хартії дослідників [709]. Європейська Хартія дослідників – це загальні принципи й вимоги, які визначають функції, обов'язки і повноваження дослідників, а також їхніх роботодавців. Метою Хартії є забезпечення того, що характер відносин між дослідниками й роботодавцями (спонсорами) сприяє успішній генерації, передачі, обміну і розповсюдженню знань і технологічного розвитку, а також розвитку кар'єри дослідників. Хартія визнає цінності всіх форм мобільності як засобу для підвищення кваліфікації дослідників. У

Хартії розглянуто загальні принципи й вимоги як до дослідників, так і до роботодавців чи спонсорів досліджень.

Розглянемо загальні принципи і вимоги до дослідників [709]:

– свобода досліджень: дослідники проводять свої дослідження на благо людства й розширення сфери наукового знання, маючи свободу думки і слова, свободу визначати методи, за допомогою яких вирішуються завдання, відповідно до визначених етичних принципів і практики;

– етичні принципи: дослідники повинні притримуватися визнаних етичних норм і фундаментальних етичних принципів, які відповідають галузі дослідження, а також етичних норм, відображених в різних національних чи інституційних кодексах етики;

– професійна відповідальність: дослідники мають бути компетентними в галузі дослідження, уникати плагіату, дотримуватися принципу охорони інтелектуальної власності;

– професійний підхід: дослідники повинні бути ознайомлені зі стратегічною метою й механізмами фінансування дослідження, мають інформувати роботодавців (спонсорів) про хід і стан справ науково-дослідного проекту;

– контрактні та юридичні зобов'язання: дослідники мають бути ознайомлені з національними, галузевими чи інституційними нормами, що регулюють дослідження і дотримуватися правил, викладених в положеннях чи умовах договору;

– підзвітність: дослідники повинні знати, що несуть персональну відповідальність перед своїми роботодавцями (спонсорами), а також, в етичному розумінні, перед суспільством в цілому за ефективне використання фінансів та матеріальних засобів;

– безпечна практика в дослідженнях: дослідники мають притримуватись безпечної робочої практики відповідно до національного законодавства;

– поширення інформації щодо застосування результатів: усі дослідники повинні забезпечити можливість розповсюдження результатів дослідження, якщо це не суперечить контрактним домовленостям, зробити їх доступними для суспільства;

– залучення суспільства: дослідникам необхідно дбати, щоб їхня науково-дослідницька діяльність була відома громадськості, що допоможе їм зрозуміти суспільну зацікавленість у даному дослідженні;

– зв'язок з керівництвом: дослідники налагоджують структуровані й регулярні відносини зі своїм керівництвом, що включає здійснення обліку всіх робіт і результатів дослідження і отримання зворотного зв'язку за допомогою доповідей та семінарів і працювати відповідно до погоджених етапів чи результатів дослідження;

– нагляд й управлінські зобов'язання: старші наукові співробітники мають особливу увагу приділяти функціям керівників, наставників, кар'єрних консультантів, координаторів проектів, менеджерів чи наукових комунікаторів з метою ефективної передачі знань для успішного розвитку дослідницької кар'єри підлеглих дослідників;

– безперервність професійного розвитку: дослідники на всіх етапах кар'єри мають самовдосконалюватися шляхом постійного оновлення й розширення навичок і компетентностей за допомогою різних засобів, не обмежуючись офіційними підручниками, семінарами, конференціями й електронною освітою.

Таким чином, формування етичних поглядів в економічно розвинених країнах здійснюється постійно в тісно переплетених і проникаючих одна в одну концепціях прагматичної, екзистенціалістської та неотомістської педагогік, а розвиток професійної етики викладачів в університетах цих країн здійснюється системно. До цієї системи входить: вивчення й дотримання етичних кодексів ВНЗ, вивчення корпоративних етичних кодексів майбутніх професій, проходження етичних курсів під час магістерської та післядипломної підготовки майбутніх викладачів і включення етичних

питань у курси, які не мають прямого відношення до етики, контроль за дотриманням етичних норм, розгляд скарг і заяв згідно зі статутами навчальних закладів.

Принагідно зазначимо, що прийняття етичних кодексів громадськістю ВНЗ свідчить про суспільну зрілість цієї спільноти, тому що тільки усвідомлення кожним членом колективу важливості дотримання морально-етичних норм кодексу може бути важливим чинником їх безумовного дотримання.

За міркуванням К. Льюїс, кодекси можна пов'язати переважно з трьома цілями, що мають загальний характер, але водночас є реальними: заохочувати високоморальну поведінку, сприяти зростанню суспільної довіри, сприяти процесові прийняття рішень. Різні цілі ведуть до різних моделей [173, с. 77].

У НУБіП України на виконання п. 6.1.11 Плану заходів на 2015 рік з реалізації Програми розвитку університету "Голосіївська ініціатива – 2020" [109] за дорученням ректора університету С. Ніколаєнка робочою групою науковців гуманітарно-педагогічного факультету під керівництвом професора В. Шинкарука розроблено проект "Етичного кодексу науково-педагогічного працівника", який був виставлений на обговорення 2 березня 2015 р.

Вибір керівника і робочої групи визначався тим, що на гуманітарно-педагогічному факультеті відбувається цілеспрямоване теоретичне обґрунтування [158; 206; 224; 232] і практичне впровадження в навчальний процес (дисципліна "Етика викладача вищої школи") та повсякденне життя норм і правил професійно-педагогічної етики.

Метою кодексу є встановлення етичних взаємовідносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, підняття престижу професії науково-педагогічного працівника, створення позитивного іміджу викладача, забезпечення поліпшення психологічного мікроклімату.

Кодекси етики виконують дві моральні функції:

служать суспільству гарантією якості;
несуть інформацію про стандарти й рамки діяльності науково-педагогічних працівників.

Кодекс є складовою частиною документів, які регламентують відносини учасників освітнього процесу (студентів, науково-педагогічних працівників, адміністрації). Нормативною основою для розробки "Етичного кодексу науково-педагогічного працівника" НУБіП України є Конституція України [269], Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 р. № 1556-VII [160], Програми розвитку Національного університету біоресурсів і природокористування України "Голосіївська ініціатива-2020" [109].

Кодекс етики – продукт не індивідуальної (одиночної), а колективної праці. Він перераховує ті соціальні функції, для підтримки яких існує університет, і гарантує, що дані функції будуть виконуватися відповідно до високих моральних норм.

Після детального обговорення на факультетах з внесенням пропозицій вчена рада НУБіП України 24 червня 2015 р. ухвалила "Етичний кодекс науково-педагогічного працівника". Кодекс спрямований на утвердження у професійній діяльності норм етичної поведінки науково-педагогічного працівника університету стосовно професії, студентів, колег, наукової діяльності, довкілля.

***Вітчизняний досвід
вирішення проблеми
розвитку професійної
етики педагогів***

Теоретичні аспекти сучасної педагогічної етики знаходимо в працях В. Андрущенка [14], Г. Васяновича [82], І. Зайченка [158]

і В. Малахова [316]. Так, у наукових розробках В. Андрущенка велика увага приділяється ролі вчителя в становленні високоосвіченої, гармонійної особистості, у відтворенні й розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства. Водночас у процесі становлення самого

"майбутнього вчителя формування світоглядної культури має особистий сенс: завдяки світоглядній культурі – професіоналізм, майстерність і знання психології особистості, що навчається і виховується, – інтегрується в цілісну, визначену систему духовного єства вчителя, його характеру, поведінки, діяльності" [14, с. 461].

Викладач не може стояти поза суспільно-громадськими інтересами. Важливим елементом почуттєвого рівня структури моральної свідомості особистості педагога є моральні мотиви. "Для реалізації вимог моралі, – пише В. Малахов, – потрібні реальні рушійні сили, які сполучали б ці вимоги зі світом конкретних людських дій і вчинків. Такі рушійні сили – внутрішні, суб'єктивно значущі спонуки до дії – в етиці розглядаються як мотиви останньої (від лат. *moveo* – зрушую, приводжу в дію, штовхаю). Мотив виражає зацікавленість суб'єкта в певній дії і є відповіддю на запитання, чому, власне, він її вчинив" [316, с. 110–111].

Питання педагогічної етики системно порушує в своїх працях Г. Васянович: "суспільні явища, культура і мораль становлять зміст моральної культури педагога. Суспільна за своїми джерелами, походженням, функціями моральна культура має всепроникливий характер. Водночас вона індивідуальна за способом існування і механізмами дії. Важливим виявом моральної культури педагога є його здатність до духовної творчості, активної самостійної діяльності, спрямованої на навчання і виховання підростаючого покоління. Внутрішню культуру, моральні цінності педагога відображає педагогічна етика як розділ етичної науки" [82, с. 40].

"Педагогічна етика, – зазначає І. Зайченко, – охоплює соціально значущі елементи суспільної моралі, виступає інтегративною характеристикою професійної діяльності вчителя, визначає морально-етичні вимоги до нього і відображає ступінь їх трансформації у свідомості й поведінці педагога. Вона відображає внутрішню культуру, моральні цінності педагога, виступає критерієм особистісного зростання, має узагальнюючий вплив на формування професійно важливих якостей вчителя. Педагогічна

етика, як галузь професійної етики, пройшла в своєму розвитку шлях від абстрактного ідеалу вчителя до комплексного інтегративного утворення, базової ідеї функціонування багатьох педагогічних систем, основу яких складають ідеї гуманного ставлення вчителя до учнів, їх психологічної підтримки, ініціативи, творчості, відповідальності, особистого прикладу поведінки, доброти, співчуття, свободи самовизначення тощо. На основі загальних принципів моралі протягом історичного часу формувались кодекси професійної поведінки вчителя, котрі поряд із загальноморальними правилами увібрали досвід і особливості педагогічної професії" [158, с. 32].

Якісно новий тип взаємодії у системі "викладач – студент" диктується й глобалізаційними процесами, а вони передусім взаємопов'язані з глибокими духовними змінами у світі, прагненням світової спільноти до поліпшення морально-етичної організації життя. Отже, гостро постає проблема розвитку професійно-педагогічної етики викладачів, тому що викладач не тільки дає студентові нові етичні знання про світ, а й водночас має виступати еталоном дотримання етичних норм і моральної поведінки, зразком відносин (викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація) у різних сферах освітньої діяльності навчального закладу; забезпечувати формування ціннісних орієнтацій у студентів на моральну діяльність і вдосконалення моральних відносин.

Дослідження у сфері етичної діяльності, виховання етичної культури, професійно-педагогічної культури, етичної компетентності та моральних якостей майбутніх учителів, професійно-етичної культури соціального педагога і професійної етики майстрів виробничого навчання у процесі професійної підготовки проводилися вітчизняними науковцями (О. Кривошеєва [280], Н. Молодиченко [330], Л. Москальова [335], І. Пальшкова [358], О. Пономаренко [386], Н. Сопнева [460], Л. Хоружа [505]).

У своїй роботі "Педагогічні умови формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя" Н. Сопнева визначає, що етична поведінка

студента передбачає: глибоке засвоєння знань і вмінь, які складають основу розумних моральних рішень й відповідного способу дій; свідомий прояв засвоєного знання, постійне їх збагачення, а також поглиблення етичних уявлень, закріплення етичних принципів і послідовне їх відображення в поведінці; самостійну й активну діяльність студентів, їхню участь в етичній оцінці як власної поведінки, так і товаришів, встановлення етичних відносин з викладачами, студентами й учнями [460].

Модель виховання морально-етичної культури майбутніх учителів, розробила в своїх дослідженнях й праці Л. Москальова. Модель включає: цільові, теоретико-методологічні і технологічно-процесуальні складові, передбачає результат. Мета – досягнення високого рівня морально-етичної культури майбутніх учителів. Завдання – забезпечення інтересу до виховання морально-етичної культури; формування позитивної мотивації до підвищення рівня морально-етичної культури; формування позитивних моральних якостей і викорінення негативних якостей; розширення інформаційного фонду знань про суть і структуру морально-етичної культури особистості; навчання вмінню рефлексії морально-етичного досвіду; формування етичного мислення; розвиток моральних почуттів, навичок моральної поведінки й етикету; розробка індивідуальних вчинкових програм із урахуванням системи моральних вчинків; формування прагнення до самовиховання і проведення виховної роботи під час педагогічної практики [335, с. 28–29].

У дисертаційній роботі І. Пальшкової розкрито суть і структуру професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи. Професійно-педагогічна культура розглядається як особливий різновид педагогічної культури, в якому сконцентровано досвід спеціально організованої суспільної практики навчання і виховання підростаючого покоління у створених й інституалізованих суспільством закладах освіти для задоволення конкретних потреб, способів реалізації освітньої діяльності, соціальних вимог, що її нормують, і способів оволодіння даною діяльністю [358].

У своєму дослідженні О. Пономаренко розкрила такі структурні компоненти професійно-етичної культури соціального педагога: аксіологічний – характеризує професійно-етичну культуру як сукупність педагогічних цінностей. У ролі педагогічних цінностей виступають особливості соціально-педагогічної діяльності, що дають змогу не тільки задовольнити потреби соціального педагога, а й служать орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення поставлених цілей; технологічний – визначає шляхи соціально-педагогічної діяльності, способи задоволення потреб щодо спілкування, отримання нової інформації, передачі досвіду; творчий, який проявляється у гнучкості, варіативності, винахідливості, рішучості й нетрадиційності рішень і поведінки у професійній взаємодії; особистісний – розкриває професійно-етичну культуру соціального педагога як специфічний спосіб реалізації сутнісних сил людини [386, с.13].

Модель психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів німецької мови до морального виховання підлітків у позакласній роботі розроблена науковцем Н. Молодиченко. На основі оновлення змісту, здійснення відбору ефективних методів, форм і засобів модель значно підвищує рівень готовності студентів до зазначеного процесу через: навчальну роботу, що ґрунтується на систематизованому навчально-теоретичному матеріалі; широкому спектрі загальнодидактичних методів, які спираються на асоціативну природу мовної культури (фонетичні, м'язові, емоційно-вольові, орфоепічні відчуття); розширенні форм виховно-пізнавальної діяльності при проведенні індивідуальної (групової, парно-групової роботи); розширенні видів пізнавально-виховної діяльності завдяки впровадженню оновлених лекційних курсів із психолого-педагогічних дисциплін; нових технологій навчання й морального виховання (комп'ютерно-інформаційна година, проблемне навчання, інтерактивні форми); самостійного і реферативного опрацювання матеріалу, пошуково-

дослідницької роботи та інших форм, методів і засобів навчання, які забезпечують їх автентичність з практичною діяльністю в школі [330].

У дисертаційному дослідженні Л. Хоружої розроблена модель етичної компетентності, яку утворюють три взаємопов'язані компоненти: соціокультурний, предметний і професійно-суб'єктивний, кожен із яких є комплексом психолого-педагогічних умов та засобів, що забезпечують цілеспрямований і опосередкований впливи на формування етичної компетентності. Узгодженість й взаємозбагачення дій цих впливів створювало соціокультурний контекст етичної підготовки майбутніх фахівців – єдине етичне поле. Дослідницею доведено, що єдине етичне поле виконує роль соціокультурного контексту професійного навчання, створює розвивальне етичне середовище, яке сприяє формуванню всіх структурних складових етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Етичні норми і цінності, педагогічний ідеал виступили домінуючими в регулюванні можливих трансформацій свідомості і поведінки, алгоритмом самовдосконалення майбутніх педагогів. [505].

Модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання в ПТНЗ розробила в своєму дослідженні О. Кривошеєва, яка базується на таких педагогічних умовах [280, с. 17]:

– наступності, що передбачає діагностику рівнів сформованості професійної етики майстра виробничого навчання на різних етапах його професійної підготовки й діяльності на основі теоретично обґрунтованих компонентів професійної етики і критеріїв їх сформованості;

– етичної компетентності майстра виробничого навчання, яка передбачає певний етичний мінімум знань як необхідної умови формування моральної свідомості, діяльності та відносин майстрів виробничого навчання у професійній діяльності;

– єдність професіоналізму і моральності у професійній діяльності майстра виробничого навчання передбачає поєднання етичних, педагогічних і фахових (галузевих) знань майстрів виробничого навчання у ПТНЗ;

– врахування впливу середовища ПТНЗ для забезпечення позитивної мотивації та оптимізації формування професійної етики у професійній діяльності майстрів виробничого навчання і впливу особистості майстра виробничого навчання, його індивідуальних рис з орієнтацією на його саморозвиток;

– наявності відповідних спецкурсів, кодексів та інших дидактичних матеріалів для науково-методичного забезпечення формування професійної етики майстрів виробничого навчання.

Аналіз навчальних планів чотирьох університетів (Луганський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, НУБіП України, Класичний приватний університет і Українська інженерно-педагогічна академія) свідчить про певні відмінності в організації навчального процесу підготовки фахівців даної категорії. Зокрема, в названих університетах навчальними планами передбачено різну кількість нормативних навчальних дисциплін (табл. 2.1).

До речі в НУБіП України перелік дисциплін навчального плану істотно відрізняється від рекомендованого стандартом на підготовку цих фахівців. Це детерміновано тим, що у 2007 р. наказом МОН України № 586 від 9 липня 2007 р. в Національному аграрному університеті започатковано експеримент щодо підготовки фахівців за спеціальністю "Педагогіка вищої школи" на основі базової і повної вищої освіти вступників за експериментальними навчальними планами.

Нарешті, можна пересвідчитися у тому, що структура навчального плану "корелює" з профілем університету. Наприклад, в НУБіП України підготовка викладачів здійснюється за 23 магістерськими програмами.

Етика викладача вищої школи має свої специфічні особливості. Вища освіта сьогодні – це соціальний інститут, суспільно-державна система, призначена задовольняти в однаковому ступені запити і очікування держави, суспільства і особистості.

Важливою особливістю вищої школи стає те, що вона сприяє

формуванню соціально зрілої особистості. Для такої особистості характерні [260]:

Таблиця 2.1

Нормативні і вибіркові дисципліни навчальних планів підготовки магістрів спеціальності "Педагогіка вищої школи" в різних університетах (укладено автором)

Луганський національний університет ім. Т. Г. Шевченка		Національний університет біоресурсів і природокористування України		Класичний приватний університет		Українська інженерно-педагогічна академія	
№ п/п	Назва дисципліни	№ п/п	Назва дисципліни	№ п/п	Назва дисципліни	№ п/п	Назва дисципліни
1	2	3	4	5	6	7	8
Нормативні навчальні дисципліни							
1.	Педагогіка вищої школи	1.	Педагогіка	1.	Дидактичні системи у вищій освіті	1.	Дидактичні системи в вищій освіті
2.	Основи педагогіки і психології вищої школи	2.	Вікова і педагогічна психологія	2.	Педагогічна і професійна психологія	2.	Педагогічна і професійна психологія
3.	Методологія і логіка наукового дослідження	3.	Основи наукових досліджень в педагогіці	3.	Моделювання освітньої і професійної підготовки фахівців	3.	Основи наукових досліджень в галузі професійної освіти
4.	Використання комп'ютерної техніки в науковій і педагогічній діяльності	4.	Правові засади наукової і педагогічної діяльності	4.	Фізичне виховання і психофізіологічний тренінг	4.	Економіка вищої освіти
5.	Психологія вищої школи	5.	Вступ до спеціальності	5.	Моделювання діяльності фахівця	5.	Комунікативні процеси в вищій освіті
6.	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	6.	Ділова іноземна мова	6.	Системний підхід у вищій освіті	6.	Менеджмент в освіті
7.	Інформаційно-комунікативні технології в освіті	7.	Цивільний захист	7.	Педагогічний контроль в системі освіти	7.	Моделювання діяльності фахівця
8.	Дидактичні системи у вищій освіті	8.	Філософські проблеми наукового пізнання	8.	Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні	8.	Педагогічна конфліктологія
9.	Становлення і розвиток педагогіки вищої школи	9.	Історія педагогіки	9.	Інформаційні технології в освіті	9.	Інформаційні технології в навчанні
10.	Філософія (методи і форми наукового пізнання)	10.	Основи педагогічної майстерності	10.	Соціальна і екологічна безпека діяльності	10.	
11.	Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі	11.	Теорія і методика професійного навчання			11.	Моделювання освітньої і професійної підготовки фахівця
12.	Педагогічний контроль в системі освіти	12.	Організація виховної роботи у ВНЗ			12.	Педагогічний контроль у системі освіти
13.	Педагогічна майстерність викладача вищої школи	13.	Педагогічні технології			13.	Планування і організація навчального процесу у вищій школі

Продовження таблиці 2.1							
1	2	3	4	5	6	7	8
14.	Педагогічна риторика	14.	Інформаційні технології в навчанні			14.	Психологія вищої школи
15.	Управління вищими навчальними закладами	15.	Охорона праці в галузі			15.	Системний підхід у вищій освіті
						16.	Соціальна і економічна безпека діяльності
						17.	Сучасні виховні системи і технології у вищій освіті
						18.	Теорія і практика вищої проф. освіти в Україні
						19.	Технології навчання
						20.	Фізична культура і психофізичний тренінг
Вибіркові навчальні дисципліни							
Дисципліни за вибором ВНЗ							
16.	Вища освіта і Болонський процес	16.	Етика викладача вищої школи	11.	Масові комунікації		
17.	Інтелектуальна власність	17.	Професійна підготовка в галузі	12.	Болонський процес і вища освіта		
18.	Етика викладача вищої школи	18.	Стратегія сталого розвитку природи і суспільства	13.	Інтелектуальна власність		
		19.	Розвиток вищої освіти в зарубіжних країнах	14.	Психолого-педагогічна компетентність педагога		
		20.	Соціальна психологія	15.	Методологія наукових досліджень в освіті		
		21.	Психологія творчості	16.	Вступ до спеціальності		
Дисципліни за вибором студента. Цикл дисциплін професійної і практичної підготовки							
19.	Моделювання діяльності фахівця	22.	Вища освіта України і Болонський процес	17.	Родинна педагогіка		
		23.	Методика навчання циклу дисциплін з агрономії	18.	Педагогічна майстерність викладача		
		24.	Методика навчання циклу дисциплін із захисту рослин	19.	Психологія і етика педагогічного спілкування		
		25.	Методика навчання циклу екологічних дисциплін	20.	Конфліктологія		
		26.	Методика навчання циклу дисциплін з рибництва і аквакультури				
		27.	Методика навчання циклу дисциплін з землеустрою				
		28.	Методика навчання циклу дисциплін з лісового і садово-паркового господарства				
		29.	Методика навчання циклу дисциплін з економіки підприємства				
		30.	Методика навчання циклу дисциплін з менеджменту організацій				
		31.	Методика навчання циклу соціально-педагогічних дисциплін				

1	2	3	4	5	6	7	8
		32.	Методика навчання циклу дисциплін з механізації сільського господарства				
		33.	Методика навчання циклу ветеринарних дисциплін				
		34.	Методика навчання циклу дисциплін з електрифікації і автоматизації сільського господарства				
		35.	Методика навчання циклу юридичних дисциплін				
		36.	Методика навчання циклу дисциплін з технології виробництва і переробки продукції тваринництва				
		37.	Методика навчання циклу дисциплін з конструювання машин для АПК				
		38.	Методика навчання циклу дисциплін з транспортних технологій				
		39.	Методика навчання циклу дисциплін з деревообробки				
		40.	Методика навчання циклу дисциплін з інформаційних технологій				
		41.	Методика навчання циклу дисциплін з харчових технологій і інженерії				
		42.	Методика навчання циклу дисциплін з економічної кібернетики				
		43.	Методика навчання циклу дисциплін з філології				
		44.	Методика навчання циклу дисциплін з будівництва				
		45.	Методика навчання циклу дисциплін з біотехнології				

– соціальна компетентність: наявність комплексу знань про соціальний світ і своє місце в ньому;

– соціальний інтелект: здатність до аналізу, прогнозування й регуляції своїх соціальних дій;

– здатність брати на себе моральну відповідальність за життєві і професійні рішення;

– терпимість як результат діалектичного та плюралістичного світогляду;

– прагнення до саморозвитку й самоактуалізації.

Якість освітньої діяльності в вищій школі в багатьох випадках

визначається характером міжлюдських взаємовідносин, і насамперед характером моральної взаємодії викладача зі студентом, яка включає комплекс різнобічних зв'язків, відносин, емоційних проявів тощо.

Для педагогіки вищої школи характерним є те, що студент – на відміну від учнів середніх навчальних закладів – доросла людина, з повністю чи майже повністю сформованими поглядами, інтересами, переконаннями, як правило, з певним життєвим досвідом, який добровільно і свідомо здійснив вибір певної професійної сфери, в якій збирається працювати, отримавши вищу освіту. Навчання у ВНЗ істотно відрізняється від навчальної діяльності в середніх навчальних закладах і в значній мірі розраховане на високий рівень сумлінності й самостійності студента, побудоване на його інтересі до навчання і намаганні стати кваліфікованим спеціалістом. Студент вивчає і знайомиться не тільки з відомими навчальними постулатами, а й із передовими досягненнями у відповідній галузі знань. ВНЗ відрізняється від школи не тільки змістом навчання і виховання, модифікацією цих форм, а й тим, що його основне завдання – формування особистості спеціаліста – зумовлює особливості взаємодії педагогів і студентів. Ось чому система педагогічного спілкування вищої школи в ланці "викладач – студент" якісно відрізняється від взаємовідносин під час шкільного навчання. Сам факт залучення викладача і студента до спільної професії значно сприяє "зняттю" вікового бар'єру, що перешкоджає плідній спільній діяльності [158].

У системі міжособистісного педагогічного спілкування у ВНЗ чинник контролю за тими, хто вчиться (який є обов'язковим для загальноосвітнього навчального закладу), має узгоджуватися з чинником співробітництва між суб'єктами навчального процесу (викладачем і студентом). Цей соціальний морально-психологічний стрижень надає спілкуванню викладача зі студентами особливого морально-емоційного забарвлення, що впливає й на продуктивність роботи студентів і без якого важко плідно організувати процес навчання у ВНЗ: залучити студентів до різнобічних форм науково-дослідної діяльності й самостійної роботи, що дає змогу виховувати

професійно-етичну спрямованість особистості, прививати їй смак до майбутньої професії. Найбільш плідний процес навчання і виховання у ВНЗ забезпечується надійно вибудованою системою моральних взаємовідносин педагога і студента.

Важливими особливостями міжособистісної педагогічної взаємодії студентів та викладачів є: системність і безперервність, перенесення акцентів спілкування від аудиторних форм до позааудиторних, від офіційно-регламентованого (об'єкт-суб'єктного) до неофіційно-довірливого (суб'єкт-суб'єктного), від навчально-орієнтованого спілкування до науково-пошукової комунікації. Все це накладає особливі вимоги до етико-психологічної основи їх міжособистісної взаємодії.

Дієвою умовою сприятливого навчального клімату є встановлення правильних етичних взаємовідносин між викладачем і аудиторією, для чого необхідно виходити з єдиної моральної норми, що базується на загальнолюдських цінностях і на принципі "до себе – як до іншого, до іншого – як до себе: і дома, і на роботі".

Отже, унікальність і винятковість специфіки педагогічної етики визначаються насамперед значущістю педагогічної моралі в нашому суспільстві. Проте можна констатувати, що формування професійної етики викладачів вищої школи здійснюється хаотично й опосередковано.

Становлення і розвиток педагогічної етики як галузі наукового знання зумовлені метою й завданнями духовно-морального формування і розвитку особистості, а також професійною та соціальною роллю вчителя. Особливістю педагогічної моралі є те, що вона є сукупністю специфічних норм і правил, які визначають моральні якості особистості педагога, його відносин до професійних обов'язків й характер взаємовідносин з вихованцями. Моральна діяльність педагога складає найважливішу частину його професійної діяльності.

Таким чином, викладачі спеціальних дисциплін мають внутрішню (педагогічна етика як професійна) і зовнішню (компетентність у питаннях

етики в тих дисциплінах, що безпосередньо готують студента до майбутньої професії) межі використання свого професійного потенціалу. У цьому разі свідомо встановлюються й дотримуються не тільки "кордони" впливу на інших людей (відношення: викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація тощо), а й результати педагогічних дій (вплив студента – майбутнього фахівця – на довкілля), вони розглядаються відповідно до відомого лікарського принципу "Non nocere" – "Не зашкодь", що і є основою професійно-педагогічної етики. А саме поняття "професійно-педагогічна етика викладача спеціальних дисциплін" – це складне, багаторівневе утворення (явище, яке формується в процесі набуття людиною життєвого, професійного і морального досвіду, до змісту яких включене й особливе поєднання етичних знань, навичок та вмінь), яке характеризується теоретичною, практичною і психологічною підготовленістю викладача до педагогічної діяльності відповідно до морально-етичних вимог і норм як самої професії викладача, так і професії майбутнього фахівця аграрної і природоохоронної галузей, підготовку якого він здійснює.

**Розробка
розвитку
педагогічної
майбутніх
спеціальних
вищих**

**концепції
професійно-
етики у
викладачів
дисциплін
навчальних**

Модернізація сучасної вищої освіти висуває нові вимоги до морально-етичних якостей майбутніх фахівців аграрної і природоохоронної галузей, тому існує потреба визначити

напрями, методи і способи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ цих галузей, творчого й активного розвитку їх потенціалу, який повинен мати інноваційну природу, засновану на спільній творчій діяльності педагога і студентів, особливих формах обміну особистісними й професійними потенціалами на основі педагогічної взаємодії. Має бути сформоване таке середовище, яке орієнтоване на творчий підхід до формування та розвитку професійно-

педагогічної етики у майбутніх викладачів, використання особистого творчого досвіду до самостійного отримання інформації, потрібної для розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів.

Необхідне наукове переосмислення змісту, норм і цінностей професійно-педагогічної етики, розуміння її як професійно і особистісно-значущої складової особистості майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ, визначення педагогічних механізмів її розвитку. Отже, склалися необхідні суспільні й наукові передумови для розробки цілісного концептуального підходу до розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін .

Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння, система), певний спосіб розуміння, трактування якого-небудь предмета, явища, процесу, основний погляд на предмет чи явище, керівна ідея для їх систематичного освітлення. Термін "концепція" вживається також для позначення провідного задуму, конструктивного принципу в науковій, художній, технічній, політичній та інших видах діяльності [491, с. 278]. Поняття "концепція" в сучасній теорії і практиці не є однозначним. Концепція визначається як певний спосіб розуміння, трактування яких-небудь явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх освітлення; провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності [454, с. 633]; як те чи інше розуміння явища, системи поглядів, чи основна думка художнього твору [306, с. 256]; як система поглядів на процеси і явища в природі й суспільстві [91].

У педагогічному аспекті концепція – це система поглядів, які визначають розуміння явищ і процесів, об'єднаних фундаментальним задумом, провідною ідеєю [401].

Аналіз поняття "концепція" показав, що воно трактується у двох основних напрямках: як базова ідея педагогічного дослідження і як форма презентації результатів науково-дослідної роботи. Найбільш точним у плані дослідження є розуміння концепції як сукупності наукових знань про об'єкт, представлених і оформлених спеціальним чином. У зв'язку з цим найбільш

прийнятним є таке визначення: концепція – це комплекс ключових положень, які досить повно і всебічно розкривають суть, зміст, особливості досліджуваного явища, його існування в дійсності або практичній діяльності людини [456, с. 366].

Концепція розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є цілеспрямованою системою теоретико-методологічних і науково-методичних способів розуміння й трактування норм, цінностей і принципів професійно-педагогічної етики, що базуються на системному, акмеологічному, синергетичному, культурологічному, компетентнісному і суб'єктно-діяльнісному підходах.

Нормативно-правовою і методичною основою концепції є Закони України "Про освіту" [161] і "Про вищу освіту" [160], указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" від 25 червня 2013 року №344/2013, Державний освітній стандарт ДСВО 07.2-98 Освітньо-кваліфікаційний рівень "Магістр".

Концепція розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін базується на:

- соціальному замовленні суспільства, що зафіксовано в нормативних документах, об'єктивних потребах суспільства і особистості на сучасному етапі розвитку українського суспільства;

- зарубіжному і вітчизняному педагогічному досвіді розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів ВНЗ;

- зміщенні акцентів освітнього процесу на культивування педагогічної рефлексії та конструктивного діалогового стилю вирішення проблем;

- нових вимогах до майбутнього викладача, який має бути готовий до творчого дотримання вимог системного, акмеологічного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного, суб'єктно-діялісного підходів;

- практичному досвіді розвитку професійно-педагогічної етики, що включає сучасні технології навчання майбутніх викладачів спеціальних дисциплін .

Концепція, що розробляється, спирається на:

– концепції, теорії, які розкривають філософсько-педагогічні проблеми етики, викладені в працях багатьох учених (Г. Васянович [82], І. Зязюн [172], В. Малахов [316], Т. Мішаткіна [326], В. Писаренко і І. Писаренко [373], В. Чернокозова і І. Чернокозов [510]);

– ідеї морального вдосконалення вчителя, педагога, що привертали увагу просвітителів, науковців, педагогів у різні періоди світової і вітчизняної історії; підтвердженням цьому є праці мислителів античності (Аристотель [22], Демокрит [127], Квінтіліан [248], Платон [101], Сократ [127]), представників класичної філософії (Г. Гегель [104], І. Кант [240]), зарубіжних (Й. Герbart [105], Я. Коменський [266], Д. Локк [305], М. Монтень [331], Й. Песталоцці [369], Ж.-Ж. Руссо [416]) й українських педагогів (Г. Ващенко [84], Б. Грінченко [122], О. Духнович [145], А. Макаренко [314], С. Русова [414], Г. Сковорода [442], В. Сухомлинський [470], К. Ушинський [487]);

– основи теорії морального розвитку вчителів і, зокрема, студентської молоді, що розкриті у працях сучасних вітчизняних науковців (В. Андрущенко [14], Г. Васянович [82], С. Гончаренко [112], І. Зайченко [158], І. Зязюн [172], С. Клепко [255], В. Малахов [316]);

– формування і виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (Н. Молодиченко [330], Л. Москальова [335], І. Пальшкова [358], О. Пономаренко [386], Н. Сопнева [460], Л. Хоружа [505]);

– теоретичні засади гуманізації професійної освіти майбутніх учителів (А. Алексюк [7], В. Андрущенко [14], В. Гриньова [120], Н. Ничкало [343], С. Сисоєва [438]);

– концепції особистісно орієнтованої освіти (І. Бех [46; 47], Є. Бондаревська [64], Е. Зеєр [165], І. Якиманська [534]).

До загальних положень концепції належать: поняття концепції, її мета, інформаційне, правове й методичне забезпечення, місце в теорії педагогіки.

Мета концепції, що розробляється – теоретико-методологічне і науково-методичне забезпечення розвитку професійно-педагогічної етики як специфічного процесу, спрямованого на становлення особистості майбутніх викладачів спеціальних дисциплін .

Межі застосування концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін :

1) об'єкти розвитку професійно-педагогічної етики, на які поширюється дія концепції: фонд дієвих знань у галузі професійно-педагогічної етики; норми, цінності й принципи професійно-педагогічної етики; етична компетентність;

2) суб'єктом процесу розвитку професійно-педагогічної етики є викладачі ВНЗ, які реалізують концепцію, і студенти – майбутні викладачі спеціальних дисциплін;

3) досягнутий рівень знань у галузі методології, теорії, методик і технологій розвитку професійно-педагогічної етики з позицій основних положень системного, синергетичного, акмеологічного, культурологічного, компетентнісного і суб'єктно-діяльнісного підходів.

Загальні положення концепції будуть неповними, якщо не визначити теоретико-методологічні підходи до її обґрунтування. Ці підходи є найважливішою складовою концепції, що визначають стратегічні напрями дослідження об'єкта і забезпечують вирішення таких проблем:

– чітке визначення основних пріоритетних напрямів розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін з позицій основних положень системного, синергетичного, акмеологічного, культурологічного, компетентнісного і суб'єктно-діяльнісного підходів;

– впорядкування, розширення й збагачення термінологічного простору педагогічної науки;

– встановлення нових властивостей і особливостей досліджуваного об'єкта: виявлення закономірностей і принципів його розвитку;

– визначення перспектив розвитку досліджуваного напрямку чи науки в цілому.

Для вибору теоретико-методологічних підходів дослідження необхідно визначитись з тлумаченням терміну "методологія". Поняття "методологія" є одним з найбільш невизначених, багатозначних і, часом, спірних. У широкому, філософському сенсі її трактують як систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему [491, с. 365]; вчення про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини [184, с. 627].

Сучасна педагогічна і філософська література дає такі тлумачення методології:

– філософське вчення про систему апробованих принципів, норм і методів науково-пізнавальної діяльності, про форми, структуру та функції наукового знання [322, с. 226];

– вчення про науковий метод пізнання; сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в певній науці; галузь знання, яка вивчає засоби, передумови й принципи організації пізнавальної та перетворювальної діяльності [111, с. 66];

– вчення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної педагогічної діяльності [69, с. 35];

– сукупність пізнавальних способів, методів, прийомів, що використовуються у різних наукових галузях [492, с. 501];

– вчення про норми і правила, що регулюють специфічну пізнавальну діяльність, спрямовану на досягнення спеціальних наукових істин у вигляді емпіричних законів або теорій будь-якої науки [339, с. 28];

– система певних способів і заходів, які застосовуються у тій чи іншій сфері діяльності (в науці, політиці, мистецтві тощо); учення про цю систему, спільна теорія методу, теорія в дії [433, с. 65];

– логіка, філософія науки, що включає в себе осмислення методів пізнання й дослідження досліджуваного наукою явища – її предмета, а також

саме тлумачення предмета та його зв'язків з іншими предметами (явищами) навколишнього світу [271, с. 67];

– вчення про методи і прийоми пізнання і перетворення дійсності і застосування принципів світогляду до процесу пізнання, до духовної творчості і практики – є основою будь-якої науки [291, с. 37–38];

– вчення про методи і теорії науки, про їх створення і практичне застосування, наука конкретної предметної області вступає у вищий період розвитку на методологічному рівні, що характеризується розробкою її методологічних основ, зазвичай званих більш коротко – методологією [28, с. 30];

– має два основних значення: система визначених способів і прийомів, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності (у науці, політиці, мистецтві тощо); вчення про цю систему, загальна теорія методу, теорія в дії [274, с. 308].

Розрізняють два типи методології, які об'єднані загальною функцією – служити керівництвом, орієнтиром у науковій роботі. У цьому, власне, й полягає її призначення. Але методологічне знання може виступати або в дескриптивній (описовій), або в прескриптивній (нормативній) формі, тобто у вигляді приписів, прямих вказівок щодо діяльності. Говорячи про дескриптивну форму, розуміють науково-пізнавальний опис – сукупність знань про цю галузь, явищ, що включають і теоретичне пояснення, коли йдеться не тільки про даний у досвіді, а й про внутрішній зміст (суть) досліджуваних процесів. Дескриптивне методологічне знання (про структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання), зазвичай, може служити орієнтиром в процесі дослідження. Але знання прескриптивне, нормативне, безпосередньо спрямоване на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний же аналіз має справу з описом уже здійснених процесів наукового пізнання [528, с. 40].

Зміст методології педагогіки та її такі характеристики, як повнота і оптимальна структурованість словника методології, сприяють ефективній реалізації цим змістом не тільки основних двох методологічних функцій (нормативної і регулятивної), а й пізнавальної, діагностичної, рефлексивної, організовувальної, оцінної і перетворювальної функцій методології. Їх реалізація допомагає педагогу-досліднику:

- діагностувати ступінь розробленості досліджуваної проблеми в теорії і з'ясувати її стан на практиці, у повсякденній педагогічній діяльності;
- розробити теоретичні моделі об'єкта і предмета дослідження й на їх основі – конструктивну програму дослідження;
- здійснити констатувальний і формувальний експерименти, довести гіпотезу, обґрунтувати отримані результати;
- здійснити аналіз підсумків дослідження, оформити й сформулювати їх та виробити практичні рекомендації [481, с. 108].

В якості теоретико-методологічних підходів дослідження проблеми виступає сукупність відповідних методологічних підходів, кожен з яких є принциповою орієнтацією дослідження об'єкта чи поняття, або – це принцип, що керується його загальною стратегією [51, с. 74].

Оскільки розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів – це складний процес, осмислення якого має здійснюватися з різних позицій, для побудови педагогічної концепції розвитку професійно-педагогічної етики в якості теоретико-методологічних підходів концепції, що розробляється, обрані системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний і суб'єктно-діяльнісний підходи.

Аналіз філософської та педагогічної літератури дав змогу виділити такі типи зв'язків, притаманні розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін: зв'язки взаємодії, які класифікуються далі на зв'язки властивостей і об'єктів педагогічної системи; зв'язки створення (генетичні зв'язки); зв'язки перетворення, що реалізуються через об'єкти розвитку професійно-педагогічної етики і шляхом

безпосередньої взаємодії цих об'єктів; зв'язки побудови (структурні зв'язки) між компонентами педагогічної системи; зв'язки функціонування, що забезпечують реальний стан і розвиток педагогічної системи; зв'язки розвитку, що розглядаються як модифікація функціональних зв'язків в аспекті зміни станів педагогічної системи; зв'язки управління, які будуються на основі певної програми розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін і є способом її реалізації.

Системоутворювальні чинники (зовнішні і внутрішні) визначаються як явища, процеси й зв'язки, що ведуть до оновлення системи. Виділені типи системних зв'язків зарахуємо до зовнішніх системоутворювальних чинників розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, а саме:

- мету: розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, які досягли високого рівня професійно-педагогічної етики, орієнтовані на творчу діяльність, оволодіння знаннями з професії, вміють вирішувати професійно-педагогічні завдання на високому моральному рівні;

- управління пізнавальною діяльністю в умовах певного типу педагогічних завдань.

До внутрішніх структурних зв'язків зарахуємо зв'язки між структурними елементами професійно-педагогічної етики, між етапами її розвитку та функціональні зв'язки між компонентами професійно-педагогічної етики.

Застосування системного підходу в нашому дослідженні дає змогу:

- розглянути процес розвитку професійно-педагогічної етики як цілісну систему;

- виділити системоутворювальні чинники розвитку професійно-педагогічної етики, тобто мету й результат;

- сконструювати систему розвитку професійно-педагогічної етики, виявити її складові, розкрити діалектику їх взаємозв'язку;

– розкрити зумовлені цими складовими внутрішні зв'язки, а також основні умови існування даної системи.

Переходимо до визначення можливості застосування системного підходу для обґрунтування концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін:

а) при виявленні елементів розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін можна визначити такі одиниці якостей розвитку:

– аксіологічні – цінності педагогічної праці (професійно-педагогічні знання, світогляд, професійно-педагогічна етика та її норми);

– технологічні одиниці – знання, вміння за змістом, методикою і організацією навчально-виховного процесу, педагогічні вміння (гностичні, перцептивні, конструктивні, проєктивні, комунікативні, експресивні, організаторські), педагогічна техніка, педагогічна саморегуляція;

– евристичні одиниці – творча саморегуляція, вміння бачити індивідуальні здібності студентів і взаємодіяти з ними, володіння формами і методами евристичної діяльності; підготовка студента до якісних змін;

– особистісні одиниці – професійно-педагогічний етикет, правила мовного спілкування, етика ведення розмови і письмового спілкування, особистісна рефлексія, самосвідомість, педагогічний такт;

б) до зовнішніх системоутворювальних чинників розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін належать, насамперед мета – досягнення цілісності якісного розвитку і затребуваності його в освітніх ситуаціях;

в) до внутрішніх системоутворювальних чинників зарахуємо:

– структурні (між структурними елементами професійно-педагогічної етики, між етапами її формування) зв'язки, які вбачаються у компонентнісному складі професійно-педагогічної етики;

– функціональні зв'язки (між функціональними компонентами професійно-педагогічної етики).

Концепція розвитку професійно-педагогічної етики, як сукупність провідних ідей і положень, що спрямованих на становлення особистості майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, передбачає застосування синергетичного підходу. Основоположником цього підходу може бути названий Г. Хакен [498]. Основним поняттям синергетичного підходу є поняття відкритої системи як цілісної сукупності елементів, що перебувають у зв'язках і відносинах як між собою, так з елементами зовнішнього світу.

Положення синергетичного підходу в узагальненому вигляді можна представити таким чином [518]:

1. Більшість наявних у природі систем – системи відкритого типу, між якими відбувається обмін енергією, речовиною, інформацією.
2. Усі системи складаються з постійно флюктуючих підсистем.
3. Основним елементом системи є людина як особистість, як індивідуальність. У відкритій суспільній системі людська індивідуальність виступає основою суспільних зв'язків.

Із врахуванням цих положень основними вимогами синергетичного підходу до розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є:

1. Процес розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів має бути відкритою системою, тобто:
 - а) складатися з підсистем, між якими відбувається постійний обмін інформацією;
 - б) бути підсистемою системи вищого порядку і обмінюватися інформацією з іншими її підсистемами.
2. У розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів має бути забезпечений перехід від управління до самоврядування, від розвитку під впливом зовнішніх чинників до саморозвитку під впливом внутрішніх чинників.

Акмеологічний підхід у концепції, що розробляється, спирається на сукупність ідей про цінність людини, її духовного світу, здатності до

творчого саморозвитку та самовдосконалення [136; 283]. Результати аналізу основних методологічних орієнтирів акмеології у контексті концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін знаходимо в працях багатьох науковців (О. Анісимов [16], Є. Богданов [54], О. Бодальов [60], А. Деркач [136], Н. Кузьміна [283], В. Марков [317]). Це зокрема наступні.

1. Методологічні передумови, стратегії, тактики, конкретні методичні ходи і інструментарії акмеології можуть виступати дієвим орієнтиром створення освітнього середовища, сприятливого для успішного розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін .

2. Концептуальні підходи акмеології мають реальні виходи в практику вищої професійної освіти, представлені як стратегії системного використання психолого-акмеологічних даних з метою підвищення ефективності розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

3. Пріоритетним завданням як акмеології, так і сучасної вищої професійної освіти є виявлення і зведення в систему об'єктивних та суб'єктивних чинників і умов, що необхідні для розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

4. Методологія акмеології спирається на сукупність ідей про значущість людини, її морального світу, здатності до творчого саморозвитку і самовдосконалення, що відповідає завданням розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Культурологічний підхід сприяє розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів у процесі навчально-виховного процесу і дає можливість їхній самореалізації як вільної творчої особистості, здатної успішно діяти в умовах динамічно-мінливої ситуації, що перебуває у постійному діалозі сама з собою, іншими особистостями і творами культури, які втілюють всю попередню і справжню культуру особистості, що здатна

брати активно участь у житті суспільства, керуючись такими цінностями, як демократія, повага прав людини тощо.

В основі культурологічного підходу може бути розглянутий принцип культуровідповідності Ф. Дістервега [138], сучасне вчення "діалогу культур", теорія творчості. Головна вимога культурологічного підходу полягає в обов'язковому врахуванні рівня і особливостей культури як особистості, так і суспільства в цілому. Він передбачає реалізацію культурних цінностей в якості міри й способу творчої самореалізації в різноманітних видах освітньої діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення цінностей і технологій освіти.

Компонентами культурологічного підходу є аксіологічний, технологічний, професійний, особистісно-творчий аспекти. Для концепції, що розробляється, особливо важливим є аксіологічний компонент. Педагогічна аксіологія розглядає цінності як специфічні утворення в структурі індивідуальної і суспільної свідомості, які є ідеальними зразками і орієнтирами діяльності особистості і суспільства. Окрема особа або суспільство в цілому розглядаються як носії цінностей, а останні мотивують дії і вчинки людини. Характер дій та вчинків свідчить про ставлення особистості до навколишнього світу, до самої себе [457, с. 100], а ми наголошуємо – до педагогічної дійсності.

Психолого-педагогічні аспекти аксіологічного компонента детально розглянуті в роботах А. Кір'якової [249], В. Сластьоніна і Г. Чіжакової [443], В. Ядова [533]. Так, в особистісному аспекті В. Сластьонін визначає цінності як "специфічні утворення в структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками, орієнтирами діяльності особистості і суспільства" [400, с. 100]. Поняття "цінності" нерозривно пов'язане з поняттям "ціннісна орієнтація". "Ціннісна свідомість – форма відображення об'єктивної дійсності, що дає змогу суб'єктові визначити простір своєї життєдіяльності як морально-духовне; єдність психічних процесів, які активно беруть участь в осмисленні людиною об'єктивного світу і свого власного буття на основі

відображення дійсності як світу духовних цінностей" [443, с. 121]. "Ціннісна орієнтація – система стійких відносин особистості до навколишнього світу і самого себе у формі фіксованих установок на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства" [443, с. 128].

Ціннісна орієнтація, на думку В. Ядова, утворює складну, багаторівневу систему, що включає в себе когнітивний (смісловий) компонент, який відображає соціальний досвід особистості, емоційний компонент, що характеризується наявністю відносин особистості до цінностей і розкриває зміст цього відношення; поведінковий компонент, який містить плани дій щодо конкретної ситуації [533, с. 68].

У А. Кір'якової знаходимо таке визначення ціннісних орієнтацій: "Ціннісні орієнтації – це ціннісне ставлення до об'єктивних цінностей суспільства, що виражається в їх свідомості і переживанні як потреб, які мотивують дану поведінку і програмують майбутнє" [249, с. 49].

Отже, ціннісні орієнтації відображають спрямованість майбутнього викладача спеціальних дисциплін на певні цінності в педагогічній діяльності і поведінці, а в кожній конкретній ситуації він керується ціннісною свідомістю й ціннісним ставленням.

Розглянувши основні змістовні характеристики аксіологічного компонента, можемо сформулювати такі положення, значущі для даного дослідження, як-от:

1. Особистість студента є суб'єктом пізнання, спілкування, творчості, носієм і творцем цінностей.

2. Процес ціннісних орієнтацій має розглядатися в єдності зовнішньої і внутрішніх складових і здійснюватися поетапно від засвоєння цінностей до їх перетворення й далі, до прогнозування майбутньої поведінки студентів.

Компетентнісний підхід у формуванні, розвитку і вихованні морально-етичних якостей майбутнього вчителя (М. Васильєва [76], Г. Єльнікова [154], І. Зимня [169], Л. Москальова [335], Л. Хоружа [505]) дає змогу

широко застосовувати його в побудові концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

У працях українських учених знаходимо визначення моральної і етичної компетентності. Формування моральної компетентності, – вважає Л. Москальова, – припускає набуття досвіду моральної діяльності через моральні вчинки, опанування технологіями виховання й самовиховання [335]. Етична компетентність вчителя, на думку Л. Хоружої, – це складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості і практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно з професійно-педагогічними нормами [505].

У своїх дослідженнях Г. Єльнікова зазначає, що компетентність педагогічного працівника має певну ієрархію компетентностей: ключові (надфахові, або базові), загальнофахові (належить до певної категорії – сукупності фахівців, поєднаних одним предметом діяльності), спеціальнофахові (це часткові компетентності, яких набувають за певними спеціальностями) [154, с. 298].

На симпозіумі в Берні 27-30 березня 1996 року В. Хутмахер приводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетентностей [96, с. 11]:

1. Політичні і соціальні компетентності, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів;

2. Компетентності, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві (міжкультурні компетентності);

3. Компетентності, що припускають володіння усним і письмовим спілкуванням, володіння кількома мовами;

4. Компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації, що припускають володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, їх

сили, здатність критично ставитися до поширюваних каналами засобів масової інформації повідомлень і реклами;

5. Компетентності, які реалізують здатність та бажання вчитися все життя, як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистого і суспільного розвитку.

Хоча в подальшому їхня кількість була розширена до восьми, як бачимо, всі вони прямо, чи опосередковано пов'язані з морально-етичною сферою життя людини.

Здійснивши аналіз сутнісних характеристик у формуванні, вихованні й розвитку морально-етичних якостей особистості можна стверджувати, що компетентнісний підхід дає змогу:

1. Перейти від його орієнтації на відтворення знання із професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін до застосування й організації цього знання;

2. Поставити в основу розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату під час здійснення навчально-виховного процесу;

3. Пов'язати більш тісно цілі навчально-виховного процесу з ситуаціями морального вибору, моральної рефлексії для успішного розвитку професійно-педагогічної етики;

4. Орієнтувати діяльність майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій, в яких постійно потрібно здійснювати моральний вибір.

Компетентнісний підхід підкреслює важливість морально-етичного розвитку особистості в процесі навчання, здатної жити й творити в умовах постійно мінливого світу, бути конкурентоспроможною, інтегруватися у світове співтовариство. Все це настійно вимагає пошуку нових форм організації освітнього процесу, що дадуть змогу створити умови належного розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у рамках вивчення конкретних дисциплін у ВНЗ.

Одним з досить поширених підходів у наукових дослідженнях є діяльнісний підхід, який останнім часом доповнюється суб'єктним підходом. Діяльнісний підхід – це теорія, основним положенням якої є положення про провідну роль діяльності в процесі становлення особистості, в нашому випадку – майбутнього викладача. Суб'єктно-діяльнісний підхід (К. Абульханова-Славська [5], М. Теловата [472]) дає змогу досить ясно й повно уявити вимоги до майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, якими професійно-педагогічно етичними якостями, рисами, знаннями й уміннями викладач має володіти, щоб досягти успіху на життєвому і професійному шляху.

М. Теловата стверджує, що суб'єктно-діяльнісний підхід дає змогу найбільш повно висвітлити проблему професійного розвитку особистості в психолого-педагогічних дослідженнях; визначити теоретичні основи підготовки конкурентоспроможного фахівця у системі вищої професійної освіти; проаналізувати сучасний стан проблеми формування професіоналізму майбутніх фахівців [472, с. 64–65].

Актуальність суб'єктно-діялісного підходу визначається такими чинниками.

По-перше, діяльність виражає рівень активності особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності, визначає його здатність реалізувати гармонійні взаємини з навколишнім світом. Роль діяльності у формуванні студента як педагога важко переоцінити, оскільки особистість формується в діяльності, постає в ній.

По-друге, зміна парадигми сучасної освіти, а саме гуманізація всіх сфер життєдіяльності людини, робить насущною проблему морального розвитку особистості, особливо педагогів як суб'єктів освіти. Ефективний моральний розвиток особистості можливий тільки в процесі опанування навколишньою дійсністю, власним позитивним досвідом соціальних взаємовідносин, культурою і досвідом попередніх поколінь. Це можна реалізувати тільки через активну діяльність.

По-третє, актуальність суб'єктно-діяльнісного підходу визначають виходячи із закону психології про єдність діяльності і свідомості особистості, який має загальний методологічний характер.

Визначити поняття діяльності можна на основі філософського і психологічного розуміння діяльності як:

– суто людської форми активного ставлення до навколишнього світу, зміст якого складає доцільні зміни й перетворення [491, с. 151].

– специфіка людської активності, спрямованої на творче перетворення, вдосконалення дійсності й самого себе [346, с. 551].

Основні положення суб'єктно-діяльнісного підходу дають змогу виділити такі методологічні вимоги до реалізації розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

1. Розвиток особистості студента як суб'єкта педагогічної діяльності може бути забезпечений тільки шляхом оволодіння спочатку навчальною і квазіпедагогічною діяльністю.

2. Ефективний характер розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін може бути забезпечений тільки за наявності ознак діяльності – активність, предметність, цілеспрямованість, творчість, структурність.

3. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів здійснюється у процесі поетапного оволодіння діяльністю на будь-якому рівні шляхом переходу із зовнішнього (предметного) плану у внутрішній (теоретичний) план.

Суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає поетапне засвоєння основ педагогічної діяльності і є оптимальним для контролю й організації навчального процесу. Розвиток визначається, як відомо, не тільки зовнішніми, а й внутрішніми передумовами, отже, за будь-якої системи навчання мають існувати індивідуальні варіанти розвитку. Тільки тоді можливий розвиток таких рефлексивних компонентів, як самооцінка,

самосвідомість – психологічні основи суб'єктності студентів у навчальній діяльності.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід є теоретико-методологічною стратегією розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів. Це базова ціннісна орієнтація системи розвитку загалом і викладача спеціальних дисциплін зокрема, визначальна позиція взаємодії суб'єктів виховання у процесі розвитку професійно-педагогічної етики. У рамках розроблюваної нами концепції суб'єктно-діяльнісний підхід виступає основою нашої системи, конструювання якої передбачає проблемність, комплексність впливу на особистість при опорі на знання індивідуальних та вікових особливостей суб'єктів і базується на принципах гуманності, природовідповідності, самовизначення, розвитку, індивідуальної і творчої самореалізації. Цей підхід дає змогу виявити й розкрити специфіку діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу на основі поваги до особистості і довіри до неї, виявити місце й роль суб'єктів у цьому процесі і забезпечувати розкриття й оптимальне використання суб'єктного досвіду.

Використання загальних ідей суб'єктно-діялісного підходу в дослідженні здійснювалося через цілісну реалізацію таких положень:

– суб'єктно-діялісний підхід виступає практико-орієнтованою основою розвитку професійно-педагогічної етики, що дає змогу розробити спеціальне проектування даного процесу;

– суб'єктно-діялісний підхід визначає побудову діяльності студентів і викладачів на основі врахування особистісних особливостей, суб'єктного досвіду, створення ситуацій відкритості й успіху у вигляді творчої пізнавальної діяльності;

– результатом суб'єктно-діялісного підходу розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є розвиток мотивації до самореалізації, прагнення до збагачення й поповнення професійно-етичних знань, що забезпечує вибір свідомої етичної поведінки

згідно з професійно-педагогічними нормами у майбутній педагогічній діяльності.

Отже, цей підхід орієнтує нас на формування суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Ключовими механізмами організації суб'єктно-діяльнісного розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є:

- наділення особистісним і суб'єктним змістом цінності педагогічно-етичного знання майбутнього викладача спеціальних дисциплін;

- створення творчого суб'єкт-суб'єктного пізнавального середовища для виявлення суб'єктних можливостей майбутніх викладачів спеціальних дисциплін;

- організація співробітництва й діалогового спілкування між суб'єктами процесу розвитку професійно-педагогічної етики, насамперед між педагогами та студентами, студентами і студентами.

Узагальнюючи можна сказати, що теоретико-методологічне обґрунтування концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є комплексним застосуванням провідних ідей і положень системного, синергетичного, акмеологічного, культурологічного, компетентнісного й суб'єктно-діяльнісного підходів. Зокрема, системний і синергетичний підходи виступають загальнонауковими засадами, акмеологічний, культурологічний та компетентнісний – теоретико-методологічною стратегією, а суб'єктно-діяльнісний – практико-орієнтованою основою.

Перш ніж формулювати основні ідеї концепції, визначимо поняття, що відображають її основні, істотні характеристики.

Центральним поняттям концепції є поняття "професійно-педагогічна етика". Проведений аналіз структури і змісту понять професійна і педагогічна етика дозволив таким чином сформулювати визначення *професійно-педагогічної етики*: складне, багаторівневе утворення особистості викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ аграрної і

природоохоронної галузей, яке характеризується теоретичною, практичною і психологічною їх підготовленістю до здійснення педагогічної діяльності у відповідності до морально-етичних вимог і норм як самої професії викладача, так і професії майбутнього фахівця аграрної та природоохоронної галузей, підготовку якого він здійснює. Вона визначає морально-етичні вимоги до педагогічних і науково-педагогічних працівників й відображає ступінь їх трансформації у свідомості, педагогічній діяльності та поведінці викладачів.

Предметом професійно-педагогічної етики є закономірності прояву моралі в свідомості, поведінці, відносинах, ставленнях і діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Поняття "розвиток" найтіснішим чином пов'язане з поняттям "формування". Вони взаємопов'язані й взаємозумовлені, але не тотожні одне одному, оскільки розвиток – це незворотна, спрямована закономірна зміна матеріальних і ідеальних об'єктів [491, с. 561]. Розвиток у філософії визначається як процес тісно взаємопов'язаних кількісних та якісних перетворень особистості з моменту її зародження до кінця життя. Формування ж є процесом надання визначеної форми [455, с. 1418].

Вживання цих понять дає змогу дослідникові підкреслити єдність зовнішніх і внутрішніх сторін перетворення особистості і діяльності. У зв'язку з цим у педагогіці поняття "формування" обґрунтовано вживається відносно таких сторін особистості, як, наприклад, формування характеру, формування умінь, формування навичок тощо.

Ще один істотний момент в обґрунтуванні концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін полягає в описі її ядра. В узагальненому сенсі під ядром розуміється суть або основа чого-небудь.

Під ядром педагогічної концепції треба розуміти систему базових вихідних положень та основних ідей, що визначають суть і механізми побудови наукової педагогічної теорії й характеризують її специфіку. Ядро концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів

спеціальних дисциплін становлять закономірності і принципи функціонування й розвитку досліджуваних процесів та явищ, що дають змогу оцінити сучасний стан проблеми, простежити динаміку її становлення й перспективи подальшого розвитку.

Під закономірністю розуміється суб'єктивно існуючий, що повторюється, істотний зв'язок явищ суспільного життя або етапів історичного процесу [455, с. 452]. Закономірності, дії яких проявляються у вигляді тенденцій, визначають основну лінію розвитку суспільства, що не зумовлюються безліччю випадковостей і відхилень. Пізнання закономірностей дає змогу їх практично реалізувати в діяльності. В основі виявлення закономірностей лежить науковий аналіз спеціальної літератури, передового досвіду та власного досвіду дослідника.

Вивчення зв'язків об'єкта з різними аспектами того чи іншого явища може допомогти виявити різні закономірності. Нас цікавлять насамперед педагогічні закономірності, які трактуються як об'єктивно існуючі, повторювані, стійкі, істотні зв'язки між явищами, окремими сторонами педагогічного процесу [368, с. 42]. Вони детерміновані соціальними умовами (зокрема, конкретно-історичними, соціокультурними), природою людини, суттю і специфікою освітнього процесу й відображають узагальнені знання і педагогічний досвід у різних сферах.

Підставою для виділення закономірностей концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є теоретико-методологічні підходи, а саме – системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, компетентнісний та суб'єктно-діяльнісний.

Із системним і синергетичним підходами пов'язана закономірність, що відображає зв'язки між структурними елементами і функціональними компонентами системи педагогічної культури, з акмеологічним і культурологічним – закономірність, що відображає зв'язки між компонентами

загальної етики і функціонуванням компонентів професійно-педагогічної етики.

З компетентнісним та суб'єктно-діяльнісним підходами пов'язані закономірності, які відображають зв'язки між одиницями й структурами професійно-педагогічної етики і функціонування педагогічного знання про суть і зміст професійно-педагогічної етики як цілісного явища, яке проявляється у конкретного суб'єкта в педагогічній діяльності, і ті закономірності, що відображають зв'язки між механізмами співуправління, співробітництва й суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів та студентів.

Концепція розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ґрунтується на таких специфічних принципах: системності розвитку професійно-педагогічної етики; міждисциплінарності розвитку професійно-педагогічної етики; єдності моральної свідомості і моральної діяльності; комплементарності; інтеграції і взаємовпливу етичного й педагогічного знання; морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів; морального вибору.

Поняттєво-категоріальний апарат концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, у процесі побудови якого необхідний розгляд самого феномена професійно-педагогічної етики як системи, як педагогічної діяльності, як процесу і як компонента підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, включає такі поняття та категорії, як: педагогічна система, системоутворювальний чинник, елемент системи, компонент системи; педагогічна діяльність, структура педагогічної діяльності, компонент педагогічної діяльності; процес, структура процесу, елемент процесу, педагогічний процес; професійна підготовка майбутнього викладача, компонент підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, комунікативний компонент; навчальна і квазіпедагогічна діяльність студента спочатку як суб'єкта навчальної, а згодом – педагогічної діяльності; розвиток

професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Основна ідея концепції полягає у твердженні, що розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін відбувається в педагогічній системі, в якій ефект резонансу когнітивних і гуманітарних, а також педагогічних ціннісних орієнтацій підвищує ефективність і веде до нарощування позитивних змін у їхніх морально-етичних якостях.

За основу в розкритті змісту педагогічної системи взяті такі положення:

1) студент – майбутній викладач спеціальних дисциплін – із об'єкта педагогічного впливу в процесі розвитку професійно-педагогічної етики стає суб'єктом навчальної і квазіпедагогічної діяльності;

2) розвиток професійно-педагогічної етики студентів здійснюється в атрибутивній структурі цілісного педагогічного процесу, що складається з: динамічно стійких педагогічних стратегій (реалізує функцію механізму саморегуляції системи, її нормативно-методологічного забезпечення); цільового осередку (реалізує функцію джерела системи, її результативно-оцінного забезпечення); педагогічних умов, які відображають організаційно-змістовний компонент системи; сукупності педагогічних методик і технологій, що визначають шляхи ефективної реалізації системи, яка реалізує функцію її організаційно-методичного забезпечення;

3) педагогічна система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є частиною освітнього простору ВНЗ, в якому поєднуються наукова творчість і професійна практика студентів.

Властивості системи:

а) відкритість і функціональність в освітньому просторі (займає своє місце серед інших педагогічних систем і взаємодіє з ними);

б) керованість (володіє чутливістю до впливу з боку інших педагогічних систем);

в) динамічна стійкість (балансує на грані між статичними і динамічними режимами функціонування – зберігає якісний стан, незважаючи на зовнішні впливи на систему та внутрішні зміни, що в ній відбуваються).

Розглядаючи концепцію системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін виділимо такі аспекти. Мета розвитку професійно-педагогічної етики – досягнення певного рівня розвиненості, здатності й готовності здійснювати педагогічну діяльність на основі професійно-педагогічної етики, цілісного сприйняття освітнього процесу, цілісного сприйняття особистості як унікальності і індивідуальності; розвиток особистості майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ орієнтований на їхню творчу діяльність, володіння знаннями педагогічної професії, здатність стати суб'єктами педагогічної діяльності та вирішувати професійно-педагогічні етичні завдання.

Мотивами розвитку професійно-педагогічної етики є потреба майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у здійсненні професійної морально-етичної педагогічної діяльності, усвідомлення своїх потреб щодо необхідності реалізовувати професійно-педагогічні етичні вміння в реальній педагогічній практиці, усвідомлення актуальності й необхідності підвищення рівня професійно-педагогічної етики, сприйняття педагогічної етики як ціннісної основи професійно-педагогічної діяльності.

Дії з розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін спрямовані на їхню професійну ідентифікацію, на орієнтацію їхніх професійно важливих і особистісних якостей у контексті вимог до підготовки майбутнього викладача ВНЗ, який володітиме високими морально-етичними якостями.

Результатом розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ є їхня готовність до виконання професійно-педагогічних обов'язків у системі вищої освіти, осмислена практична готовність до компетентно вибудованої професійно-педагогічної діяльності на основі гнучкої самореалізації моральних, духовних і творчих

сил особистості педагога, цілеспрямоване сприяння розвитку професійно-педагогічної етики.

Останнє у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін виступає і як діяльність. Поняття "діяльність" визначається в сучасній науковій літературі як специфічна людська форма ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна й перетворення в інтересах людей; умова існування суспільства [454, с. 384], в якості компонентів діяльності виступають мета, мотиви, засоби, суб'єкти, результати і сам процес.

Особливу роль відграє педагогічна діяльність – особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством знань морально-етичної культури і досвіду, створення умов для особистісного розвитку підростаючого покоління й підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [444, с. 18].

Метою педагогічної діяльності є відображення актуальних тенденцій суспільного розвитку, сукупність вимог до людини як представника певної соціальної і етнічної групи, творця й суб'єкта моральних процесів і етичних практик та навчально-виховного процесу. Реалізація мети педагогічної діяльності передбачає вирішення соціально-педагогічних завдань щодо формування освітнього середовища, трансляції досвіду творчого системного вчення, організація діяльності вихованців і створення колективу, забезпечення умов морально-етичних практик для тих, хто вчиться, для набуття ними досвіду діяльності й становлення моральної індивідуальності.

Як зазначалося, розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін відбувається в творчій навчальній і квазіпрофесійній діяльності, яка характеризується такими параметрами:

1) статусним становищем, як форми ставлення суб'єкта до полікультурного, поліетнічного й поліконфесійного соціуму, до взаємодії загальної і педагогічної етики;

2) наявністю суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин у процесі розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних

дисциплін ВНЗ: відкритістю і універсальністю у даній діяльності як системі; штучною природою і кільцевою структурою досліджуваного виду діяльності, зміст якої детерміновано вільним цільовизначенням; актуальністю й ситуативністю педагогічних завдань, що розв'язуються, і їх пов'язаністю з навчальною діяльністю студентів.

Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін визначається специфікою педагогічного процесу, яка полягає в його стійкості, збереженні сутті об'єкта, незмінності закономірних зв'язків, елементів його структури та особливостей.

Стійкість – здатність відновлювати вихідний (або близький до нього) стан після відхилення від заданих параметрів. Стійкість розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін як процесу забезпечується регулюванням етапів його розвитку і постійною педагогічною підтримкою студентів – майбутніх викладачів, а також необхідними засобами для його розвитку.

Збереження суті об'єкта розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів полягає в узгодженні змістовних характеристик педагогічних та психологічних дисциплін, збереження їхніх законів, закономірностей, принципів, методів і забезпечується це за рахунок врахування диференціації та інтеграції психологічних і педагогічних знань й звернення до основ психологічних і педагогічних дисциплін, в серцевину яких покладені наукові педагогічні й психологічні теорії, що допомагають розкрити зміст, функції, особливості педагогічної діяльності в цілому і професійно-педагогічної етики зокрема.

Незмінність закономірних зв'язків у розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів як процесу передбачає в концепції дотримання таких законів і закономірностей:

– закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів;

– закон виховного і розвивального навчання, який розкриває в концепції співвідношення оволодіння професійно-педагогічною етикою, способами діяльності й всебічного розвитку особистості майбутнього викладача;

– закон цілісності і єдності педагогічного процесу, що розкриває в концепції співвідношення частини й цілого, необхідність гармонійного поєднання раціонального, емоційного, пошукового, змістовного, мотиваційного та операційного компонентів;

– закон єдності і взаємозв'язку теорії та практики у розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів, що розкривається в створенні умов для теоретичного осмислення й можливості реалізувати отримані знання у створюваних ситуаціях і модельованій практиці;

– закон єдності і взаємозумовленості колективної й індивідуальної організації розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів;

– закон єдності повсякденної поведінки та професійно-педагогічної діяльності викладача спеціальних дисциплін.

Очікуємі результати: запропонована концепція як комплекс ключових положень та ідей, що досить повно і всебічно розкриває суть, зміст і особливості досліджуваної проблеми, є базовою, відправною ідеєю для обґрунтування педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Висновки до другого розділу

Нами встановлено, що сучасні педагогічні концепції економічно розвинутих країн світу тісно переплетені та взаємозумовлені, і в цьому сенсі лише символічно можна вести мову про "прагматичну педагогіку" "екзистенціалістську педагогіку", "неотомістську педагогіку".

Зазначено, що, незважаючи на плюралізм, розмежованість і еkleктизм сучасних педагогічних концепцій, в університетах економічно розвинутих країн світу значна увага приділяється розвитку морально-етичних відносин між учасниками навчального процесу (викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація закладу), дотриманню прав власності, профілактиці та недопущенню расової, національної, етнічної, релігійної, вікової та гендерної дискримінації. Підготовка викладачів здійснюється на принципах рівності всіх народів і забезпеченні діалогу їх культур, на здатності долати конфліктні ситуації, формуванні толерантного ставлення до расових, етнічних і культурних відмінностей. Розвиток професійної етики викладачів – це міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, методи та стратегії навчання і морально-етичні відносини між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Аналіз сучасних методологічних підходів до розвитку професійної етики викладачів у зарубіжних дослідженнях показав, що, незважаючи на різні соціально-економічні устрої країн, ціннісні орієнтації, зберігаються переваги національних шкіл і ціннісних орієнтирів конкретного суспільства, підвищується соціальний статус викладача, розширюється тематика досліджень у сфері морально-етичних відносин і цінностей в галузі освіти. Морально-етичні цінності є впорядкованими поведінковими стандартами та еталонами і результатом розвитку культурної традиції, регулюють мотивацію й дії особистості, спрямовані на задоволення універсальних людських потреб, дають уявлення про моральний ідеал.

З'ясовано, що в університетах економічно розвинутих країн світу існує система розвитку професійної етики викладачів. Завданнями цієї системи є: вивчення та дотримання етичних кодексів ВНЗ; вивчення корпоративних етичних кодексів майбутніх професій; проходження етичних курсів під час магістерської та післядипломної підготовки майбутніх викладачів; включення етичних питань в курси, які не мають прямого відношення до

етики; контроль за дотриманням етичних норм; розгляд скарг і заяв, що здійснюється згідно зі статутами навчальних закладів.

Складні морально-етичні питання регламентуються етичними кодексами ВНЗ. Кодекси етики стосуються основних видів діяльності закладу: навчального, наукового, збору коштів й отримання подарунків та фінансів (інвестиції і закупівлі). Прийняття етичних кодексів громадськістю ВНЗ свідчить про суспільну зрілість цієї спільноти, оскільки тільки усвідомлення кожним членом колективу важливості дотримання морально-етичних норм кодексу може бути важливим чинником їх безумовного дотримання.

Обґрунтовано концепцію розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ як складної динамічної системи теоретико-методологічних ідей, положень і принципів щодо розуміння і трактування її цінностей, норм і правил у професійно-педагогічному середовищі ВНЗ, що ґрунтується на вимогах і рекомендаціях системного, акмеологічного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів. Вона враховує соціальне замовлення суспільства на професійну підготовку майбутніх педагогів, об'єктивні потреби конкретних галузей виробництва, науки та освіти, особистості викладача як соціального та професійного суб'єкта, зарубіжний і вітчизняний педагогічний досвід розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів. Концепція є основою педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики, опису її інформаційного і правового простору та взаємодії з іншими системами.

Основні положення розділу викладено у таких публікаціях [1; 158; 206; 208; 209; 216; 215; 217; 220; 224; 225; 232].

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ТА ПРИРОДООХОРОННОЇ ГАЛУЗЕЙ

Обґрунтування педагогічної системи розвитку педагогічної етики у майбутніх спеціальних вищих навчальних закладі в

систем професійно-етики у викладачів дисциплін

Дослідження розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін має здійснюватися як комплексний науковий пошук, що полягає в

наступному – освіта, яка включає навчання, виховання й розвиток особистості, має складну структуру. Розгляд кожного з цих компонентів окремо призведе до виділення нових складних елементів. Крім того, їхній взаємозв'язок є елементом ще більш складного педагогічного явища.

Найбільш прийнятний підхід до вирішення обраної проблеми як до системи. Актуальною стає опора на положення теорії систем як методологічного вчення загальнонаукового рівня методології.

Можливість використання теорії систем у вирішенні проблем освіти полягає в наступному [52], а саме:

1. Системному підході до визначення головного завдання розвитку будь-якого суспільства;

2. Комплексному підході педагогіки, як до науки, предмета вивчення, який розглядається як цілісне утворення, що складаються з безлічі елементів;

3. Розвиток економіки, техніки, культури зумовив ускладнення управління відповідними процесами. Це викликає необхідність системного підходу до вирішення проблем управління;

4. Впровадження теорії систем в сферу планування, організації й управління різними галузями викликало посилення уваги до системних досліджень.

Система (від грец. *systema* – ціле, складене з частин, з'єднання) – безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, утворюють певну цілісність, єдність [455, с. 1209; 490, с. 329; 491 с. 610]. У цьому визначенні, яке тотожне в трьох щойно згаданих словниках, враховані ознаки поняття "система": наявність безлічі елементів; наявність зв'язків і відносин між ними; цілісність.

У процесі обґрунтування педагогічної системи ми дотримуємося вимог певних підходів. Так, системний підхід передбачає розгляд предмета – системи розвитку професійно-педагогічної етики в сукупності її елементів, що взаємодіють один з одним і в силу цього виступають як єдине ціле. Системність – одна з ключових характеристик будь-яких педагогічних явищ та процесів, вона необхідна в дослідженні самовизначення особистості, тому що дає змогу аналізувати різноманітні чинники, які впливають на систему, процес і результат розвитку.

Останнім часом у теорію і методологію побудови навчально-виховних систем активно втручається синергетичний підхід. Це постнекласичний міждисциплінарний напрям досліджень відкритих неврівноважених і нелінійних систем з метою вивчення процесів самоорганізації й саморозвитку соціальних і природних явищ. У філософсько-методологічному плані синергетика є особливе поєднання ідей некласичної фізики, кібернетики, знань про функціонування й розвиток нелінійних процесів [25, с. 44-45]. Є. Князева бачить своєрідність цього наукового напрямку в

тому, що синергетика "не тільки синтезує фрагменти буденного і наукового, дисциплінарно розкиданого знання, але навіть пов'язує епохи – стародавність із сучасністю, з новітніми досягненнями науки, а також принципово різні – східний і західний – способи мислення та сприйняття" [257, с. 9].

Ідеї цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини лежать в основі акмеологічного підходу, який ґрунтується на виявленні умов мобілізації у людини установки на свої найвищі досягнення, на найбільш повну самореалізацію особистості (О. Бодальов [60], А. Деркач [137], Н. Кузьміна [283]).

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності має три взаємопов'язаних аспекти дії: аксіологічний (ціннісний), технологічний і особистісно-творчий (І. Ісаєв [181]). Аксіологічний аспект базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії смисложиттєвих питань з позицій позитивно-творчих цінностей, вплив якісного вибору цінностей на формування ціннісних орієнтирів особистості, на розвиток її духовного, морального і творчого начал, на ціннісні результати в усіх сферах життєдіяльності. Технологічний – пов'язаний з розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Саме діяльність є тим, що має загальну форму в культурі. Категорії "культура" і "діяльність" історично взаємозумовлені. Досить простежити еволюцію людської діяльності, її диференціацію та інтеграцію, щоб переконатися в адекватному розвитку культури. Культура, у свою чергу, будучи універсальною характеристикою діяльності, наче задає соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів (І. Буличев [71], Н. Ставська [463]).

Особистісно-творчий – зумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Особа – носій культури. Вона не тільки розвивається на основі об'єктивованої сутності людини (культури), а й вносить до неї щось нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості (К. Абульханова [4]). У зв'язку з

цим в руслі особистісно-творчого аспекту культурологічного підходу освоєння культури треба розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення суб'єктом творчої діяльності.

Суб'єктно-діяльнісний підхід (К. Абульханової-Славська [5], М. Теловата [472]) забезпечує розвинення професійно педагогічної етики на суб'єктно-орієнтованій основі з врахуванням мотиваційно-ціннісних, культурологічних, морально-етичних і соціально-психологічних позицій кожного студента - суб'єкта навчально-виховного процесу, що, в свою чергу, потребує визначення діяльнісного аспекту, спрямованого на формування професійно значущих моральних якостей особистості майбутнього викладача.

Ситуаційний підхід дає змогу стверджувати, що універсально ефективною системи немає і бути не може, тому що в кожного об'єкта своя функція, своя структура ступенів освіти, свій зміст і організація освіти і всіх видів діяльності, свої перспективи, лад, середовище, тому оптимальною буде і своя модель (М. Поташник і А. Моїсеєв [389]). Водночас саме ситуація, у рамках якої реалізується система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, є визначальною для неї. Звідси випливає, що управління розвитком професійно-педагогічної етики можливо через створення освітніх ситуацій необхідної спрямованості.

Програмно-цільовий підхід конкретизує системний і ситуаційний підходи, оскільки бачать спосіб постановки цілей і завдань, спрямованих на високі кінцеві результати (В. Сластьонін [445], В. Черкасов [508]) На основі цього підходу можуть бути створені цільові програми функціонування і розвитку компонентів системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Ефективність функціонування й розвитку компонентів системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ забезпечується чітким визначенням критеріїв і показників її оцінювання. Тобто необхідний діагностичний підхід. Необхідність даного

підходу до управління пояснюється таким положенням теорії, як можливість діагностики мети діяльності (П. Третьяков [480], Т. Шамова [514]).

У цілому необхідно визнати, що актуальними для нашого дослідження є системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний і суб'єктно-діяльнісний підходи.

І. Блауберг, В. Садовський і Е. Юдін виділяють такі основні принципи теорії систем [51; 52]:

1. Важливе значення має уявлення про суть досліджуваної системи;
2. Конкретизація поняття "система" здійснюється через поняття "зв'язки";
3. Стійкі зв'язки утворюють структуру системи, тобто забезпечують її упорядкованість; спрямованість цієї впорядкованості й характеризує організацію системи;
4. Структура системи може формуватися як по горизонталі, так і по вертикалі. Зв'язок по вертикалі передбачає виділення різних рівнів системи, наявність певної ієрархії компонентів та самих зв'язків;
5. Зв'язок між різними рівнями системи може бути реалізований за допомогою управління.

Основні положення системного підходу щодо педагогічних досліджень розглянуті в роботах багатьох учених, ними розроблялися різні варіанти педагогічних систем. Наприклад, Ю. Бабанський – система навчання [29]; В. Беліч – система атрибутів [38]; В. Беспалько – педагогічна система [43]; Н. Кузьміна – освітня система [284]; Ю. Кулюткін – система управління діяльністю [286]; С. Ткачук – методична система [476]; П. Третьяков – адаптивне управління педагогічними системами і інші підходи [480]; З. Чехлова – система навчально-пізнавальної діяльності [511].

Зазначаючи необхідність застосування системного підходу, Л. Панчешнікова розуміє педагогічну систему як "органічне ціле, єдність діяльності вчителя (або викладання) і діяльності учнів (або учіння). При цьому і діяльність вчителя, і діяльність учня залежать від цілей, змісту й

методів навчання". Згідно з цим визначенням, у педагогічній системі можна виділити всього два, хоча і важливі для дослідження компоненти, а саме – діяльність вчителя і діяльність учня. Все інше – зовнішні атрибути цих видів діяльності. Як тотожне автор використовує поняття методичної системи і дає таке її визначення: "Під методичною системою розуміються зв'язки між різноманітними умовами, шляхами, що спрямовані, по-перше, на здійснення цілей навчання і, по-друге, на досягнення єдності між засвоєнням знань, розумовим розвитком і вихованням учнів. При цьому маються на увазі як зв'язки між окремими компонентами методичної системи (між цілями, змістом, методами і формами організації навчання), так і зв'язки із зовнішнім середовищем... Ці зв'язки утворюють структуру системи" [360, с. 71–72].

Таким чином, система ототожнюється зі зв'язками. Поняття системи навіть у цій цитаті підміняється поняттям структури, але це два різних поняття.

Деякі дослідники дають визначення поняття "освітній процес", по суті, через ті ж ознаки, що і поняття педагогічна система: "Освітній процес – спеціально організована взаємодія педагогів і вихованців, спрямована на вирішення освітніх завдань" [514, с. 17]. Виходить, що автор ототожнює освітній і педагогічний процес, процес і систему.

Розглянемо більш докладніше співвідношення понять "педагогічна (освітня) система" і "педагогічний (освітній) процес". Цілісна педагогічна система, на думку А. Фокшека, поєднує всі ключові компоненти і сприяє об'єднанню в єдине ціле процесів формування, розвитку, виховання й навчання разом з усіма формами, методами і умовами їх перебігу [493, с. 207].

В. Гребнева вважає, що в педагогічній системі, яка самостійно розвивається, самовідновлюється й самовимірюється, потрібно виділяти процес або групу процесів, що сприяють оптимальному її функціонуванню [118, с. 135].

Взаємодія компонентів педагогічної системи породжує педагогічний процес. Іншими словами, вона створюється і функціонує з метою забезпечення оптимального плину педагогічного процесу. Функція педагогічної системи – реалізація цілей, що ставляться суспільством [444, с. 160].

Процес (лат. *processus* – рух уперед) – послідовна закономірна зміна будь-яких явищ, станів тощо, хід розвитку; сукупність послідовних дій для досягнення якогось результату [306, с. 406], педагогічний процес – це зміна станів або явищ, що відбувається закономірно [348, с. 829], цілісний навчально-виховний процес у єдності і взаємозв'язку виховання й навчання, що характеризується спільною діяльністю, співробітництвом і співтворчістю його суб'єктів, який сприяє найповнішому розвитку й самоорганізації особистості вихованця. Процес, що реалізує цілі освіти і виховання в умовах педагогічних систем, у яких організовано взаємодіють вихователі й вихованці [448, с. 278].

Навчальний процес у ВНЗ – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всі компоненти навчання: учасників навчального процесу (викладачів, студентів), засоби, форми й методи навчання [63, с. 64].

Отже, сучасний педагогічний процес є динамічною системою більш низького порядку щодо педагогічної системи, основними ознаками якого є [262, с. 51]:

- а) наявність компонентів, які можна розглядати у відносній ізоляваності, поза зв'язками з іншими процесами і явищами;
- б) наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами;
- в) наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат;

г) наявність системотвірних зв'язків, які об'єднують компоненти, блоки, частини в єдину систему;

д) взаємозв'язок з іншими системами.

У дослідженні самостійної роботи учнів А. Усова під системою самостійної роботи розуміє "сукупність самостійних робіт, взаємозалежних одна з іншою і органічно поєднаних з поясненням матеріалу і колективними формами роботи учнів" [483, с. 62], тобто основними елементами системи є окремі види робіт учнів. Зовнішнім середовищем є пояснення матеріалу викладачем (або діяльність його в цілому) і колективна робота (чи спільна діяльність з іншими учнями). Важко погодитися з тим, що діяльність викладача – це позасистемний компонент освіти.

Дослідник Н. Половникова вважає, що "система виховання пізнавальної самостійності учнів за допомогою методів пізнавальної діяльності є синтезом діяльності вчителя і учнів (відповідного змісту, засобів і умов), спрямованим на вироблення здатності... опановувати знаннями" [382, с. 74]. Тут варто наголосити, що синтез – це метод пізнання, а не ознака системи.

Методична система, на думку С. Ткачука, дає необхідні уявлення про стратегію професійної підготовки фахівця [476, с. 347]:

- містить у концентрованій формі всю інформацію про структуру професійної підготовки і характер взаємозв'язку навчальних предметів у цій системі;

- служить підставою для прогнозування педагогічно доцільного інструментарію, спрямованого на формування професійної компетентності й реалізацію взаємозв'язку її проектування;

- дає змогу виділити етапи і визначити дидактичні умови реалізації відповідної підготовки на кожному з етапів;

- містить засоби діагностики і моніторингу професійних компетентностей, які можуть бути використані для оцінки й прогнозування якості підготовки вчителя до формування в учнів технологічної культури.

Під педагогічною системою Т. Шамова розуміє соціально зумовлену цілісність взаємодіючих на основі співробітництва між собою, навколишнім середовищем і її духовними та матеріальними цінностями учасників педагогічного процесу, спрямована на формування і розвиток особистості [514, с. 9]. Проте дане визначення не враховує ознаки систем повною мірою, крім того, не виділені родо-видові відношення.

Система, за Т. Ілліною, – це виділена на основі певних ознак впорядкована множина взаємопов'язаних елементів, що об'єднані загальною метою функціонування і єдності управління, і які виступають у взаємодії з довкіллям як єдине явище [176, с.16]

В. Беспалько дає таке визначення: "Під педагогічною системою розуміємо певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й спеціального педагогічного впливу на формування особистості" [44, с. 6].

Н. Кузьміна наводить своє визначення: "Педагогічну систему можна визначити як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей" [284, с. 11]. Пізніше вона уточнює своє визначення педагогічної системи: "можна визначити як взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, підлеглих цілям формування в особистості учня готовності до самостійного, відповідального й продуктивного вирішення завдань у подальшій системі" [285, с. 13–14]. Це найбільш повне визначення поняття педагогічної системи.

Визначення понять педагогічна система і система розвитку професійно-педагогічної етики можливе через встановлення родо-видових відносин цих понять. Як один із видів педагогічної системи Г. Серіков розглядає освітні системи й дає таке визначення цього поняття: "Під освітньою системою будемо розуміти взаємозалежну єдність окремих частин, аспектів освіти, що розглядаються як результат відображення відповідних аспектів реальної

освіти" [434, с. 14]. У даному визначенні все ж не повною мірою відображені правила формулювання визначень та ознаки загального поняття системи.

Педагогічна система розглядається як більш широке поняття, що охоплює всі явища, процеси, об'єкти, системи, види діяльності, що мають відношення до формування й розвитку особистості студентів. Розуміючи розвиток професійно-педагогічної етики як систему більш низького порядку щодо педагогічної системи, визначимо таку ієрархію систем (рис. 3.1).

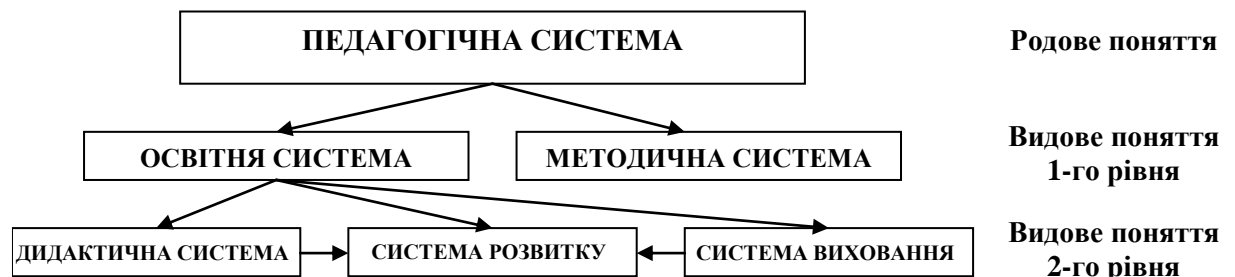


Рис. 3.1. Рівні ієрархії в педагогічній системі (розроблено автором)

Отже, система розвитку професійно-педагогічної етики, будучи похідною від педагогічної системи, має зберігати основні ознаки цієї системи. По-іншому не можливо пов'язати (визначити) ці поняття. Можна охарактеризувати такі загальні ознаки всіх систем: цілісність, компонентність, структурність, компактність, функціональність, багаторівневність, керованість і зв'язок із середовищем.

Система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін стає чинником розвитку особистості студентів як суб'єктів педагогічної діяльності лише при дотриманні певних організаційно-педагогічних умов. При їх визначенні важливим є питання про підходи до обґрунтування даної системи. У нашому дослідженні система розвитку професійно-педагогічної етики – це сукупність взаємопов'язаних компонентів, необхідна для організованого й цілеспрямованого професійно-педагогічного впливу на розвиток морально-етичних якостей особистості майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

В якості основних компонентів педагогічної системи (отже, і системи розвитку професійно-педагогічної етики) дослідники виділяють: цілі, зміст, методи навчання і методи викладання, засоби, форми організації – методична система [33]; потреба, мотив, мета, предмет, метод, засіб, результат – атрибути [36]; результати, управління навчально-виховним процесом, технологія; системотворчий компоненто технологія навчально-виховним [377, с. 182–183]; розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація – дидактична система [387]; мета, зміст, способи представлення цього змісту, форми, критерії оцінки – система регулятивів [434]; предмет, мета, мотиви, зміст, способи, продукт, суб'єктивний результат – система навчально-пізнавальної діяльності [511]; мотив, план, результат – система самостійної діяльності [371]; інформаційний і організаційний компоненти, а також об'єкт діяльності і ставлення людини до цього об'єкта – система управління діяльністю [286]; мотиваційний, орієнтаційний, змістовний, операційний, ціннісний, вольовий компоненти – система управління вченням тих, хто вчиться [514]; цільовий, мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольнo-коригувальний, результативний компоненти – система навчання [29]; інваріантні елементи: ті, хто вчиться; цілі (загальні й приватні); зміст; процеси; викладачі (або технічні засоби навчання); форми організації – педагогічна система [44, с. 6–7]; ціннісно-орієнтаційний компонент, зміст освіти, методи і методологічні принципи, діяльність викладача і діяльність того, хто вчиться, організаційно-процесуальний, логіко-технологічний компоненти, результативний компонент – цілісний педагогічний процес [446]; структурні компоненти – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, власне, утворює дані системи [284, с. 11]; функціональні компоненти – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів і тих, хто вчиться [284, с. 16]; суб'єкти й об'єкти, цілі, зміст, форми, методи, засоби виховання та навчання [261, с. 309]; педагогічна

система в статиці – чотири взаємопов'язаних компоненти: педагогів і вихованців (суб'єктів) змісту освіти і матеріальної бази (засобів) [444, с. 159].

Порівнюючи різні підходи до виділення компонентів системи, можна визначити найбільш загальні компоненти для її створення. Це те, що стосується педагогічної системи в цілому. Предмет нашого дослідження – педагогічна система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. У педагогічних системах виділяються гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний, прогностичний і оцінний функціональні компоненти [283, с. 145].

Взаємодія структурних і функціональних компонентів показана на рис. 3.2.

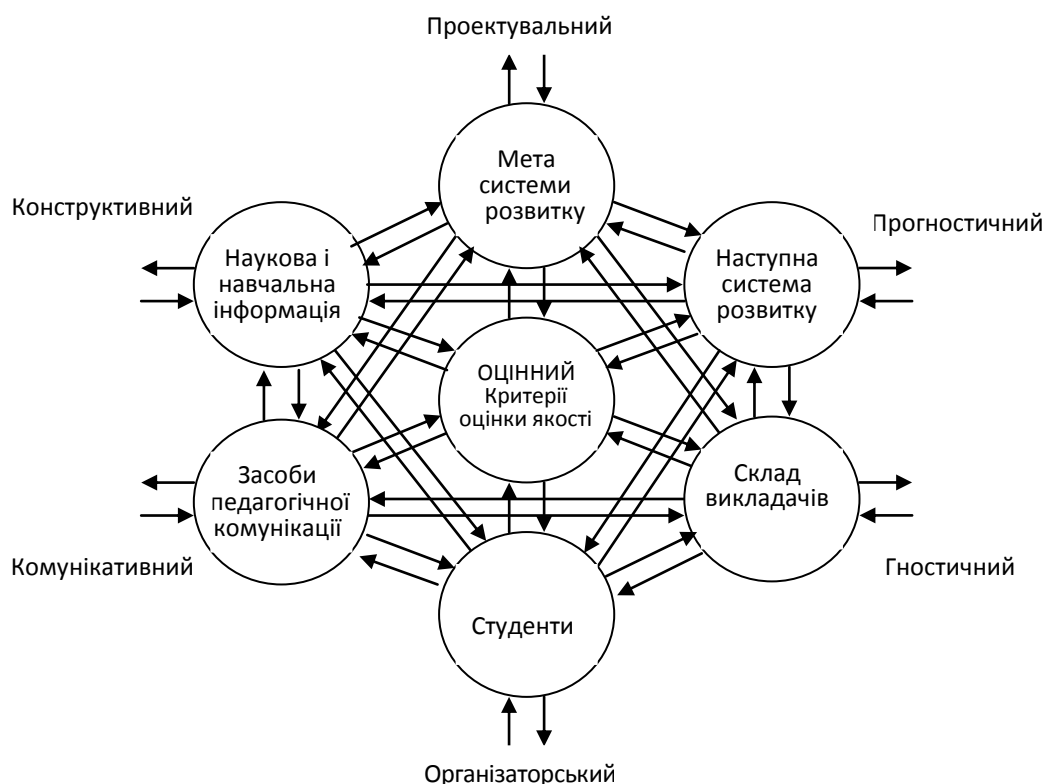


Рис. 3.2. Взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів (за А. Остапенко на основі розробок Н. Кузьміної [356, с. 40])

Розвиткові професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін сприяє цілеспрямована й систематична суб'єкт-

суб'єктна взаємодія викладачів і студентів у процесі різноманітної діяльності, основною метою якого виступає ненасильницький розвиток моральної свідомості, морального становлення і позитивних моральних якостей у майбутніх викладачів на основі базових моральних цінностей.

Педагогічна система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін – це сукупність взаємопов'язаних компонентів, необхідна для створення організованого і цілеспрямованого професійно-педагогічного впливу на розвиток їхніх морально-етичних якостей (рис. 3.3).

Ознаки цієї системи: наявність компонентів (методологічний, змістовний, методичний, суб'єктний, оцінно-результативний), які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами і явищами; наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами; наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат (викладач з розвиненою професійно-педагогічною етикою); наявність системотвірних зв'язків, які об'єднують компоненти, блоки, частини в єдину систему; взаємозв'язок з іншими системами (є підсистемою освітньої системи).

Вона складається зі сукупності взаємопов'язаних компонентів:

– методологічний (методологічні підходи (системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний і суб'єктно-діяльнісний) та принципи (системність і міждисциплінарність; єдність моральної свідомості, моральної діяльності й моральної поведінки; комплементарність; інтеграція і взаємовплив етичного та педагогічного знання; морально-етична рефлексивна спрямованість процесу навчання студентів у ВНЗ; моральний вибір), концепція, мета і завдання розвитку);

– змістовний (визначення і терміни із професійно-педагогічної етики; знання сучасного стану та актуальних проблем її розвитку; інформаційно-теоретичні знання щодо правил, норм професійної і педагогічної етики;

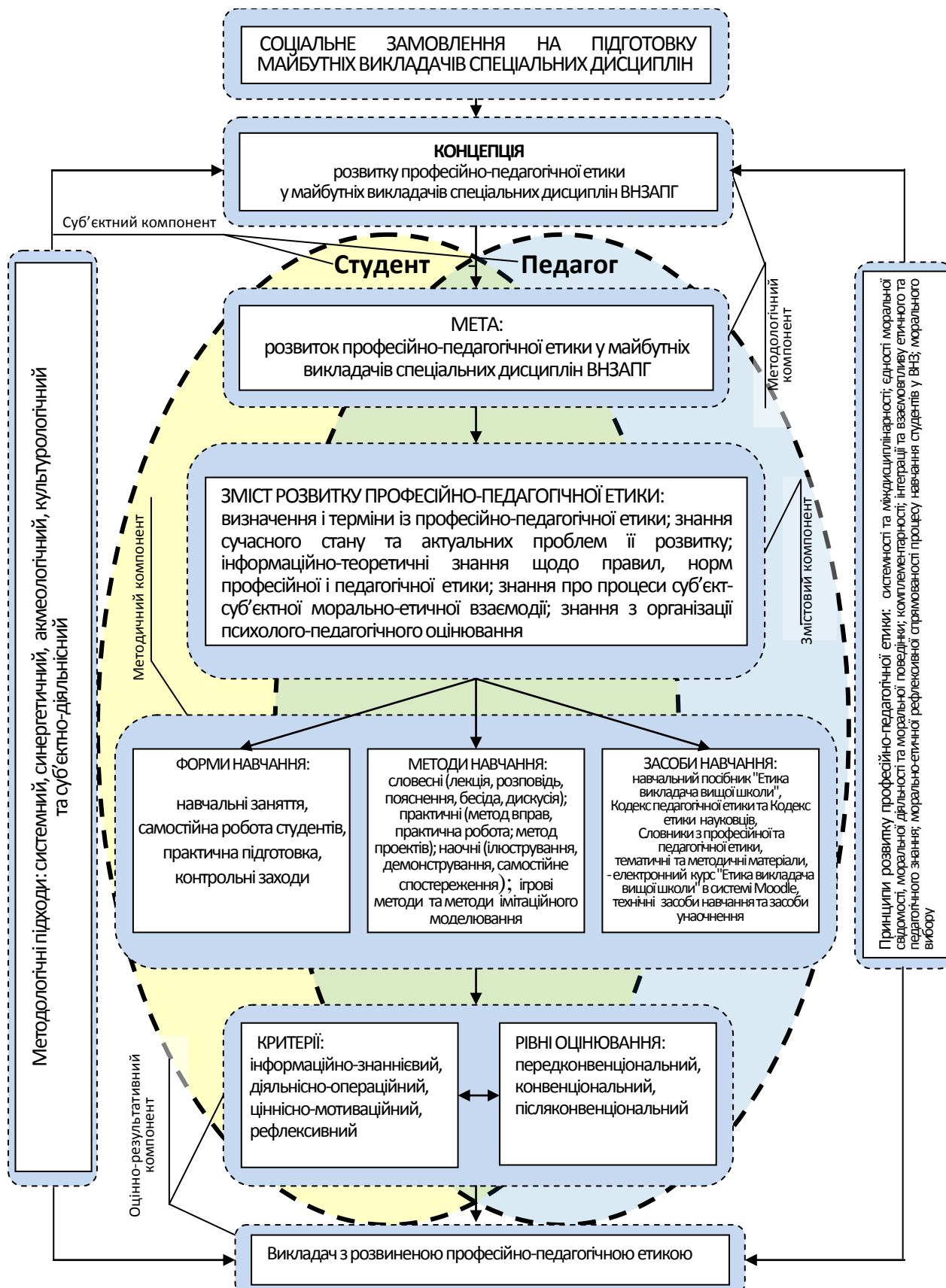


Рис. 3.3. Педагогічна система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей (розроблено автором)

знання про процеси суб'єкт-суб'єктної морально-етичної взаємодії;
знання з організації психолого-педагогічного оцінювання);

– методичний (форми навчання; методи навчання; засоби навчання);

– суб'єктний (студент і педагог; суб'єкт-суб'єктна взаємодія (види: функціонально-рольова й емоційно-міжособистісна, норми і цінності взаємодії, засоби: письмові, усні, соціальні мережі);

– оцінно-результативний: критерії оцінювання рівнів розвиненості (інформаційно-знанняєвий; діяльнісно-операційний; ціннісно-мотиваційний і суб'єктний) та рівні (передконвенціональний (адаптивний), конвенціональний (продуктивний), післяконвенціональний (творчий)) розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін і результат: викладач з розвинутою професійно-педагогічною етикою.

Системоутворюючим компонентом цієї системи є суб'єктний, основними суб'єктами якого є студент (особистість студента та його навчальна діяльність) і викладач (особистість викладача спеціальних дисциплін і його педагогічна діяльність).

Одним із важливих чинників розвитку професійно-педагогічної етики є педагогічна взаємодія, яка в професійно-педагогічній етичній діяльності викладача представляє систему його індивідуальних, свідомих зв'язків з різними сторонами об'єктивної дійсності, критерієм оцінювання яких (зв'язків) є добро, яке стверджує життя гідної людини, її благополуччя і благоденство. У зв'язку з цим істотним аспектом є формування, підтримання і розвиток творчих суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами і педагогами, а також, що немаловажно, між самими студентами. Ціленаправлений контакт викладача зі студентом, результатом якого є взаємні зміни в поведінці, діяльності й відносинах учасників навчально-виховного процесу, включає в себе єдність педагогічного впливу, його активне сприйняття і власну активність учасників взаємодії. Педагогічна взаємодія передбачає активність двох найважливіших учасників навчально-виховного процесу – викладача і

студента. Функціями педагогічної взаємодії є конструктивна, організаційна, комунікативно-стимулювальна, інформаційно-навчальна, емоційно-коригувальна, контрольна-оцінна.

Для етичної педагогічної взаємодії, що безпосередньо впливає на розвиток умінь професійно-педагогічної етики, важливим джерелом є етичний кодекс науково-педагогічного працівника. Педагогічна взаємодія регламентується етичними нормами і правилами цього кодексу, тобто визначається характер простору педагогічної взаємодії; зміст, з приводу якого організується педагогічна взаємодія (пізнання, предметно-практична чи духовно-практична діяльність, спілкування); можливі наслідки при порушенні етичних норм.

Методологічний компонент включає методологічні підходи і принципи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, які дають змогу чітко визначити мету її розвитку із врахуванням соціального замовлення на підготовку майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Основними принципами розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є загальнодидактичні принципи. Водночас її розвиток буде успішним, якщо дотримуватися дидактичних правил специфічних принципів (системності і міждисциплінарності; єдності моральної свідомості, моральної поведінки й моральної діяльності; комплементарності; інтеграції і взаємовпливу етичного та педагогічного знання; морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів у ВНЗ; морального вибору). Мета конкретизується у відповідних завданнях.

У змістовному компоненті конкретизується з урахуванням мети і завдань розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін зміст розвитку їхньої професійно-педагогічної етики.

Зміст розвитку професійно-педагогічної етики включає: визначення термінів професійно-педагогічної етики; знання сучасного стану та актуальних проблем її розвитку; інформаційно-теоретичні знання з

різноманітних джерел інформації щодо правил, норм професійної (біоетики, екоетики та етики з фаху) і педагогічної етики; знання про процеси комунікації та суб'єкт-суб'єктної морально-етичної взаємодії; знання організації психолого-педагогічного оцінювання. Він передбачає модернізацію дисциплін, у яких питання педагогічної етики розглядаються безпосередньо ("Педагогіка", "Етика викладача вищої школи" тощо) та впровадження в структуру інших навчальних дисциплін змістових тем із професійно-етичної підготовки: специфіки етичної взаємодії, морального вибору, педагогічно-етичної рефлексії.

Методичний компонент включає: форми навчання: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи; методи навчання: словесні (лекційний метод, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія); практичні (метод вправ, практична робота; метод проектів) наочні: (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження) ігрові методи і методи імітаційного моделювання; засоби навчання: навчальний посібник "Етика викладача вищої школи", Кодекс педагогічної етики і Кодекс етики науковців, словники з професійної і педагогічної етики, тематичні й методичні матеріали, електронний курс "Етика викладача вищої школи" в системі Moodle, технічні засоби навчання й засоби унаочнення) і найголовніше – етапи розвитку професійно-педагогічної етики. Він показує логіку розвитку професійно-педагогічної етики через послідовні етапи, які відображають мотиваційну, особистісно орієнтувальну, організувальну і контролювальну функції даного процесу.

Оцінно-результативний компонент включає методи, форми, засоби, а також відповідні критерії і показники оцінювання розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін передбачає, за необхідності, корекцію отриманих результатів. Результати аналізу сучасних наукових педагогічних досліджень в області виховання, формування й розвитку морально-етичних якостей, підсумки бесід, інтерв'ю і опитувань серед викладачів і студентів ВНЗ дали підставу сформулювати

такі критерії оцінювання розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-знаннєвий, діяльнісно-операційний і суб'єктний.

Оскільки цільовий змістовий і суб'єктний компоненти детально описані в наступних підрозділах, то більш детально розглянемо методичний компонент. Основними методами навчально-виховного процесу, в системі розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є: словесні, практичні й наочні. Розрізняють такі словесні методи навчання: пояснення, інформаційне повідомлення, розповідь, бесіда, дискусія, робота студентів з навчальною літературою, лекційний метод тощо [291, с. 14].

Найчастіше до практичної групи методів зараховують вправи, лабораторний і виробничо-практичний метод, практичний показ тощо. Вправа – це свідоме багаторазове виконання подібних дій з метою оволодіння ними чи їх удосконалення. При цьому студенти тренуються у застосуванні знань на практиці, виробляють певні вміння і навички, розвивають творчі здібності, хист [291, с. 32].

У дидактиці значну роль відіграють методи наочності, до яких входять: ілюстрування (*illustratio* – зображення, наочне пояснення), демонстрування (*demonstratio* – показ), самостійне спостереження, досліди. Як зазначає І. Подласий, за останні десять років до основних методів приєднався відеометод, який "... ґрунтується переважно на наочному сприйманні інформації" і передбачає "... різний ступінь самостійності і пізнавальної активності учнів" [377, с. 498].

Форми організації навчання характеризують зовнішній аспект процесу оволодіння знаннями: кількість студентів, місце і тривалість навчання, особливості спілкування викладача і студента. Таким чином, форма навчання відображає зовнішні, організаційні особливості педагогічного процесу [102].

З успіхом використовують різноманітні форми організації навчання – індивідуальні, групові, масові, аудиторні і позааудиторні. Серед конкретних

видів навчально-пізнавальної діяльності студентів найбільш поширеними є: лекція, семінарське заняття, лабораторне заняття, практичне заняття, навчальна ділова гра, самостійна робота, предметний гурток, конкурс, олімпіада, екскурсія тощо [291, с. 114].

Для ефективного розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін дуже важливо не тільки застосовувати найбільш оптимальні способи навчальної роботи, а й враховувати тривалість безперервного викладу матеріалу студентам, їхні індивідуальні властивості, кількість тощо. Ні принципи, ні методи і прийоми навчання не можуть забезпечувати умови для продуктивного оволодіння навчальним матеріалом, якщо оптимально не вибирати організаційні форми [364].

Узагальнюючи в методичному компоненті застосовуються такі методи: словесні (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія), практичні (метод вправ, практична робота; метод проєктів), наочні (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження), ігрові методи та методи імітаційного моделювання.

Під засобами навчання треба розуміти найрізноманітніші матеріали й знаряддя навчального процесу, завдяки використанню яких більш успішно і за раціонально тривалий термін досягаються поставлені цілі навчання. Головне дидактичне призначення засобів – прискорити засвоєння навчального матеріалу, тобто зробити навчальний процес більш ефективним. П. Підкасистий розуміє під засобом навчання матеріальний або ідеальний об'єкт, що використовується учителем і учнями для засвоєння знань [366].

Засоби навчання загальноприйнято поділяти на матеріальні й ідеальні. До матеріальних зараховують: підручники, навчальні посібники, книги-першоджерела, дидактичні матеріали, тестовий матеріал, засоби наочності, моделі, технічні засоби навчання, лабораторне обладнання. В нашому дослідженні це – навчальний посібник "Етика викладача вищої школи", кодекс педагогічної етики і кодекс етики науковців, словники з професійної і педагогічної етики, тематичні і методичні матеріали з дисципліни етика

викладача вищої школи, електронний курс "Етика викладача вищої школи" в системі Moodle, технічні засоби навчання та засоби унаочнення.

Розглянемо в наступних параграфах більш детально окремі компоненти системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Мета, завдання і специфічні принципи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів	ідеал	Мета – це, так би мовити запланованого результату. Може йтися про самовизначення особистості майбутніх викладачів спеціальних дисциплін як
---	-------	--

результат розвитку їхньої професійно-педагогічної етики. Визначення мети системи й цілей в цілому залежить від соціально-економічної та освітньої ситуації. Кожна нова ситуація в суспільстві і освіті зумовлює необхідність постановки нової мети та нового її вирішення.

Обґрунтована система чітко орієнтована на конкретну мету – в даному разі – розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у ВНЗ аграрної і природоохоронної галузей.

Завдання системи розвитку професійно-педагогічної етики цих викладачів такі:

- розвинення мотиваційно-акмеологічних здатностей майбутніх викладачів спеціальних дисциплін до пошуку, оцінювання й вибору морально-етичних цінностей;

- забезпечення набуття інформаційно-аналітичних теоретичних знань з професійно-педагогічної етики;

- сприяння розвитку і закріплення поведінкових моральних якостей майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, а саме: педагогічного такту, навичок високої моральної поведінки, здатності діяти в ситуаціях морального вибору, моральний досвід особистості як педагога;

– створення сприятливих умов для розвитку здатності студентів до: морально-етичної рефлексії та саморефлексії, справжньої моральної самооцінки, самокритичності, вимогливості до себе й прагнення до морального самовдосконалення.

Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін спирається на закономірності і специфічні принципи, що сформульовані як педагогічні положення, якими треба керуватися. Вони визначають загальну стратегію взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу щодо розвитку професійно-педагогічної етики, а також зумовлюють, конкретизують і визначають мету, зміст, методи, форми та прийоми цього процесу.

Принцип (лат. *princĭpĭum* – основа, першооснова) – першооснова, керівна ідея. Під принципом дії, по-іншому названого максимою, мається на увазі, наприклад, етична норма, що характеризує відносини людей у суспільстві [490, с. 294]; фундамент деякої сукупності фактів або знань, вихідний пункт пояснення чи керівництва до дій. Це нормативне загальне висловлювання, що містить певну вимогу до здійснення пізнавальної, практичної та духовної діяльності [295, с. 509]; провідне, вихідне положення якої-небудь теорії, вчення тощо; внутрішнє переконання людини, погляд на речі [306, с. 396].

Педагогічні принципи диференціюються за цілями навчання й виховання. Принципи виховання визначають стратегію, цілі, методи і загальний напрям його здійснення, стиль взаємодії суб'єктів. Принципи навчання спрямовують діяльність педагогів, реалізуючи нормативну функцію дидактики [466].

Принципи дидактики, що застосовуються в навчальному процесі ВНЗ, зумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу – логіки навчання, цілей і завдань, формування змісту, вибору форм й методів, стимулювання і аналізу досягнутих результатів.

Проблемою формування та класифікації дидактичних принципів

займалися як зарубіжні (І. Герbart, Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), так і українські педагоги, зокрема, К. Ушинський та його послідовник Г. Ващенко.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу виділити в якості основних, загально визнаних такі принципи [105; 266-267; 369; 416]:

– свідомості і активності (врахування "двобічності" характеру навчального процесу; необхідність викликати у студентів бажання працювати самостійно, творчо; ефективне включення в навчальний процес активних методів і форм навчання; спонукання студентів до самостійного добування знань; розвиток у студентів наукового мислення і професійного творчого підходу до набуття знань, вміння самостійно й вільно користуватися ними для вирішення конкретних виробничих завдань);

– наочності (чітке визначення дидактичної мети застосування наочності; порядок і методика показу; відбір цілеспрямованої наочності; логічність демонстрації; поєднання окремих видів наочності; включення студентів у самостійний аналіз об'єктів, що спостерігаються; дотримання вимог культури показу; психологічні вимоги до оформлення наочності; наявність висновку викладача);

– систематичності і послідовності (суворе, логічне розташування навчального матеріалу як у навчальній програмі, так і в методах передачі знань студентам; послідовне оволодіння знаннями, вміннями і навичками і одночасне їх застосування на практиці);

– міцності (ефективно реалізовувати вимоги щодо перерахованих принципів; педагогічно доцільно і чітко організувати закріплення отриманих знань, формувати вміння й навички щодо застосування цих знань на практиці; систематично контролювати, оцінювати набуті студентами знання, уміння й навички; здійснювати індивідуальний, диференційований підхід до студентів у процесі організації навчально-виховної роботи);

– науковості (наявність у студентів системи теоретичних знань; достовірність фактів, явищ, закономірностей; наукова аргументація практичних висновків, дій);

– доступності (врахування: освітнього рівня, пізнавальних можливостей, професійної підготовки, темпераменту і досвіду, вікових особливостей, потреб та інтересів студентів);

– зв'язку теорії з практикою (професійна спрямованість усього навчально-виховного процесу; одержання відповіді на питання де, коли і як можна використовувати набуті знання, уміння і навички в житті та на виробництві).

Останнім часом окремо виділяють принципи вищої школи, які систематизують всі раніше відомі принципи. Розглянемо їх докладніше [289]:

– орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;

– забезпеченості безперервної освіти;

– інформатизації, технічної і технологічної забезпеченості освітнього процесу;

– відповідності змісту вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) й виробництва (технологій);

– оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у ВНЗ;

– раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;

– відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності.

Таким чином, сучасні дидактичні принципи навчання спрямовані на отримання знань, умінь і навичок при належному навчальному процесі.

У формуванні, розвитку й вихованні морально-етичних норм майбутніх фахівців, крім загально дидактичних, застосовуються і специфічні принципи.

А. Шаров визначив такі принципи формування професійної етики фахівців: доступності, системності, цілісності, активізації, професійно-етичної спрямованості [515].

Як приклад принципу компліментарності можна навести професійну етику студентів-волонтерів, у якій закладено, що волонтерська діяльність має відповідати прагненням, цінностям і компетенціям її суб'єктів, з одного боку, і актуальним потребам і вимогам її адресатів – з другого. Даний принцип відповідає ідеї спонукальної соціалізації і пронизує всі форми і види робіт. Він спрямований на забезпечення взаєморозуміння, довіри і взаємного тяжіння соціуму, добровольчої діяльності та особистості [435].

Методологічні і теоретичні підстави дослідження проблеми формування культури професійно-педагогічної самореалізації викладача ВНЗ, на думку М. Ситнікової, відображаються в сукупності таких принципів [439]:

– на філософському описі концепції – принципи культуро- і природодоцільності;

– на загальнонауковому рівні – принципи діалогізму, антропологізму, інтеріоризації – екстеріоризації як механізму засвоєння суспільно-історичного досвіду, детермінізму як відображення зовнішнього через внутрішнє, єдності діяльності й свідомості, динамічного підходу до психологічного вивчення особистості, життєдіяльнісних відносин особистості;

– на конкретнонауковому – принципи єдності ціннісної основи педагогічної діяльності, сенсоосягнення, герменевтичного плюралізму, андрагогічності, інтеграції теоретичної і практичної готовності до розвитку культури самореалізації, прояви унікальності й креативності особистості, соціальної доцільності.

Представлені принципи є ключовими, вони взаємодіють між собою, впливають один на одного, коригуючи тим самим основні положення і

властивості концепції формування культури професійно-педагогічної самореалізації викладача ВНЗ [439].

Систему формування етичної компетентності майбутніх учителів доцільно будувати, на думку Л. Хоружої, на принципах культуровідповідності, єдності ціннісно-змістового і професійного спрямування освіти, педагогізації, людиноцентризму, емоційно-почуттєвої домінанти, комплементарності (додатковості), адекватності, практичної спрямованості, синергетики і континууму [505].

Останнім часом дедалі все більшої уваги в педагогічній науці приділяється принципам етичної педагогіки. Вони зумовлені, стверджує М. Дудіна, синергетичною тріадою природо- , культуро- і свобододоцільності [144]:

- безумовне прийняття дитини такою, якою вона є;
- емпатійне розуміння її внутрішнього світу;
- конструктивне спілкування, увага до її суб'єктного досвіду;
- введення в навчання знання, що сприяє пізнанню світу й себе;
- діалогічність навчання за змістом і формою;
- свобода вчення.

Обґрунтовано загальні конкретні принципи виховання морально-етичної культури майбутніх учителів. Зокрема, Л. Москальовою встановлено, що такими принципами мають бути [335]:

- цілеспрямованості виховання морально-етичної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки;
- опори на фундаментальну основу морально-етичної культури особистості майбутнього вчителя – цінності педагогічної професії;
- централізації виховання морально-етичної культури на інтерперсональному рівні;
- співтворчості викладача і студента у розвитку вмінь генерувати й розробляти технології та методики самовиховання і виховання дітей і учнівської молоді;

– орієнтації на результат у вихованні морально-етичної культури майбутніх учителів.

Сучасна система морального виховання передбачає, на думку І. Грязнова, удосконалення навчально-виховного процесу ВВНЗ на таких принципах: єдності загальнолюдського і національного; послідовності, систематичності й безперервності набуття психолого-педагогічних та етичних знань, оволодіння моральними якостями особистості; відповідності цілей, змісту морального виховання; особистісно-орієнтованого підходу до морального виховання курсантів [123].

Головними принципами професійної етики інженера, на думку О. Лапузіної, є: орієнтація етичних вимог на критерій потреб і інтересів суспільства; гарантування якості технічної продукції і професіоналізму інженерної діяльності; гуманізація спрямованості й законівідповідності професійної діяльності; відповідність професійних якостей і фахової поведінки певному умовному еталону; дотримання цілевідповідності і психологічної вмотивованості технічної діяльності [294].

Згідно з працями Д. Вербівського [89], І. Грязнова [123], М. Дудіної [144], О. Лапузіної [294], М. Левиної [296], Л. Москальової [335], О. Позднякової [378], Л. Сікорської [435], М. Ситнікової [439], Л. Хоружої [505], А. Шарова [515], а також спираючись на проведений експеримент, визначено як загальнодидактичні, так і специфічні принципи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Таким чином, основними принципами формування професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є загальнодидактичні принципи (об'єктивності і науковості; зв'язку теорії з практикою; послідовності і систематичності; доступності при раціональному рівні труднощів; наочності й різноманітності методів; активності студентів; міцності засвоєння знань, умінь і навичок у поєднанні з досвідом творчої діяльності), а також загальнопедагогічні принципи вищої школи (професійна

спрямованість, проблемність навчання, системність інформатизованого навчання, соціальна відповідальність, креативність, гуманізація й демократизація навчання тощо).

Розглянемо більш детально принципи єдності теорії педагогічної етики і моральної практики та гуманізації і демократизації навчання, як такі, що разом зі специфічними принципами безпосередньо впливають на розвиток професійно-педагогічної етики.

Принцип єдності теорії педагогічної етики й моральної практики. Діалектичний взаємозв'язок теорії педагогічної етики і моральної практики полягає в тому, що вони не можуть існувати одна без одної. Наукове етичне знання в ході еволюції розвивається на емпіричному й теоретичному рівнях, але так, що перше без другого існувати не може. Істинність етичної теорії перевіряється емпірією (моральною практикою), без емпіричних даних теорія залишається лише фантазією. Моральна практика є матеріальною, чуттєво-предметною діяльністю людей. Практика відіграє потрійну роль у пізнанні: вона є джерелом пізнання, метою пізнання й критерієм істини. І емпірія (моральна практика) залежить від теорії – практична діяльність здійснюється в межах теоретичної етичної схеми. Емпіричний факт завжди навантажений певною пояснювальною схемою. Науковий факт стає науковим тільки тоді, коли відбувається його інтерпретація.

Даний принцип у першій його частині орієнтує викладача ВНЗ на створення умов для освоєння студентами етичного, морального, педагогічного знання в різних організаційних формах навчання за допомогою різних методів формування моральної свідомості. При організації позааудиторної роботи майбутніх викладачів спеціальних дисциплін – на створення умов для розвитку особистісних форм моральної свідомості через їх наповнення педагогічним змістом.

У другій своїй частині – на створення ситуацій морального вибору в контексті педагогічної діяльності (моральний контекст педагогічної діяльності) і навчання студентів робити моральний вибір, тобто вибір

вчинків, дій. Ця практична "частина" даного принципу реалізується у моральній практиці.

Моральна діяльність у чистому вигляді існувати не може, оскільки мораль пронизує всі сфери освітнього закладу, усі види діяльності науково-педагогічних працівників. Тому варто розглядати моральні аспекти будь-якої діяльності в навчально-виховному процесі, що дає змогу оцінити моральні якості майбутніх викладачів, їхні реальні дії і вчинки, а відтак – спрогнозувати їхню діяльність і взаємодію з соціумом та зі студентами в майбутньому. Це, природно, не означає, що не варто враховувати мотиви, які спонукають майбутнього викладача до того чи іншого вчинку. Моральна практика є сферою реальних вчинків і дій майбутнього викладача, які мають внутрішню і зовнішню сторони. Внутрішня сторона – це мотиви, наміри викладача, студента, взагалі – людини. Зовнішня сторона – це "видима" сторона, яка дає уявлення про моральну якість поведінки у діяльності викладача, студента, людини.

Принцип гуманізації і демократизації навчання передбачає врахування індивідуальних здібностей студентів в умовах вільного вибору педагогом комплексу інноваційних форм, педагогічних технологій навчання; створення атмосфери полікультурності й інтелектуальної співтворчості у взаємовідносинах "педагог – студент".

Принцип гуманізації і демократизації навчання реалізується через такі положення [451, с. 33–35]:

- освіта як процес становлення психічних властивостей та функцій зумовлена взаємодією зростаючої людини з дорослими і соціальним середовищем;

- освіта буде задовольняти особистісні запити, якщо навчання орієнтоване на "зону найближчого розвитку";

- розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською культурою залежить від рівня освоєння базової гуманітарної культури;

- чим гармонічнішим буде загальнокультурний, соціально-моральний і

професійний розвиток особистості, тим вільнішою і творчою буде людина;

- врахування культурно-історичних традицій народу, їх єдності з загальнолюдською культурою – найважливіша умова конструювання нових навчальних планів і програм;

- чим різноманітніша і продуктивно значуща для особистості діяльність, тим ефективніше відбувається її оволодіння загальнолюдською і професійною культурою;

- процес спільного соціально-морального і професійного розвитку особистості стає оптимальним, якщо той, хто вчиться виступає суб'єктом навчання;

- діалогічний підхід, що передбачає перетворення позиції педагога і позиції учня в особистісно-рівноправні, тобто у позиції людей, що співпрацюють;

- саморозвиток особистості, який залежить від ступеня творчої спрямованості освітнього процесу;

- готовність учасників педагогічного процесу взяти на себе турботи інших людей неминуче визначається ступенем сформованості гуманістичного світогляду.

У результаті аналізу наукових досліджень [61; 89; 103; 108; 120; 144; 147; 235; 243; 280; 294; 296; 330; 335; 357; 378; 386; 430; 435; 439; 460; 473; 504; 505; 506; 515] було встановлено, що розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін за сучасних умов буде успішним, якщо він ґрунтується й забезпечується сукупністю таких специфічних принципів (рис. 3.4):

- системності розвитку професійно-педагогічної етики;
- міждисциплінарності в розвитку професійно-педагогічної етики;
- єдності моральної свідомості й моральної діяльності;
- комплементарності;
- інтеграції і взаємовпливу етичного і педагогічного знання;

– морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів у ВНЗ;

– морального вибору.

Охарактеризуємо кожного з них.

1. Принцип системності розвитку професійно-педагогічної етики зумовлює розгляд суті розвитку професійно-педагогічної етики майбутнього викладача спеціальних дисциплін у своїй власній системності й у структурі більш масштабної системи (розвитку: педагогічної культури викладача; морально-етичних норм і культури суспільства), в яку предмет (явище) входить як компонент цієї системи. Принцип системності розвитку професійно-педагогічної етики майбутнього викладача розкриває і збагачує такі діалектичні категорії, як якість, загальний зв'язок, взаємодія, розвиток, вдосконалення. У цьому принципі на перше місце ставляться характеристики об'єкта, як визначеного цілого і встановлення механізмів, що забезпечують цю цілісність, а не розгляд фрагментів об'єкта.

Реалізація принципу системності здійснюється за такими правилами:

– всі організаційні і навчально-виховні заходи мають бути спрямовані на реалізацію розвитку професійно-педагогічної етики;

– єдність усіх функціональних і структурних компонентів системи та їх взаємодія сприяють вдосконаленню і розвиненості рівня професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Педагогічна інтерпретація даних принципів має бути здійснена в рамках етико-педагогічного підходу в системі розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, що забезпечує взаємовплив як етичного та педагогічного знання, так і сполучення загальнонаукового і конкретнонаукового рівнів методології.

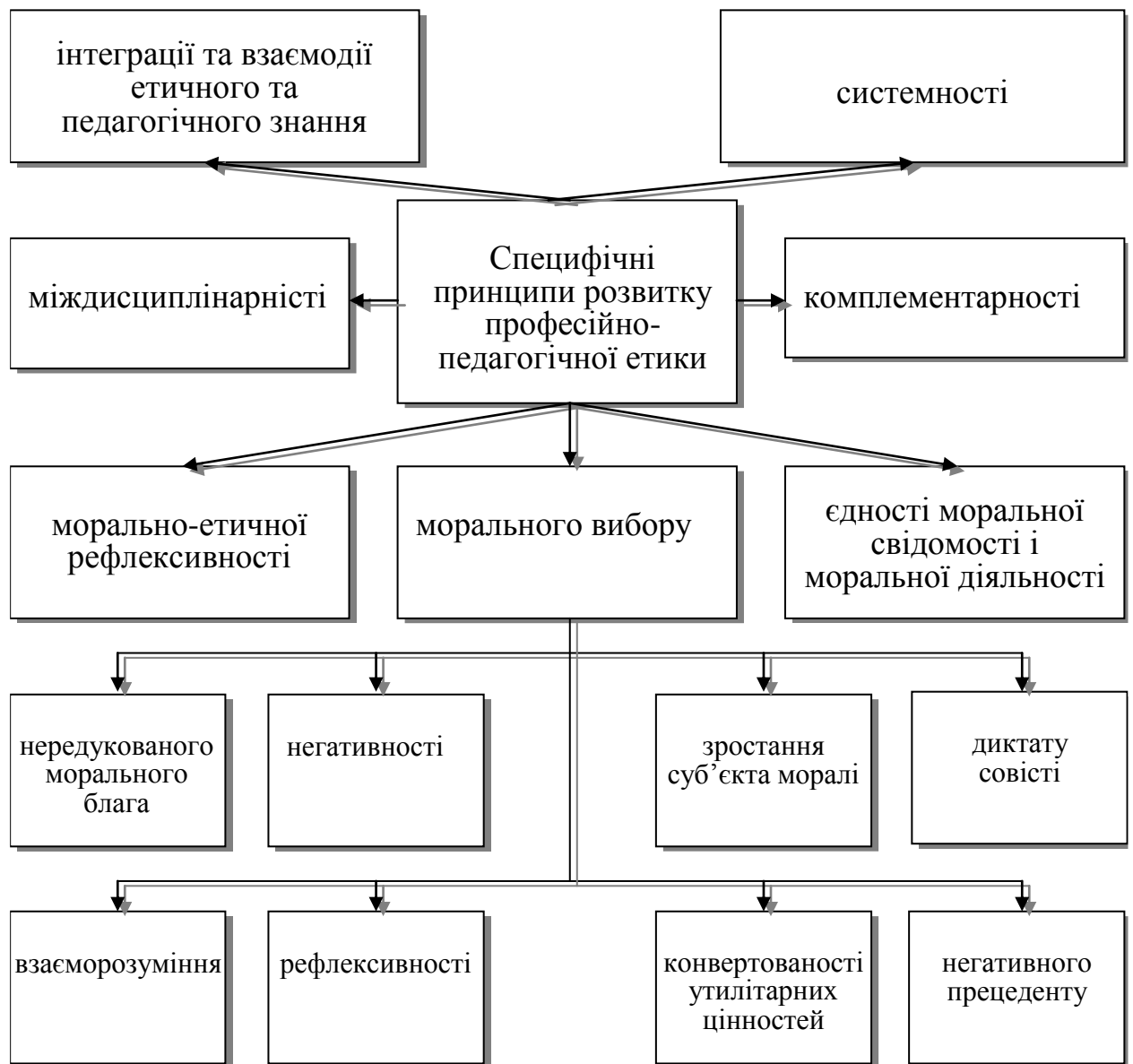


Рис. 3.4. Схема специфічних принципів розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (розроблено автором)

2. Принцип міждисциплінарності в розвитку професійно-педагогічної етики забезпечує реалізацію щойно згаданих принципів у руслі єдиних організаційно-педагогічних вимог до змісту й методів навчання студентів, забезпечує взаємодію, співпрацю викладачів різних дисциплін в тому числі спеціальних, при складанні і впровадженні базисних та функціональних навчальних програм і їх координацію у ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей.

Міждисциплінарність базується на інтенсифікації, оптимізації і

раціональній організації навчання майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ. Як показав аналіз, для успішного становлення їхньої професійно-педагогічної етики велике значення має врахування менталітету, загальної і освітньої культури, світогляду, а також інноваційна модель технологічного процесу її розвитку.

Ґрунтуючись на положеннях Е. Гусинського [132], розвитку професійно-педагогічної етики на міждисциплінарній основі сприяє виконання таких правил:

– узгоджене в часі вивчення морально-етичних питань окремих навчальних дисциплін, при якому вивчення кожної з них спирається на попередню поняттєву базу дисциплін (філософія, етика викладача вищої школи) і готує тих, хто вчиться, до успішного засвоєння понять професійно-педагогічної етики;

– необхідність забезпечення наступництва й безперервності у розвитку понять професійно-педагогічної етики; поняття, які загальні для кількох дисциплін, мають безперервно розвиватися від дисципліни до дисципліни (педагогічна етика доповнюється знаннями з біо- і екоетики при вивченні спеціальних дисциплін), наповнюватися новим змістом, збагачуватися новими зв'язками;

– єдність в інтерпретації загальнонаукових та педагогічно-етичних понять;

– виключення дублювання одних і тих самих понять професійно-педагогічної етики при вивченні різних дисциплін;

– здійснення єдиного підходу до розкриття однакових класів понять професійно-педагогічної етики.

3. Принцип єдності моральної свідомості і моральної діяльності. Моральна свідомість – це усвідомлення особистістю норм моральності, взаємовідносин у суспільстві, ідей, уявлень, ідеалів, що функціонують у ньому. Це сукупність етичних знань, моральних поглядів, переконань, почуттів, потреб. Моральна діяльність – одна з основних сторін моралі;

суспільна діяльність людини, оскільки вона підпорядкована здійсненню моральних цілей. Поняття "моральна діяльність" в етиці є певною абстракцією, за допомогою якої зі всього різноманіття суспільної практики виділяється її моральний аспект – вчинки, оскільки вони продиктовані моральними мотивами (почуттям обов'язку, прагненням до добра, спрямованістю на здійснення суспільних і моральних ідеалів) і можуть бути піддані моральній оцінці.

Моральна діяльність складає об'єктивну сторону моралі й поведінки людей, а суб'єктивну – моральна свідомість. Специфіка професійної етики викладача вищої школи полягає в наступному: об'єкт його праці – людина; він завжди несе моральну відповідальність за майбутнє того, кого вчить; праця викладача психологічно і організаційно складна, а сам він має показувати приклад морального розвитку особистості і бути людиною високих моральних ідеалів, в цьому і проявляється принцип єдності моральної свідомості та моральної діяльності викладача ВНЗ.

Реалізація принципу єдності моральної свідомості і моральної діяльності здійснюється за такими правилами:

- розвиток етичного і морального знання, яке є матеріалом для особистісних форм моральної свідомості, що реалізується в контексті створюваної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін;

- формування й розвиток у майбутнього викладача досвіду моральної діяльності в цій системі завбачує перебудову моральних основ діяльності, чим розширює горизонт його моральних відносин як до світу, так і до людей;

- єдності моральної свідомості і моральної діяльності досягається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії і під час проходження наскрізної практики.

4. Принцип комплементарності (додатковості) дає змогу відмовитися від логіки "або – або" і стверджує в додатковій освіті ідеї рівності педагогічних систем, дидактичних технологій, тобто визнає можливість і

навіть необхідність співіснування компонентів базової й додаткової освіти з різними векторами розвитку. Цей принцип передбачає підхід до розвитку майбутнього викладача спеціальних дисциплін як до сукупності взаємодоповнюючих процесів, трактування розвитку професійно-педагогічної етики викладача як однієї з умов його розвитку поряд з природними, соціальними, суспільними, культурними чинниками тощо.

Комплементарність структурних компонентів створюваної системи, напрямів діяльності викладача і особистісних форм моральної свідомості з точки зору його існування (моральна свідомість є суб'єктивним способом існування моральних відносин) досягається за рахунок реалізації зв'язків взаємодії, зв'язків створення і зв'язків перетворення між ними.

Реалізація принципу комплементарності здійснюється так:

– в організаційному плані це означає, що розвиток професійно-педагогічної етики відбувається як під час аудиторної діяльності науково-педагогічних працівників, так і позааудиторної роботи наставників студентських груп;

– педагогічний вплив (об'єкт-суб'єктні відносини) поступається місцем міжособистісній етичній взаємодії, рівноправному партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, що розвивається, діалогу.

5. Принцип інтеграції та взаємовпливу етичного й педагогічного знання. Зміст даного принципу визначається тим, що взаємодія етики як теорії моралі і педагогічної науки здійснюється не безпосередньо, а за допомогою проміжних зв'язків, які існують між структурними компонентами етики. На прикладному рівні етика взаємодіє з педагогікою. Це проявляється в тому, що при обґрунтуванні теоретичної концепції викладач користується знаннями про мораль, систему моральних цінностей, теорією оцінки поведінки, вчинків тощо як "підготовленим" знанням, яке береться з теоретичної етики.

Педагогіка не досліджує мораль теоретично, проте викладачеві ВНЗ, щоб оволодіти знанням про гуманізм, про суть і природу гуманізації освіти,

необхідні загальнотеоретичні знання про мораль. Педагогічна наука розробляє різні технологічні системи, які забезпечують проникнення моралі "всередину" моральної свідомості, з'ясовує, які засоби, форми й методи навчання та виховання або підготовки майбутнього викладача спеціальних дисциплін сприяють розвитку його ціннісних орієнтацій, гуманістичної спрямованості, моральної свідомості.

Реалізація принципу інтеграції і взаємовпливу етичного й педагогічного знання здійснюється за такими правилами:

– інтеграція і взаємодія етичного й педагогічного знання реалізується засвоєнням майбутнім викладачем спеціальних дисциплін категорій етики і понять моралі;

– формуванням у нього категоріальних меж морального мислення, крізь призму якого майбутній викладач вирішує педагогічні ситуації;

– оцінювання педагогічних ситуацій на базі морально-етичної рефлексії.

6. Принцип морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів у ВНЗ орієнтує викладача на розвиток здатності студентів до морально-етичної рефлексії, що проводить їх мотиви через лабіринти вибору, який має практичний сенс, крізь призму якого студент, що рефлексує, оцінює результати морального вибору за критеріями золотого правила моралі, категоричного імперативу в статусі цінностей, передбачає створення морального контексту цього вибору, в якому укладені моральні орієнтири діяльності майбутнього викладача спеціальних дисциплін. Освоєння студентами знань відбувається на всіх рівнях: як по лінії "конкретизація – абстрагування", так і по лінії "абстрагування – конкретизація".

Реалізація принципу інтеграції і взаємовпливу етичного і педагогічного знання здійснюється за такими правилами:

– морально-етична рефлексивна спрямованість процесу навчання студентів у ВНЗ реалізується майбутнім викладачем з позиції етичного, морального знання як критеріального;

– безумовного зростання рівнів морально-етичної педагогічної рефлексії:

особистісно-педагогічна ("Я" серед своїх цілей, мотивів, настанов),

морально-педагогічна ("Я" серед тих, хто вчиться, і серед інших людей),

етико-педагогічна рефлексія ("Я" серед цінностей і норм моралі).

7. Принцип морального вибору. Моральний вибір здійснюється на основі прийнятого рішення і заснований на моральних критеріях, реалізація яких сприяє самовизначенню суб'єкта в системі цінностей і визначає лінію поведінки за допомогою сполучення та інтеграції вчинків. Правилами морального вибору є:

– правило нередукованого морального блага: благо не можна ні схарактеризувати через інші сутності, ні звести до досягнення інших (неморальних) благ. Редукція морального блага до рівня особистої цінності небезпечна тим, що суб'єкт моралі може своїм прагненням до цієї приватної цінності виправдовувати порушення моральних-етичних заборон, оскільки відмова від морального блага уже є безумовним злом, тобто моральне благо не може полягати в отриманні матеріального блага. Часткова моральна цінність у разі такої редукції є лише спокусою;

– правило негативності: моральне благо полягає в тому, щоб не чинити зла. У моралі є не тільки заборони, а й моральні цінності, що мають позитивний характер (доброчинство, допомога хворим чи тим, кому загрожує небезпека, самопожертва тощо), але вони не кваліфікуються як моральне благо безумовно, бо можуть втратити свою моральну цінність, коли вони вимагають застосування неетичних засобів чи порушення моральних заборон;

– правило зростання суб'єкта моралі: моральне благо не здобувається в результаті здійснення лише одного морального вчинку, тобто постійне прагнення до морального блага – це шлях безперервного духовного зростання;

– правило вчинку, здійсненого "тут і зараз": моральне благо проявляється, або втрачається у вчинку, який людина робить вирішуючи певну ситуацію морального вибору, що ставить перед нею сувору альтернативу вибору між добром і злом. Цим моральне благо подібне до щастя, яке відчуває людина в певні конкретні моменти свого життя, проте, як вчили ще давньогрецькі мудреці, ніхто не можна назвати себе щасливим, поки не прожив своє життя до кінця;

– правило диктату совісті: моральна поведінка людини вимагає уважно стежити за застереженнями її сумління щодо уникнення спокуси і враховувати докори совісті, що виникають у неї за скоєні проступки;

– правило взаєморозуміння: відносини з іншими людьми треба вибудовувати насамперед на безумовному визнанні їхньої людської гідності, яка зумовлює необхідність досягати взаєморозуміння. Щоб досягнути цього, потрібно постійно прагнути зрозуміти іншого, навіть за умов неприязні до нього. Ніхто не вправі виносити моральний вердикт щодо інших, нікому не надано морального права на зневагу "незручних" для себе людей. Досягти миру й, тим більше приязних відносин не завжди можна, але це ще не привід "впритул не бачити" навколишніх людей. Мораль вимагає бути реалістом і враховувати водночас як абсолютизм і категоричність морально-етичних вимог, так і конкретні особливості ситуації, які виникають в повсякденному житті;

– правило рефлексивності моралі: моральні міркування суб'єкта мають співвідноситися тільки до власних міркувань, незалежно від моральної поведінки оточення. Фактично і моральні цінності і зразки моральних переконань людина черпає у власному культурному середовищі. Тому неприйнятне оточення криє в собі моральну небезпеку тим, що формує антиморальну свідомість суб'єкта, яка ще не змогла досягти необхідної

автономії – здатності діяти супротив природного ходу подій, не давати собі змиритися і йти за природним неморальним бажанням. Цим визначається категоричність морального імперативу: моральні вимоги можуть пред'являтися тільки до самого себе, незалежно від конкретної ситуації і моральності оточення;

– правило конвертованості утилітарних цінностей: досягнення утилітарного блага не для себе, а в першу чергу для іншої людини має моральну цінність. Альтруїстичне ставлення до прагматичних (утилітарних) цінностей неначе "конвертує" їх у моральну заслугу. Якщо зробити корисне, прагматичне або приємне для самого себе – це не завжди моральний (у найкращому разі, допустимий) вчинок. Але якщо зробити те саме для іншої людини – значить внести в цю дію морально-етичний зміст;

– правило негативного прецеденту: порушення моралі є не тільки саме зло, воно стає край негативним як створення прецеденту, що показує саму можливість такого порушення. Руйнування системи моральних орієнтирів є ще більш небезпечнішим, ніж будь-яке конкретне моральне зло.

Моральний вибір здійснюється в ситуації морального вибору – це така ситуація, яка має в собі суперечність між двома взаємовиключними рішеннями чи діями. Для ефективного застосування ситуацій морального вибору у вихованні й розвитку майбутніх викладачів спеціальних дисциплін потрібно розробити систему проблемних морально-етичних ситуацій на матеріалі змісту дисциплін, що мають стимулювати активне вирішення ними морально-етичних проблем і вирішення різних морально-етичних суперечностей. На базі системи проблемних морально-етичних ситуацій повинна бути створена система морально-етичних проблем, до вирішення яких потрібно залучати майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Вони можуть бути пов'язані як із вибором моральної позиції, так із прийняттям морального рішення; з оцінкою і самооцінкою моральних чеснот особистості; з прийняттям рішення у певній ситуації морального вибору тощо.

Проблемні морально-етичні ситуації створюють умови для виявлення і загострення суперечностей між суспільною мораллю та індивідуальною моральністю особистості, між вимогами суспільної моралі до поведінки і вчинків особистості і особистими цілями й інтересами, потребами, почуттями майбутнього викладача; між моральними рішеннями, потребами, ідеями і відсутністю у студента реальної здатності впровадити їх у життя; суперечності, що штовхають людину до протиборства полярних почуттів (добра і зла, страху і відваги, сумління й безсовісності, обов'язку і безвідповідальності тощо); суперечності між особистими міркуваннями різних людей щодо однієї і тієї самої моральної ситуації, вчинку.

Вирішення майбутніми викладачами спеціальних дисциплін суперечностей, з якими вони стикаються в різних організаційних формах навчання, в період педагогічної практики і у позааудиторній роботі, вимагає стимулювати студентів до виявлення провідних ідей, принципів морального вибору, принципів педагогічної діяльності. Метою стимулювання є спонукання майбутніх викладачів до визначення критеріїв, на співвіднесенні з якими студенти визначають способи зняття проблемності ситуації.

Зміст **розвитку**
професійно-педагогічної
етики у майбутніх
викладачів спеціальних
дисциплін вищих
навчальних закладів

Педагогічна система – це сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, що необхідні для створення організованого,

ціленаправленого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [261, с. 309]. Для дослідження змісту розвитку професійно-педагогічної етики у студентів треба з'ясувати, які професійно важливі якості в особистості педагога ця система розвиває.

Наприклад, проблеми генної інженерії, клонування, нанотехнологій впливають на природу, біосферу, соціум, саму людину, нехтування ними здатне спричиняти й побічні катаклізми екологічного, техногенного, антропологічного характеру. Тому майбутні викладачі спеціальних дисциплін повинні володіти не тільки високим рівнем педагогічної етики, а й бути компетентними в питаннях еко- і біоетики при підготовці фахівців цих галузей.

Зокрема, викладачі циклу дисциплін з агрономії, з землеустрою, з лісового і садово-паркового господарства, з механізації сільського господарства, з конструювання машин для агропромислового комплексу крім питань педагогічної, також мають бути компетентними в питаннях професійної етики і екоетики, а викладачі циклу дисциплін із захисту рослин, з рибництва і аквакультури, з ветеринарних дисциплін; з технології виробництва і переробки продукції тваринництва, з харчових технологій і інженерії, з біотехнології крім питань суто педагогічної, також мають бути компетентними в питаннях професійної етики й біоетики.

Професійно-педагогічна етика викладача – це його складне, багаторівневе утворення, яке характеризується теоретичною, практичною і психологічною підготовленістю викладача спеціальних дисциплін до педагогічної діяльності відповідно до морально-етичних вимог і норм, як самої професії викладача, так і професії майбутнього фахівця аграрної та природоохоронної галузей, підготовку якого він здійснює.

Таким чином, викладачі спеціальних дисциплін мають внутрішню (педагогічна етика як професійна) і зовнішню (компетентність у питаннях етики в тих дисциплінах, що безпосередньо готують студента до майбутньої професії) межі використання педагогом свого професійного потенціалу. У цьому разі свідомо встановлюються і дотримуються не тільки межі впливу на інших людей (викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація), а й результати і наслідки педагогічних дій (вплив студента – майбутнього фахівця на довкілля), що і є основою професійно-педагогічної

етики.

Формування й розвиток у студентів світосприйняття, що передбачає широкий економічний, політичний і культурний світогляд, практичне мислення науковими, соціальними та власне моральними категоріями, здатність і вміння аналізувати й передбачати суспільні явища і розглядати свою діяльність як істотну складову вирішення не тільки особистих, а й суспільних проблем є одним із завдань ВНЗ, яке передбачає розвиток моральної особистості.

Особистість, особа – у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність в єдності її природних і соціальних якостей; у вужчому, філософському розумінні – індивід, як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства [114, с. 243]. Якість – філософська категорія, яка відображає невід'ємну від буття об'єкта істотну визначеність, завдяки якій він є тільки цим, а не іншим, об'єктом [491, с. 252].

Дослідження, проведене вченими у сфері морального виховання особистості, дало змогу виявити й типізувати великий термінологічний масив, який характеризує найбільш значні якості особистості як позитивного, так і негативного характеру (544 терміни). Вони визначили їхні чотири основні типи: 1) світоглядні, ідейно-політичні, загальноаксіологічні (ціннісні); 2) моральні; 3) ділові; 4) прагматичні [432].

Моральні якості та їхні антиподи розподілені на чотири підтипи:

– колективістські якості: колективізм, відповідальність, героїзм, егоїзм, індивідуалізм, безвідповідальність і таке ін.;

– гуманістичні якості: доброзичливість, доброта, благородство, жалісливість, злість, неуважність, підозрілість тощо;

– якості, пов'язані зі ставленням особистості до розподілу цінностей: справедливість, вдячність, безкорисливість, корисність, заздрість, ревності і ін.;

– якості, пов'язані з особливостями морального регулювання поведінки: почуття гідності, самозакоханість, шанобство, вірність, прямотність, брехливість, лицемірство, підлість тощо. [539, с. 133].

В. Мужичок і І. Ткачук виділяють п'ять груп морально-етичних якостей особистості [338, с. 53–54]:

– до першої належать якості, які визначають громадську спрямованість;
 – до другої групи належать ті вольові якості особистості, які забезпечують високу активність поведінки, готовність людини долати перешкоди на шляху до досягнення поставлених цілей;

– третя група охоплює якості, основна функція яких полягає у гальмуванні негативних проявів поведінки;

– до четвертої належать: діловитість, навички й звички гарної поведінки, вміння правильної орієнтації, моральний досвід особистості.

– п'яту групу характеризують такі якості, що забезпечують можливість цілеспрямованого самовиховання, розвивають морально-вольову сферу особистості.

Г. Васянович і В. Онищенко, згідно з теорією педагогічної етики, здійснили таку класифікацію професійних якостей фахівців: емоційна стійкість; стійкість морально-духовних і соціально-моральних орієнтацій; високий морально-духовний потенціал; володіння антиемоційним принципом оптимальної справедливості; володіння професійною мораллю і професійною етикою; усвідомлення своєї власної професійної відповідальності; етична, емпатійна, міжкультурна і соціокультурна терпимість (для соціальних працівників та працівників сфери "людина – людина"); дотримання професійної етики, норм і мови спілкування, котрі прийняті в даному професійному середовищі [78, с. 26].

Аналіз праць учених з виховання, формування і розвитку морально-етичних якостей дає підставу означити, що професійно-педагогічна етика проявляється в педагогічній діяльності, як структура, що містить чотири

компоненти: мотиваційно-акмеологічний, інформаційно-когнітивний, конативний та суб'єктний.

Мотиваційно-акмеологічний компонент передбачає позитивне ставлення до базових етичних цінностей, неупереджене сприйняття іншої людини, наявність позитивного сприймання культури інших народів чи соціальних груп при збереженні позитивного сприйняття своєї власної, прийняття і повага іншої людини, дотримання професійно-педагогічних етичних норм у ставленні до себе, студентів, інших людей, природи, Батьківщини.

Інформаційно-когнітивний компонент – це освіченість, що включає сукупність засвоєних професійно-педагогічних етичних знань, загальнолюдських моральних цінностей, норм, ідеалів, традицій, способів пізнання навколишнього світу, здатність гнучко використовувати отриману інформацію та інтелектуальні стратегії, що забезпечують загальні процеси пізнавальної, розумової активності.

Конативний компонент – це готовність послуговуватися морально-етичними знаннями і цінностями у власній поведінці, вміння мобілізувати знання й досвід для позитивного вирішення етичних проблем у конкретних обставинах, здатність протидіяти злу й насильству, передбачати наслідки власних дій і нести за них відповідальність, покладати на себе обов'язок, контролювати і регулювати свою поведінку, раціонально діяти в складних ситуаціях професійно-педагогічного морального вибору.

Суб'єктний компонент – це здатність свідомо й самостійно вибирати цілі і засоби своєї морально-етичної діяльності, керувати своєю діяльністю, яка дає змогу одночасно вдосконалювати і розвивати свої моральні здатності для здійснення цієї діяльності і характеризується рефлексією, що пов'язана з моральним вибором.

У майбутніх викладачів потрібно розвивати такі морально-етичні якості:

– цілеспрямованість, гуманізм, почуття морального обов'язку, взаємодопомога, співчуття, доброзичливість, дисциплінованість (мотиваційно-акмеологічний компонент);

– інформаційно-аналітичні теоретичні знання з професійно-педагогічної етики, постійна морально-етична самоосвіта і самовдосконалення (інформаційно-когнітивний компонент);

– стриманість, скромність, ввічливість, самовладання, діловитість, навички моральної поведінки, вміння діяти навіть у ситуаціях морального вибору, моральний досвід особистості (конативний компонент);

– здатності до правильної моральної самооцінки, самокритичності, вимогливості до себе і прагнення до морального самовдосконалення, самостійності (суб'єктний компонент).

Отже, структура професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ містить чотири компоненти:

– мотиваційно-акмеологічний компонент, який включає в себе такі якості як цілеспрямованість, гуманізм, почуття морального обов'язку, взаємодопомога, співчуття, доброзичливість, дисциплінованість;

– інформаційно-когнітивний компонент – інформаційно-аналітичні теоретичні знання з професійно-педагогічної етики, постійна морально-етична самоосвіта і самовдосконалення;

– конативний компонент – стриманість, скромність, ввічливість, самовладання, діловитість, педагогічний такт, навички моральної поведінки, вміння діяти в ситуаціях морального вибору, моральний досвід особистості;

– суб'єктний компонент – здатність до правильної моральної самооцінки, самокритичності, вимогливості до себе і прагнення до морального самовдосконалення, самостійності.

Для розкриття змісту розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін необхідно визначитися із сутністю поняття "розвиток". Розвиток людини це – "зміни живої людської системи, зміни не випадкові, а необхідні і послідовні, пов'язані з певними

етапами її життєвого шляху, зміни прогресивні, тобто такі, що характеризують їхній рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне перетворення і функціональне вдосконалення" [150, с. 786]. Виходячи з розуміння цієї категорії як незворотної, спрямованої, закономірної зміни матеріальних чи ідеальних об'єктів [491, с. 561], розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є об'єктивним процесом внутрішньо суперечливої кількісної і якісної зміни в передусім духовної сфери людини.

Порівнявши поняття розвитку людини й процесу, зокрема і педагогічного (освітнього), можемо стверджувати, що розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін – це сукупність послідовних дій для досягнення вищих рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики, яка охоплює всі компоненти системи розвитку: суб'єктів процесу (викладачів, студентів), які охоплені спільною діяльністю, співробітництвом і співтворчістю, що сприяє найповнішому розвитку особистості; засобів, форм і методів розвитку їх професійно-педагогічної етики.

Змістовий компонент розвитку професійно-педагогічної етики передбачає модернізацію дисциплін, у яких питання педагогічної етики розглядаються безпосередньо ("Педагогіка", "Етика викладача вищої школи" та ін..) і впровадження в структуру інших навчальних дисциплін змістових тем із етичної підготовки: специфіки етичної взаємодії, морального вибору, педагогічно-етичної рефлексії з метою розвитку професійно-педагогічної етики і включає в себе: єдність та цілісність системи морально-етичних знань і професійної спрямованості етичної підготовки з максимальним урахуванням сутності майбутньої професійної діяльності; орієнтації морально-етичних знань в єдності з професійними; формуванням морально-етичних якостей особистості майбутніх викладачів спеціальних дисциплін під час професійної підготовки.

Як приклад, розглянемо план навчального процесу підготовки фахівців ОКР "Магістр" спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" НУПіБ України.

1. Нормативні навчальні дисципліни.

1.1. Цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін: "Ділова іноземна мова". "Цивільний захист". "Філософські проблеми наукового пізнання". "Правові засади наукової і педагогічної діяльності".

1.2. Цикл дисциплін професійної і практичної підготовки: "Вступ до спеціальності". "Педагогіка". "Вікова і педагогічна психологія". "Основи наукових досліджень у педагогіці". "Історія педагогіки". "Основи педагогічної майстерності". "Теорія і методика професійного навчання". "Організація виховної роботи у ВНЗ". "Педагогічні технології". "Інформаційні технології в навчанні". "Охорона праці в галузі".

2. Вибіркові навчальні дисципліни.

2.1. Дисципліни за вибором університету: "Етика викладача вищої школи", "Професійна підготовка в галузі", "Стратегія сталого розвитку природи і суспільства", "Розвиток вищої освіти в зарубіжних країнах", "Соціальна психологія", "Психологія творчості".

2.2. Дисципліни за вибором студента: "Вища освіта України і Болонський процес". Магістерські програми (за напрямом підготовки).

У дисципліні "Філософські проблеми наукового пізнання" розглядаються такі етико-моральні проблеми, як співвідношення: істинності і значущості наукових результатів; істини і добра, істини і краси; свободи наукових розвідок та суспільної відповідальності ученого; науки й влади, перспектив і меж керування наукою; суперечливості результатів наукових відкриттів та розвитку науки.

За сучасних умов успішний розвиток як моральних якостей, що посилюються активністю правової позиції, так і ідейно-правової переконаності студентів спостерігається там, де у навчально-виховній роботі велика увага приділяється взаємозв'язку морального й правового навчання і

виховання, яка визначається особливостями взаємозв'язку моралі і права, їх єдності і цілісності в духовному житті суспільства. Розвиток професійно-педагогічної етики майбутнього викладача забезпечує широку й адекватну підтримку легітимним соціальним нормам поведінки.

Вивчення дисципліни "Правові засади наукової і педагогічної діяльності" озброює майбутніх викладачів спеціальних дисциплін більш точними відомостями про норми поведінки, про права й обов'язки, що регламентуються українським законодавством у педагогічній діяльності, про відповідальність за їх порушення. Моральні вимоги ширше правових, вони засуджують будь-які форми нечесності, брехні, тоді як правові норми припиняють лише найбільш шкідливі варіанти їх прояву у відносинах між людьми, між особистістю і державою. Тут також важливо враховувати, що в нерозривному поєднанні права й моралі міститься міцна основа формування і розвитку високоморальної людини. Тому при вивченні цієї дисципліни потрібно активно розкривати моральну сторону того чи іншого юридичного положення.

У циклі дисциплін професійної і практичної підготовки ("Вступ до спеціальності", "Педагогіка", "Вікова і педагогічна психологія", "Історія педагогіки", "Основи педагогічної майстерності", "Теорія і методика професійного навчання", "Організація виховної роботи у ВНЗ", "Педагогічні технології") розглядаються питання, що зв'язані із вивченням педагогічної і професійної етики й моралі, з'ясуванням специфіки реалізації загальних і специфічних етичних принципів у сфері праці викладача ВНЗ, розкриттям функцій професійно-педагогічної етики, особливостей змісту етичних категорій, а також вивченням характеру моральної діяльності викладача і моральних взаємин у професійно-педагогічному середовищі, розробкою основ педагогічного етикету, що є сукупністю вироблених у середовищі викладачів специфічних правил і норм комунікації, манер поведінки тощо.

При вивченні дисципліни "Основи наукових досліджень у педагогіці" здійснюється обговорення етичних проблем педагогічної науки, етичні

вимоги до викладача як науковця, проблему впливу на респондента, його інформованості про експеримент, проблеми контролю загроз валідності і етичних вимог до експерименту, проблеми особистісного впливу науково-педагогічного працівника на випробуваного, проблеми заборони на розголошення конфіденційної інформації тощо.

Морально-етичні питання у діяльності викладача: самоствердження викладача в студентській аудиторії; оптимізація формальних і неформальних взаємин викладачів та студентів; непорозуміння студента з викладачем; рівноправність студента і викладача у дискусії; етикету (правил поведінки) та навчальної дисципліни; підтримка самоврядування студентів; автономність викладача; етичний парадокс формування індивідуальності студента; відчуття особистої гідності викладача тощо, знаходять своє вирішення в дисциплінах "Соціальна психологія" і "Психологія творчості".

У дисциплінах, в яких питання етики не містяться безпосередньо, розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін теж відбувається. Для цього необхідно на заняттях приділяти увагу наступному:

- пробудженню моральної свідомості;
- впровадженню діалогічності, обміну думками, міркуваннями, оцінками;
- вихованню щирості і правдивості в обговоренні проблем життя і освіти;
- здійсненню заходів щодо неприпустимості формалізації і нудьги;
- аргументуванню і обґрунтуванню дискусійних питань;
- обговоренню шляхів підвищення особистої моральної вихованості;
- підкресленню значущості морально-психологічного клімату та взаємин у групі;
- розвитку колективних відносин (вправи в розробці моральних правил різних вчинків і професійних дій).

Моральні й етичні знання мають проникати в різні частини навчального плану. В ідеалі, етика має реально стати частиною професійної освіти і її викладання або викладання професійно-етичних тем в інших курсах повинно вирішувати три різнорідні завдання, спрямовані на розвиток:

- особистості (орієнтовану на благо ближнього і власну досконалість),
- громадянина (соціально відповідального й орієнтованого на благо суспільства),
- фахівця/професіонала (орієнтованого на професіоналізм і професійну гідність).

Та й сам порядок у життєдіяльності навчального закладу має демонструвати практичну реалізацію моральних-етичних норм, правил і принципів. Наприклад, оволодіння студентами курсом "Етика викладача вищої школи" на засадах педагогічно-доцільного поєднання репродуктивних і продуктивних способів навчальної роботи передбачає пошук нових методів, методик, технологій, засобів та організаційних форм навчання, які б сприяли розвиткові професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін .

Гуманізація педагогічної науки і практики, наближення їх до загальнолюдських цінностей у всіх аспектах нашого життя є одним з основних компонентів підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Система знань про професійно-педагогічну етику активізує соціальну позицію студентів, збагачує шкалу їхніх цінностей, моральність і тим самим посилює вплив на їхню професійну підготовку як майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Тому розроблення і впровадження спецкурсу "Етика викладача вищої школи" визначає високий рівень якості підготовки майбутнього викладача спеціальних дисциплін у контексті професійно-етичного підходу до його підготовки. Це така дисципліна, в якій розглядаються теоретичні і практичні аспекти формування у майбутнього викладача морально-етичної та професійної культури, знайомить магістрантів із вимогами до важливих

професійно-моральних якостей викладача, основними етичними нормами і принципами поведінки викладача ВНЗ, його етикетною культурою. Навчальний курс розраховано на дев'ять годин лекційних, дев'ять годин семінарських і практичних занять. Всього із самостійною роботою п'ятдесят чотири години. Структура навчальної дисципліни: складається із двох модулів і п'яти тем.

У першому модулі здійснено філософсько-історичний аналіз поняття етики як вчення про мораль, розглянуто походження термінів "етика" і "мораль". Мораль є одним із основних соціальних механізмів регуляції діяльності, як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Етика – наука про мораль – і має зв'язок з іншими науками. Структурні складові етики (описова, загальна теорія моралі, нормативна, педагогічна, професійна, історія етичної думки). "Етика викладача вищої школи" має свої предмет, функції (пізнавальна, регулятивна, виховна, ціннісно-орієнтована) і завдання курсу.

Висвітлення історичних аспектів розвитку педагогічної етики починається з творів античних філософів (Сократа, Платона, Аристотеля, Квінтіліана), продовжується через розробку ідей педагогічної етики у епоху Середньовіччя і завершується внеском вітчизняних мислителів у педагогічну етику: "Повчання дітям" Володимира Мономаха, розвиток етичних учень у Києво-Могилянському колегіумі й братських школах і видатних українських педагогів (К. Ушинський, Б. Грінченко, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Розглянута структура моральної свідомості викладача ВНЗ яка має у собі раціонально-теоретичний і почуттєвий рівні. Змістовний аспект почуттєвого рівня моральної свідомості включає в себе великий спектр почуттів (чесності, обов'язку, відповідальності), емоцій та уявлень про моральне й аморальне, моральні вимоги, мотиви, ціннісні орієнтації і спрямованості. Основними структурними елементами моральної свідомості викладача на раціонально-теоретичному рівні є етичні знання, ідеали, переконання, норми і принципи.

У другому змістовому модулі приділено увагу категоріям і нормам етики викладача вищої школи, етикету викладача у професійній діяльності. Особливості категорій етики (ціннісний (аксіологічний) характер; спонукальний, імперативний характер; що відображають моральні чи аморальні явища у виразній емоційно-оціночній формі) спираються не на силу юридичних норм, а на силу суспільної думки й самосвідомості особистості; мають загальний і подвійний характер.

Основні категорії в діяльності викладача ВНЗ: добро і зло; добротності й вади викладача; справедливість і щастя; моральний обов'язок і відповідальність; честь, гідність і совість. Найпоширеніші філософські концепції трактування добра (гедоністична, еудоністична, утилітаристична (прагматизм, теологічна, раціоналістична, натуралістична). Добро – дія викладача (протидія злу, навчання праці і вдячності).

Із категорій витікають і норми етичної поведінки викладачів вищої школи: стосовно професії (якість і повнота надання освітніх послуг; престиж педагогічної діяльності; запровадження нових освітніх технологій; удосконалення професійно-педагогічного рівня й самовдосконалення; поширення нових знань серед колег і громадськості, пошана до своєї професії); щодо студентів (відповідальність за професійний розвиток студентів, повага до автономії студентів, конфіденційність інформації, гендерна рівність, невтручання у приватне життя студентів, взаємне співробітництво); стосовно колег (колегіальності, рівноправності, чесності, справедливості, порядності і довіри, тактовності, готовності поділитися своїми професійними знаннями й досвідом, терпимості до особливостей чи недоліків колег).

Зовнішні прояви людських взаємин регулюються етикетом як сукупністю правил поведінки (форми привітання, манери, стиль одягу, поводження у громадських місцях). Основними особливостями етикету є зовнішнє відображення внутрішньої культури людини, що прийнята у суспільстві, тобто етикет – естетична форма прояву моральної культури, що

має загальний характер і відображає загальнолюдські норми спілкування й специфічні національні особливості. Основні структурні компоненти етикету викладача: стиль поведінки, манери, ввічливість, субординація. Принципи етикету: гуманізму, доцільності дій, естетичної привабливості поведінки, принцип врахування народних звичаїв і обрядів.

Методи навчання дисципліни "Етика викладача вищої школи" є словесні і практичні. Словесні – це лекційний метод, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія; практичні: метод вправ, практична робота; наочні: ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження.

Під час проведення семінарських занять влаштовуються дискусії, диспути, експрес-дискусії, обговорення рефератів, а також тестування й ділові ігри як елементи комплексної інноваційних педагогічних технологій. Це допомагає виявити найбільш продуктивні якості знань, позначити межі і компоненти ключових компетентностей майбутнього викладача як у рамках певного навчального предмета, так і в обсязі міждисциплінарної професійної підготовленості випускника до професії. Самостійна й індивідуальна робота студентів здійснюється із застосуванням платформи Moodle.

Проблемність змісту семінарських занять з професійно-педагогічної етики полягає у відборі змісту занять, де актуальність дискусійних тем визначається професійною спрямованістю спеціальності і сучасними соціально-економічними орієнтирами її розвитку.

Моделі ігрових технологій кожного модуля визначаються як складні ситуації морального вибору, що відповідають запитам сучасної практики професійної освіти, практичні проблеми морально-етичного характеру, які важко вирішуються в професії викладача спеціальних дисциплін (враховують умови полікультурного, поліконфесійного освітнього простору, що створилися), які мають комплексний характер і розкривають шляхи співпраці в підсистемі "викладач – студент", "викладач – викладач" "викладач – адміністрація" тощо.

Отже, розробка й запровадження спецкурсу "Етика викладача вищої школи" для майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, як спецкурсу чи як варіативної частини навчального плану, дає змогу майбутнім викладачам спеціальних дисциплін визначитися з нормативними характеристиками професійної етики; розвивати знання про поняття, функції, принципи і категорії професійно-педагогічної етики; засвоїти основні принципи міжособистісних відносин у науково-педагогічній діяльності; сформувати й розвивати культуру спілкування як моральної цінності викладача спеціальних дисциплін; опанувати професійним спілкуванням у полікультурному середовищі ВНЗ.

Зміст спецкурсу і його методика були апробовані й можуть бути використані в системі підвищення педагогічної кваліфікації викладачів різного типу освітніх установ.

Таким чином, зміст розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної і природоохоронної галузей включає знання і вміння про: знання з професійно-педагогічної етики; здатності майбутніх викладачів спеціальних дисциплін до пошуку, оцінювання й вибору морально-етичних цінностей; розвиток і закріплення поведінкових моральних якостей майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (педагогічного такту, навичок моральної поведінки, вміння діяти в ситуаціях морального вибору, моральний досвід особистості); розвиток здатності студентів до: морально-етичної рефлексії, правильної моральної самооцінки, самокритичності, вимогливості до себе і прагнення до морального самовдосконалення.

У зміст професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін закладені норми, правила і стереотипи моральної поведінки, що визнані в суспільстві, які реалізуються через: дотримання кодексу етики науково-педагогічного працівника ВНЗ, змістові особливості спеціальних дисциплін у системі розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін і розвиток професійно-

педагогічних етичних умінь під час проходження наскрізної практики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Зміст розвитку педагогічної системи професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін реалізується шляхом оволодіння студентами курсом "Етика викладача вищої школи" на засадах педагогічно-доцільного поєднання репродуктивних і продуктивних способів навчальної роботи й запровадження в структуру навчальних дисциплін професійної і практичної підготовки ("Вступ до спеціальності", "Педагогіка", "Вікова і педагогічна психологія", "Історія педагогіки", "Основи педагогічної майстерності", "Теорія і методика професійного навчання", "Організація виховної роботи у ВНЗ", "Педагогічні технології") змістових модулів із етичної підготовки (специфіки етичної взаємодії, морального вибору, педагогічно-етичної рефлексії), а також методики викладання спеціальних дисциплін питань професійної етики (біоетики, екоетики тощо).

Отже, запропонований нами зміст розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін сприятиме підвищенню рівнів освоєння професійно-педагогічної етики у студентів. Крім змісту, важливим для педагогічної системи є суб'єкт-суб'єктна взаємодія як психологічний механізм розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін аграрної і природоохоронної галузей. Тому в наступному параграфі розглянемо питання міжособистісної етичної взаємодії (викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація).

**Суб'єкт-суб'єктна
взаємодія як
психологічний механізм
розвитку професійно-
педагогічної етики у
майбутніх викладачів
спеціальних дисциплін**

На сучасному етапі педагогіка міняє свої провідні принципи. Активний однобічний вплив, прийнятий в авторитарній педагогіці, заміщується взаємодією, в

основі якої лежить спільна діяльність як тих, хто навчає, так і тих, хто вчиться, тобто перехід від об'єктних для суб'єкта стосунків (учень (студент) – об'єкт процесу навчання, вихованець – об'єкт процесу виховання) до суб'єктних для суб'єкта відносин (учень (студент), вихованець – рівноправні учасники процесів навчання і виховання). Її основними параметрами є взаємовідношення, взаємозв'язок, підтримка, довіра, синтонність.

Аналіз історичної літератури [18; 105; 138; 262; 369; 416; 487; 500] дає змогу виділити різні варіанти особистісного складника: види душі: рослинна, тваринна, розумна (Аристотель); чесноти: мудрість, слухняність, скромність, мужність, справедливість, доброзичливість, охайність, акуратність, ввічливість, шанобливість, працьовитість (Я. А. Коменський); задатки, дані людині від Бога (Ж.-Ж. Руссо); природні здібності (І. Песталоцці та ін.); прагнення (А. Дистервег); уявлення і їх комбінації (І. Герbart); види інтересу: емпіричний, умоглядний, естетичний, симпатичний, соціальний, релігійний (І. Герbart); здібності та якості (К. Ушинський); ідеали (загальнолюдський, соціальний, моральний); мотиви (Х. Хекхаузен та ін.) тощо.

Для розгляду проблеми суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії спочатку розглянемо саме поняття особистості. У дослідженнях педагогів, психологів та філософів особистість розглядається у кількох специфічно-педагогічних аспектах. Зокрема, як:

- предмет педагогічного дослідження;
- суб'єкт того чи іншого виду діяльності в процесі освіти;
- об'єкт різноманітних педагогічних впливів;
- один з компонентів освітньої системи (навчання, виховання, управління, моніторинг тощо).

У дослідженні розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін сфера особистості студента, як центрального компонента системи, потребує детального розгляду.

Наведемо кілька визначень, що таке особистість.

Особистість – людина як суспільна істота, що сформувалася в певній системі суспільних відносин [370]; це не тільки соціальний індивід, це і активний суб'єкт соціального розвитку, активний суб'єкт саморозвитку [402, с.120]. Автори даного визначення розглянули поняття зусібч.

Особистість – соціальна система, зміст нашого "Я", яке представляє субстанцію нашого "Я"; це сутність не тільки нашого тіла та його потреб, а й світ, що постійно розширюється в ході змін соціальних відносин. Особистість є система соціальної поведінки і діяльності, орієнтована на набір в даному суспільстві матеріальних і духовних цінностей [95, с. 426].

Особистість – це [449]:

а) соціальна сторона, соціальна характеристика людини як феномена суспільного розвитку;

б) конкретна людина, представник деякої соціальної спільноти (нація, клас, колектив тощо), яка займається певними видами діяльності, що усвідомлює своє ставлення до навколишності і має свої індивідуальні особливості.

Аналіз визначень поняття особистість дає можливість звести їх у дві групи.

1. Особистість – сукупність суспільних взаємовідносин. У цьому разі розвиток особистості відбувається у міру накопичення досвіду участі й реалізації суспільних відносин.

2. Особистість – це людина, яка володіє нормально сформованою психікою і наділена комплексом суспільно й особистісно значущих якостей (у дослідженні – професійно-педагогічно етичних), яка активно реалізовує систему суспільних ролей, тобто включена у систему соціальних відносин.

Проблема усвідомлення особистістю власного "Я" посідає надзвичайно важливе місце в дослідженні розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Розглянемо її в таких аспектах, як мотиваційний, ціннісний, рефлексивний.

У психології найбільш повним визначенням поняття "мотив" є таке [398, с. 219]:

– спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість;

– визначальний вибір спрямованості діяльності, предмет, для якого вона здійснюється;

– усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій.

Ціннісна сторона усвідомлення особистістю власного "Я" визначається такими поняттями, як цінність, ціннісна орієнтація і ціннісний підхід. У аксіології є в основному єдиний підхід до визначення цих понять. Узагальнення різних формулювань (О. Анісімов [17], Н. Кузьміна [283]) дало змогу в якості робочих взяти такі визначення цих понять:

– цінність – ставлення до навчання, виховання, розвитку та їхніх результатів з позиції добра і зла, справедливості й несправедливості, істинності і хибності, краси й неподобства, щодо задоволення тих чи інших потреб людини;

– ціннісна орієнтація – це здатність особистості вибрати в якості орієнтира у відповідний момент ту чи іншу цінність, тобто орієнтація;

– ціннісний підхід – спосіб організації і здійснення навчання, виховання й розвитку, що дає змогу отримувати і використовувати їхні результати з позицій тих чи інших цінностей.

Рефлексивний аспект усвідомлення особистістю власного "Я" в дослідженні розвитку професійно-педагогічної етики досить узагальнювальний. І справді, ефективний розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін неможливий без усвідомлення студентом мотивів і цінностей професійно-педагогічної етики. Рефлексія більшістю дослідників розуміється як усвідомлення людиною свого місця у світі, своєї ролі, свого "Я". Відтак можна визнати, що мотиви й цінності належать людині, але вони зумовлені зовнішнім середовищем.

Орієнтація на розвиток професійно-педагогічної етики (мотивація), цінність професійно-педагогічної етики та її результату для особистості – все це певною мірою зовнішня сторона особистості.

Рефлексія не зводиться до мотивів і цінностей. Вона навіть не стільки мотиви й цінності. Вона – поняття повніше і складніше. Рефлексія, за В. Белічем, це "здатність індивіда усвідомити те, як його дії і вчинки сприймаються іншими людьми" [38, с. 5]. Тобто це здатність людини оцінити себе з позицій іншого.

Оскільки, виховання і розвиток входять до складу освіти, й взаємопов'язані із діяльністю учасників освітнього процесу, то в основі обґрунтування системи розвитку професійно-педагогічної етики, як системи більш низького порядку щодо освітньої, має лежати усвідомлення свого "Я" особами, які беруть участь у цій взаємодії: викладачами і майбутніми викладачами спеціальних дисциплін. У зв'язку з цим педагогічна рефлексія може бути виражена такими діями, що враховуються при обґрунтуванні системи розвитку професійно-педагогічної етики:

1. Формулювання й усвідомлення цілей розвитку професійно-педагогічної етики;
2. Формування мотивів щодо розвитку професійно-педагогічної етики та їх задоволення;
3. Встановлення й усвідомлення вихідного рівня (стану) розвитку професійно-педагогічної етики особистості кожного, хто вчиться;
4. Розробка і реалізація програми дій, що передбачає основні перехідні стани розвитку професійно-педагогічної етики;
5. Отримання і осмислення за певними параметрами інформації про розвиток професійно-педагогічної етики;
6. Переробка інформації, отриманої каналами зворотного зв'язку, самооцінка, вироблення і внесення в розвиток професійно-педагогічної етики коригувальних взаємодій.

Як показує практика, аналіз педагогічної літератури, уваги до особистісної складової розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін приділяється недостатньо. До внутрішньоскладової можемо включити потреби, цілі, мотиви, ціннісні орієнтації та інші якості особистості. Питання полягає у виділенні того компонента внутрішньої сторони розвитку професійно-педагогічної етики, завдяки якому є можливість визначити його як системоутворювальний для досліджуваного виду педагогічної системи – системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Оскільки розвиток професійно-педагогічної етики здійснюється постійно впродовж всієї діяльності майбутнього викладача, то все різноманіття мотивів, цінностей, установок за допомогою педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників має підпорядковуватися досягненню їх мети – постійному розвитку професійно-педагогічної етики. Ця мета цілком може виступати (і виступає) в якості мотиву, цінності або настанови (рис. 3.5).

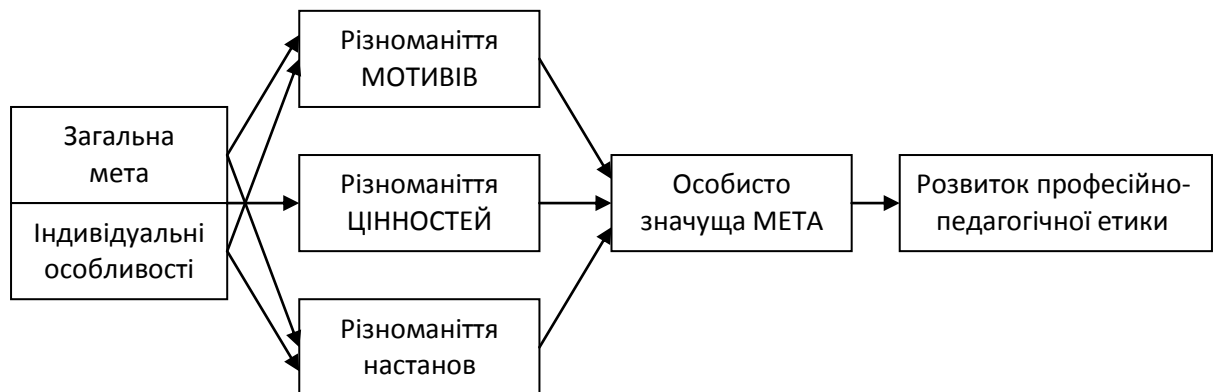


Рис. 3.5. Схематичне зображення систематизувального характеру особистої мети студента – майбутнього викладача спеціальних дисциплін (розроблено автором)

Самовизначення особистості майбутніх викладачів – це найважливіше завдання у їхній професійній підготовці. В ході навчання й виховання у

майбутніх викладачів спеціальних дисциплін має бути розвинена система навичок, цінностей і моделей поведінки, діяльності, спільною основою яких є як загальнолюдські цінності, так і цінності професійно-педагогічної етики. Освіта має бути спрямована на розвиток моральної особистості, якій притаманні: порядність, чесність, справедливість, відкритість, самоповага, терпимість, повага до інших, турбота про добробут суспільства, громадянськість, майстерність, самостійність, розуміння цінності освіти як двигуна процесу розвитку людини.

Визначившись з поняттям особистості розглянемо суб'єкт-суб'єктну взаємодію як психологічний механізм розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін аграрної і природоохоронної галузей.

Взаємодія – філософська категорія, що відображає вплив різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також створення одним об'єктом іншого [491, с. 81]. У соціології під соціальною взаємодією розуміють процес безпосереднього або опосередкованого впливу соціальних об'єктів один на одного, в якому взаємодіючі сторони пов'язані циклічною причинною залежністю; соціальна взаємодія, як вид зв'язку – це інтегрованість дій, функціональна координація їхніх наслідків, тобто система дій [461, с. 965]. У психології взаємодія трактується як обмін різними уявленнями, почуттями, бажаннями, переживаннями [468, с. 190, 273].

Навчання, як відомо – це цілеспрямований систематично організований процес взаємодії вчителя і учня, в результаті якого відбувається передача і засвоєння системи наукових знань, умінь і навичок, а відтак і розвиток особистості школяра [365]. "Освітній процес – спеціально організована взаємодія педагогів та вихованців, спрямована на вирішення освітніх завдань" [514, с. 17].

Педагогічна взаємодія є основою і умовою встановлення різних взаємовідносин в освітньому процесі, створює специфічне середовище, яке

забезпечує задоволення головних життєвих потреб. Характер взаємодії визначає суспільну ситуацію розвитку студентів. У взаємодії суб'єктів освітньої діяльності виявляються такі її характеристики, як: активність, усвідомленість, цілепокладання, системність і багатоаспектність [281, с.84].

Таким чином, педагогічна взаємодія – цілеспрямований контакт викладача (педагога) з тими, хто вчиться, результатом якого є обопільні зміни в поведінці, діяльності та відносинах учасників навчально-виховного процесу, що включає в себе єдність педагогічного впливу, його активне сприйняття і власну активність тих, хто вчиться; взаємодія визначає активність двох головних учасників навчально-виховного процесу – викладача і студента, що дає підстави вважати їх суб'єктами цього процесу, які впливають на його хід та результати.

На думку І. Колеснікової і Є. Титової, основні вимоги до взаємовідносин педагога і студента такі [263]:

- взаємодія чинників "ведення" і співробітництва під час організації навчально-виховного процесу;
- формування у студентів почуття професійної спільності з педагогами;
- орієнтація педагогічного спілкування на дорослу людину з розвиненою самосвідомістю, що сприяє подоланню авторитаризму у виховному впливі;
- використання професійних інтересів студентів в якості чинника управління вихованням і навчанням;
- залучення студентів до початкових форм науково-дослідної діяльності;
- підвищення соціально-ідеологічної активності студентів через спільну працю з викладачами (лекції перед населенням, участь у факультетських зборах, засіданнях кафедр, наукових семінарах, написанні наукових статей та доповідей у друкованих виданнях);
- наукове співробітництво студентів і викладачів (спільні публікації, участь в конференціях, науково-дослідницька робота, виконання

госпрозрахункових робіт);

– здійснення неофіційних, не регламентованих контактів викладачів і студентів (бесіди про науку, політику, мистецтво, професії, книги, музику);

– участь науково-педагогічного складу в студентському дозвіллі (огляди, конкурси, вечори, спортивні заходи);

– виховна робота наставників у студентських групах і гуртожитку.

Взаємодія тих, хто навчає, з тими, хто вчиться, можлива за:

– високого рівня активності обох учасників освітнього процесу;

– рівноправних, партнерських стосунків;

– такі стосунки, в свою чергу, можливі при високому рівні опанування навчально-пізнавальних умінь тих, хто вчиться;

– ці стосунки також можливі за умови глибокого знання викладачем або вихователем особливостей кожного, хто вчиться, тобто при індивідуальному підході.

Функції педагогічної взаємодії [467, с. 498]:

– конструктивна – педагогічна взаємодія викладача і студента при обговоренні й роз'ясненні змісту знань і практичної значущості по предмету;

– організаційна – організація спільної навчальної діяльності викладача і студента, взаємної особистісної інформованості і спільної відповідальності за успіхи у навчально-виховній діяльності;

– комунікативно-стимулювальна – поєднання різних форм навчально-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги з метою педагогічного співробітництва; поінформованість студентів про те, що вони мають дізнатися, зрозуміти на занятті, чому навчитися;

– інформаційно-навчальна – показ зв'язку навчального предмета з виробництвом для правильного світосприйняття й орієнтації студента в подіях суспільного життя; мобільність інформаційної ємності навчальних занять і їхньої повноти в поєднанні з емоційним викладом навчального матеріалу, опорою на наочно-чуттєву сферу студентів;

– емоційно-коригувальна – реалізація в процесі навчання принципів "відкритих перспектив" і "переможного" навчання в ході зміни видів навчальної діяльності; довірливого спілкування між викладачем та студентом;

– контрольна-оцінна – організація взаємоконтролю тих, хто навчає і вчиться, спільне підбиття підсумків і оцінка самоконтролем та самооцінкою.

Для ефективної взаємодії необхідно створити певні педагогічні умови, а саме: професійний відбір магістрантів – майбутніх викладачів спеціальних дисциплін; підготовка науково-педагогічних працівників до розвитку професійно-педагогічної етики у студентів спеціальності "Педагогіка вищої школи".

Умова – філософська категорія, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умови – як зовнішнє щодо нього різноманіття об'єктивного світу [490, с. 380]; те, від чого залежить щось інше (обумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодії), через наявність якого з необхідністю впливає існування даного явища [491, с. 707]; обставина, від якої що-небудь залежить; правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності; обстановка, в якій щось відбувається [352, с. 839].

Професійний відбір – це система організаційних і оціночних методів, спрямованих на виявлення індивідуальних особливостей людини, що дає змогу провести вибір найбільш придатних людей до вимог певної професії [302]. Він передбачає вибір із загальної кількості кандидатів, найбільш відповідних для даної професії, з урахуванням їх придатності й індивідуальних схильностей, потенційних здібностей до даної діяльності. Це – проведення поглибленої діагностики і професійної консультації з метою відбору кандидатів на конкретні вакантні посади, місце навчання (перенавчання) тощо.

Головне завдання професійного відбору при вступі кандидатів на навчання, майбутньою професією яких буде викладання спеціальних дисциплін, – науково обґрунтоване визначення професійної придатності до педагогічної діяльності з урахуванням схильностей, здібностей індивіда та потреб цих закладів вищої освіти. Тому такий професійний відбір треба розглядати як свідомо організований дослідницький процес задля виявлення і визначення за допомогою науково обґрунтованих способів і методів ступінь та можливість психофізіологічної і психолого-педагогічної придатності претендента на навчання із подальшим влаштуванням на викладацькі посади.

Виділяють чотири компоненти професійного відбору: психологічний, медичний, фізіологічний, педагогічний (рис. 3.6).

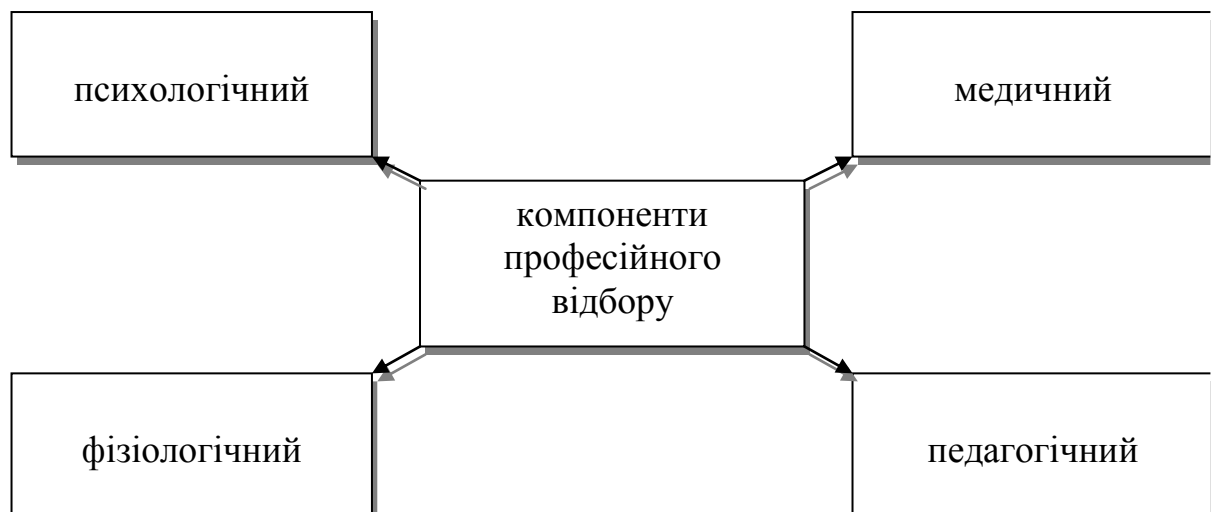


Рис. 3.6. Компоненти професійного відбору (розроблено автором)

Зважаючи на те, що абітурієнти вже мають базову вищу освіту, зупинимося на педагогічному компоненті професійного відбору й розглянемо найважливіші характеристики сучасного викладача ВНЗ: філософсько-методологічна зрілість, що забезпечує широкий світогляд; усвідомлення міжпредметних зв'язків і перспектив соціально-економічного розвитку суспільства; готовність викладача до зміни парадигм та принципів організації праці, розвитку науки й техніки; установка і готовність майбутнього

викладача ВНЗ до безперервної самоосвіти й самовдосконалення як фахівця і розвитку його морально-етичних якостей як особистості.

Таким чином, можливість подальшого професійного розвитку є сукупною характеристикою майбутнього викладача ВНЗ. Професійний розвиток викладача включає такі інтегральні характеристики його особистості: педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність, емоційну стриманість [323]. Зокрема, характеризуючи педагогічну спрямованість викладача, виділяють три її складові:

- спрямованість на студента, провідним мотивом якої є турбота про максимальну самоактуалізацію його індивідуальності;
- спрямованість на себе, як постійна потреба у професійному самовдосконаленні і морально-етичному розвитку;
- стійке прагнення до дедалі більш глибокого оволодіння навчальним предметом, який він викладає.

При розгляді педагогічної компетентності, поряд з необхідністю оволодіння широким колом знань, умінь та навичок, виділяється завдання формування й розвитку у викладача вищої школи здатності відстоювати особистісну позицію, конструктивне ставлення до можливих конфліктів, оволодіння способами їх аналізу і технологією їх розв'язання.

Професійна компетентність викладача ВНЗ включає [407]:

- комунікативну компетентність (орієнтування в соціальних ситуаціях, вибір адекватних способів спілкування й реалізація цих способів у процесі взаємодії, встановлення психологічного контакту);
- інформаційну компетентність, яка включає також обсяг знань і способів їх набуття у науково-методичній площині;
- регулятивну компетентність (планування, мобілізація, стійка активність щодо досягнення результатів, об'єктивна оцінка результатів діяльності);
- інтелектуально-педагогічну компетентність, до якої входить комплекс інтелектуально-логічних й інтелектуально-евристичних

педагогічних компетентностей; інтелектуальна компетентність є базовою і виражається у використанні знань для встановлення педагогічно доцільних взаємин та вироблення основ інноваційної діяльності.

– операційну компетентність, яка є складовою загального рівня професійної компетентності, визначається набором дій, необхідних викладачеві для професійної діяльності (прогностичні, проєктивні, методичні, організаторські, дослідницькі, педагогічні, експертні імпровізації).

Крім того, необхідно враховувати й етичну компетентність майбутнього викладача. На думку Л. Хоружої, вона репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках та якостях педагога [505].

Емоційна стриманість розуміється як оптимальне сполучення емоційної експресивності, чуйності і емоційної стійкості викладача ВНЗ. Професія викладача (педагога) висуває серйозні вимоги до емоційної сфери особистості. У багатьох дослідженнях зарубіжних та вітчизняних вчених звертається увага на той факт, що емоційну культуру, як і будь-яку іншу культуру, потрібно формувати і виховувати. Кожна напружена ситуація викликає у викладача емоційне напруження. Якщо викладач не керує своїми негативними емоціями, то самопочуття його погіршується, а отже, знижується працездатність, що веде в свою чергу до синдрому "емоційного вигорання". Для профілактики цього важливе значення має систематична робота з психологами щодо підвищення рівня емоційної культури викладача. Найважливішими показниками емоційної культури викладача є високий рівень емоційної стійкості, емпатії і емоційної гнучкості. Вона відображає емоційну зрілість особистості, рівень професійної майстерності і впливає на імідж викладача ВНЗ.

Процес професійного самовизначення розпочинається ще від зародження в людини потреби у виборі професійної діяльності і

завершується тоді, коли вона починає вважати себе професіоналом. Людина усвідомлює рівень розвиненості своїх професійних здатностей, розуміє відповідність професійних мотивів, знань і навичок тим вимогам, які пред'являються до неї, переживає цю відповідність як почуття задоволеності обраною професією. Однак, твердять фахівці, процес професіонального самовизначення в реальному житті не може мати завершеності, оскільки об'єктивний рівень професіоналізації постійно зростає, отже, змінюються, ускладнюються і критерії оцінювання рівня професіоналізації у будь-якій галузі діяльності людини, в тому числі в педагогічній.

Вимоги, що пред'являються до діяльності викладача вищої школи, мають бути враховані при підготовці його як професіонала. Викладачеві треба мати достатню загальну і спеціальну освіту, що включала б теоретичні та практичні курси, які доповнювалися б, крім педагогічних і психологічних знань, ще й професійно-педагогічною етикою.

У НУПіБ України підготовка викладачів спеціальних дисциплін здійснюється так:

1. Підготовка магістрів за спеціальністю "Педагогіка вищої школи" – це фахівець, який сформував поглиблені знання для розв'язання професійних завдань у галузі педагогіки вищої школи. Підготовка за спеціальністю "Педагогіка вищої школи" здійснюється на основі попередньо здобутої базової або повної вищої освіти. По закінченні навчання випускник отримує диплом державного зразка про повну вищу освіту (ОКР "Магістр") з кваліфікацією "викладач вищого навчального закладу". Підготовка фахівців за спеціальністю "Педагогіка вищої школи" здійснюється за державним замовленням й на контрактній основі з юридичними і фізичними особами. Підготовка здійснюється на основі попередньо здобутої вищої або повної вищої освіти (ОКР "Бакалавр" "Спеціаліст" і "Магістр") за 24-ма магістерськими програмами.

2. Перепідготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста на базі ступеня магістра (спеціаліста) із наданням другої вищої освіти зі спеціальності "Професійна освіта (за профілем)" заочної форми навчання.

Фахівець може працювати в аграрних ВНЗ на посаді викладача спеціальних дисциплін (за напрямком базової підготовки). Перепідготовка здійснюється на основі попередньо здобутої повної вищої освіти (ОКР "Спеціаліст" і "Магістр") за такими профілями: агрономія; економіка; зоотехнологія; технологія виробництва й переробка продуктів сільського господарства; лісове господарство; землевпорядкування і кадастр.

Вступні випробування проводяться у формі тестування:

– на програми підготовки фахівців ОКР "Спеціаліст" – з комплексу професійно-орієнтованих дисциплін нормативного циклу за обсягами програми підготовки бакалаврів;

– на програми підготовки фахівців ОКР "Магістр" – з комплексу фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін нормативного циклу й іноземної мови за обсягами програми підготовки бакалаврів.

Для більш широкого залучення кандидатів до вступу застосовують на основі практичного досвіду кафедри педагогіки НУПіБ України такі методи пошуку майбутніх абітурієнтів:

1. Пошук всередині самого ВНЗ вважається дуже добрим з точки зору етики установи. З одного боку, є позитив: про кожного кандидата досить багато відомостей, але з іншого – негатив: не відбувається "вливання свіжої крові", а свіжий погляд і новий підхід завжди бажані.

2. Використання особистих зв'язків і рекомендацій знайомих та колег – інший, часто використовуваний метод. Перевагою такого методу є особиста зацікавленість рекомендувачів і деякі гарантії того, що людина справді відповідає висунутим вимогам. Його недоліки – небезпека деякого охолодження відносин з рекомендувачем у разі, якщо рекомендований кандидат не вступить, чи його рекомендація не підтвердиться.

3. Пошук серед випускників інших ВНЗ. Можливе використання спеціальних брошур, буклетів, призначених для студентів, що розповідають про історію навчального закладу, викладацький склад, традиції тощо.

4. Використання рекомендацій колишніх випускників, що підкреслює довіру й повагу до ВНЗ. Ніхто так яскраво і повно не освітить діяльність навчального закладу, як людина, що в ньому навчалась і після закінчення здійснює успішну кар'єру.

5. Оголошення в пресі, по радіо, телебаченню, на спеціальних стендах, на сайтах та рекламних щитах. Цей метод використовується давно, однак, вибираючи видання, треба виходити з того, яке видання швидше потрапить в руки майбутнього кандидата до вступу. При виборі видання необхідно враховувати також як місце публікації (усередині якої рубрики, підбірки тощо), так і територіальні межі пошуку кандидатів.

6. Участь у ярмарках вакансій, профорієнтаційних семінарах, днях відкритих дверей тощо, допомагає прискорити вибір майбутньої професії викладача і створити бажаний імідж навчальному закладові, який їх готує. Як правило, ці заходи проводяться у вихідні дні, що дає змогу відвідувати їх всім бажаючим (навіть, якщо вони навчаються чи працюють).

Як видно із аналізу профорієнтаційної роботи і професійного відбору в НУПіБ України відбір кандидатів до зарахування в магістратуру, проведення тестування і зарахування здійснюється на всі спеціальності за єдиними правилами. Проте в професії викладача, як і лікаря, потрібно враховувати морально-етичний компонент професії. Як свідчать результати відбору абітурієнтів на педагогічну діяльність Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, що реалізовувалися в рамках цільової комплексної програми "Вчитель (Школа – педвуз – школа)" під керівництвом академіка І. Зязюна [270], зарахування вступника до педагогічного ВНЗ здійснювалося експертною комісією (викладачі з високим рівнем психолого-педагогічної кваліфікації і належним досвідом) на обов'язковій співбесіді. Істотну роль при відборі молоді, придатної до

виконання вимог професії викладача, відігравали педагогічні характеристики-рекомендації.

Придатність до педагогічної діяльності необхідно розглядати в динаміці, як щось, що формується й розвивається. За наявності глибокого інтересу і стійкої схильності до педагогічної діяльності (що часом має характер життєвої потреби), цілеспрямованості й наполегливості, молоді люди, навіть за відсутності педагогічних здібностей, після вступу в магістратуру можуть виявитися цілком гідними до діяльності викладача ВНЗ і навіть досягти успіхів в цій галузі.

Таким чином, організація професійного відбору повинна забезпечувати прийом на навчання молодих людей з вираженим інтересом і схильністю до професійної викладацької діяльності, які бажають опанувати дану професію, володіють досить розвиненим творчим потенціалом, мають високі морально-етичні якості.

Підготовка науково-педагогічних працівників до розвитку професійно-педагогічної етики у студентів спеціальності "Педагогіка вищої школи". У прийнятих Європейською асоціацією з гарантії якості вищої освіти ENQA "Стандартах і рекомендаціях..." у частині першій зазначено, що "викладачі є головним ресурсом навчального процесу, доступним для більшості студентів" [464, с. 27].

Діяльність викладача спрямована на повідомлення нових знань студентам, розвиток їх пізнавальної діяльності, організацію лабораторних і практичних занять, керівництво навчальною діяльністю студентів. Її якість залежить від рівня теоретико-методологічної спеціальної та педагогічної підготовки, педагогічної майстерності, оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями й інтерактивними методами навчання [150, с. 84].

Поняття "готовність" – психологічна категорія, що відображає певний стан особистості, в науковий обіг ввів Б. Ананьєв в 50-х роках ХХ ст. [11, с.

245]. У словникові з педагогіки – це складна динамічна система, що включає інтелектуальні, емоційні, мотиваційні вольові аспекти психіки [461, с. 55].

У сучасних педагогічних дослідженнях "готовність" – це стійкий цілісний інтегративний стан особистості викладача, що забезпечує його залучення у підготовку і реалізацію кожного етапу педагогічної діяльності [38, с. 137]; цілісне внутрішньо-особистісне утворення, яке є похідним від інтегративної єдності його теоретичних, практичних і військово-спеціальних здатностей та вмінь, а також психологічної й фізичної здатності до виконання завдань педагогічної діяльності в умовах військового ВНЗ [73, с. 88]

У працях дослідників педагогічної готовності зустрічаються свої варіанти її компонентів. Наприклад В. Свистун і Т. Мельничук вважають, що готовність, як складна динамічна структура, охоплює такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний [428, с. 58], О. Коберник же виділяє такі основні компоненти готовності студентів до впровадження інноваційних технологій: мотиваційний; когнітивний; операційний [258, с. 107].

Отже, готовність науково-педагогічних працівників до розвитку професійно-педагогічної етики у студентів спеціальності "Педагогіка вищої школи" – складна динамічна структура, яка охоплює:

– мотиваційний компонент (усвідомлення значущості поставлених професійно-педагогічних етичних завдань, позитивний емоційний настрій на професійно-етичну діяльність, гнучкість мислення, креативність, творчість, відкритість, прагнення до етико-педагогічної взаємодії з колегами й студентами і до морально-етичної рефлексії);

– когнітивний компонент (володіння системою теоретичних і практичних знань про суть, зміст спрямованості розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін);

– діяльнісний компонент (наявність у викладача ВНЗ сформованих умінь і навичок професійно-педагогічної етичної діяльності, активне залучення до цієї діяльності студентів і колег, побудови наукового й

освітнього процесу у вузі з урахуванням його орієнтації на розвиток професійно-педагогічної етики).

Підготовка науково-педагогічних працівників до реалізації положень професійно-педагогічної етики зумовлюється тим, що вони не тільки мають знати ці положення, а й неухильно дотримуватися їх в своїй діяльності, показуючи приклад морально-етичних відносин майбутнім викладачам спеціальних дисциплін.

Знання і навички з професійно-педагогічної етики необхідні науково-педагогічному працівникові в його спілкуванні "по горизонталі" (в системі "викладач – викладач") і, особливо, по вертикалі" (в системі "викладач – студент"). Спілкування в цих двох площинах є показником професійної культури науково-педагогічного працівника і пред'являє до нього особливі вимоги. Основними принципами міжособистісних відносин викладачів і студентів є:

1. Повага до особистості студента, що передбачає, передусім, рівноправність, партнерство – попри на різницю в статусі, рівні культури й освіти, віці, життєвому досвіді тощо;
2. Орієнтація на позитивні відносини і почуття;
3. Розумне поєднання формальних (офіційних) і неформальних ("людських") відносин у спілкуванні викладачів та студентів.

"Бар'єри" в спілкуванні викладачів і студентів: удавана протилежність споконвічних установок і цілей; різниця у становища викладачів та студентів; недостатні знання педагогами інтересів і потреб сучасної молоді; неглибокі знання психології молоді й студентів.

Для подолання цих "бар'єрів" американський фахівець Р. Бернс виділяє якості, що необхідні педагогу і які укладаються в своєрідну "Я-концепцію": максимальна гнучкість; здатність до емпатії, тобто розуміння інших, готовність чуттєво відгукуватися на їхні потреби; вміння надати особистісне забарвлення викладанню; установка на створення позитивних стимулів для сприйняття тих, хто вчиться; володіння стилем неформального, теплого

спілкування з тими, хто вчиться; емоційна врівноваженість, життєрадісність, впевненість у собі [41].

Ефективність будь-якого виду навчання (якщо це навчання, а не самоосвіта) залежить від педагогічних технологій, що застосовуються, від ефективності розроблених методичних матеріалів, методів, способів їх доведення й ефективності зворотного зв'язку, від ефективної взаємодії викладача і студента, вміння вирішувати конфлікти, що виникають у навчально-виховному процесі.

Конфлікти між викладачами й студентами у педагогічних ВНЗ досліджували В. Собкіна і О. Ткаченко. Вони виявили, що найбільш легко вирішуються ті з них, що виникли у зв'язку з порушенням норм, які регулюють соціально-рольові стосунки у навчальній діяльності: "відвідування лекцій" (72,2 %), "поведінка на занятті" (68,1 %). Водночас значна частина опитаних фіксує, що конфлікт, який виник в результаті "необ'єктивності оцінки", є одним із тих, що вирішуються найбільш важко або "взагалі такий, що вирішити не можливо" (22,2 %). Дуже значущі ("такі, що вирішити неможливо") конфлікти, пов'язані з розходженнями в думках відносно питань, змісту навчального предмета (на це вказує 19,2 %), найчастіше ж у якості "абсолютно нерозв'язних" фіксуються ті конфлікти, які пов'язані з міжособистісними стосунками: "неприятність", "зневага і приниження", "нешанобливе ставлення" (37,3 %) [453, с. 59].

Таким чином, саме тип міжособистісних відносин, що фіксують неетичні, нетолерантні прояви з боку викладача до особи студента, визначає "зону нерозв'язних конфліктів". Важливий також інший тип "нерозв'язних" конфліктів, який пов'язаний з "відмінностями у світогляді". Їх визначав як нерозв'язний кожен третій з опитуваних.

У ході цього ж дослідження під час факторного аналізу були виділені чотири чинники, з приводу яких розгортаються конфлікти між студентами і викладачами:

- "особиста неприязнь викладача – розбіжність думок про зміст навчального матеріалу" (40,4 %);
- "зневага і приниження з боку викладача – невідвідування студентом лекцій" (27,0 %);
- "необ'єктивність оцінки – відмінності у світогляді" (12,9 %);
- "погана успішність" (7,7 %) [453, с. 63].

Як бачимо, три із чотирьох чинників конфліктів між студентами і викладачами лежать у морально-етичній сфері. Тому підготовленість і відповідність науково-педагогічних працівників до реалізації положень професійно-педагогічної етики в управлінні конфліктною ситуацією є важливим чинником у їхній діяльності.

Для управління конфліктною ситуацією викладачеві необхідно її правильно оцінити. Треба пам'ятати, що в разі конфлікту перед спостерігачем безпосередньо постає привід, а не його причина. При цьому ініціатори конфлікту можуть, спеціально маскуючи, видати привід за причину. Викладачеві варто дати прогностичну оцінку конфліктній ситуації. У будь-якому разі не можна робити вигляд, що нічого не сталося. Це породжує повторення конфліктної ситуації.

Найбільш оптимальне таке управління конфліктом, яке усуває об'єктивні причини, що створили конфліктну ситуацію чи психічну спрямованість на неї, і відновлює колишні нормальні як ділові, так і емоційні взаємини.

Головною умовою конструктивного вирішення конфліктів психологи і конфліктологи вважають відверте і продуктивне спілкування сторін конфлікту. Проте у конфліктній ситуації спілкування сторін, які конфліктують, погіршується, тому при зародженні конфлікту треба ризикнути і якомога повніше висловити один одному те, що кожен відчуває. Це зніме емоційне напруження, люди заспокояться. Сторонам конфлікту варто звернути увагу в ході розмови на наступне:

- що кожен хотів би здійснити для вирішення конфлікту;

- якої реакції чекає від опонента;
- що він збирається зробити, якщо опонент поведеться не так;
- на які результати й наслідки він очікує.

Конструктивними формами спілкування вважаються:

– вислів, що повідомляє те, як людина сприйняла слова і дії, свідчать про прагнення одержати підтвердження того, що вона зрозуміла їх правильно;

– відверті й особистісно забарвлені висловлювання, що стосуються відносин, відчуттів, намірів;

– повідомлення, які містять зворотний зв'язок.

О. Лішин, який досліджував педагогічні можливості громадської діяльності як засобу профілактики й усунення конфліктів, вважає, що вихователь має не вказувати, повчати, а бути організатором і учасником діяльності. Це дає йому змогу координувати й коригувати поведінку вихованців, отже, уникати конфліктів [303].

Викладачі ВНЗ під час реалізації положень професійно-педагогічної етики мають бути готові:

– до висловлювання оцінних тверджень, моральних міркувань, до здійснення суджень, що базуються на розвиткові здатності до зняття проблемності етичної педагогічної ситуації, що потребує вибору дій і вчинків та оцінювати його результати;

– до морально-етичної педагогічної рефлексії, до оцінювання дій і вчинків, пов'язаних з моральним вибором (вибір, що передбачає порівняння, зіставлення, аналіз своїх дій, вчинків і дій, вчинків тих, хто вчиться: "Я" серед своїх цілей, "Я" серед тих, хто вчиться і вибір, що здійснюється за критеріями, що укладені в цінностях і нормах моралі, педагогічної етики: "Я" серед цінностей і норм моралі, педагогічної етики).

Такі вимоги до майбутніх викладачів спеціальних дисциплін неможливі без високої освіченості науково-педагогічних працівників, що здійснюють

їхню підготовку. Якість освіченості викладача визначається такими характеристиками:

- рівень компетентності – знання й досвід у певній галузі науки і практики, потреба й здатність займатися викладацькою діяльністю;
- спостережливість – здатність помічати істотні, характерні особливості студентів; здатність встановлювати контакти із зовнішнім і внутрішнім середовищем;
- популярність;
- науково-дослідницька активність;
- наявність наукової школи.

Якісний склад науково-педагогічних працівників, який здійснює підготовку фахівців ОКР "Магістр" спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" НУПіБ України, показаний на рис 3.1. Як бачимо на діаграмі, відсоток викладачів з науковим ступенем зростає від циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін (50 %) до циклу дисциплін професійної та практичної підготовки (90 %) і дисциплін за вибором (100 %). Тобто якісне зростання відбувається в процесі освоєння дисциплін, які безпосередньо впливають на розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (рис. 3.7).

Є різні підходи до опису структури взаємодії в навчально-виховному процесі. В освітніх установах відбувається педагогічна взаємодія суб'єктів різного рівня, тому розглянемо найбільш загальну її структуру, що розкриває педагогічну взаємодію індивідуальних, групових та організаційних суб'єктів.

У загальному вигляді взаємодію можна розглядати як спільні дії індивідів, груп, організацій, що дають їм змогу реалізувати спільну для них діяльність.

Педагогічна взаємодія суб'єктів розрізняється вже тому, що в одних випадках вона безпосередня (наприклад, викладач – студент), а в інших – опосередкована, через сполучні ланки (викладач – колектив – особистість, або освітній заклад – колектив – особистість).

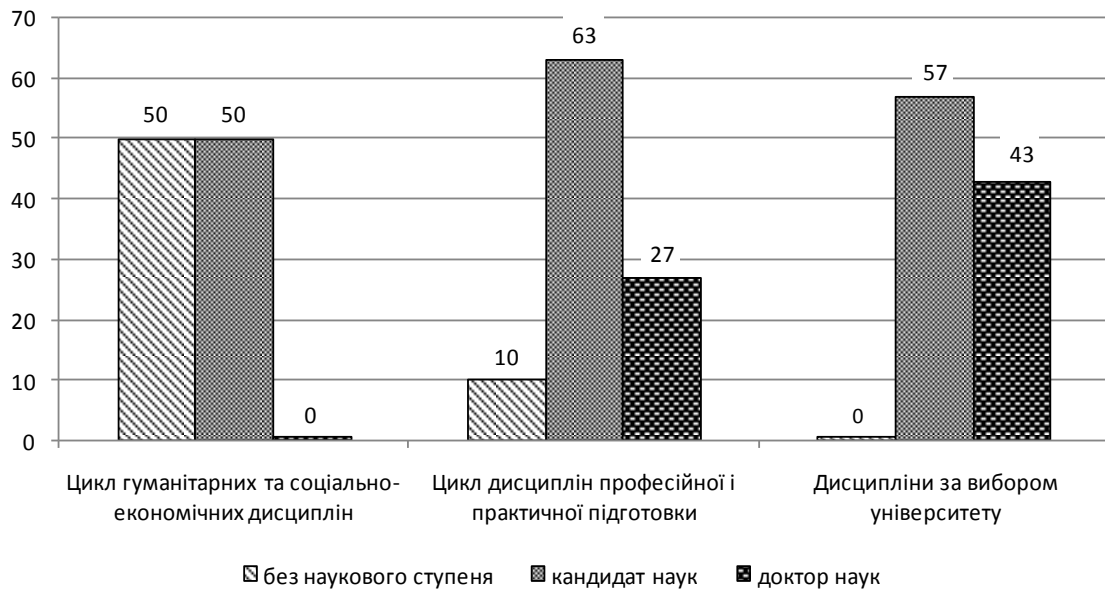


Рис. 3.7. Якісний склад науково-педагогічних працівників, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів спеціальних дисциплін

Інший елемент цієї структури – завдання й цілі педагогічної взаємодії. Педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього закладу різниться тими завданнями, які вони вирішують, і за цілями, досягнення яких необхідне їм для вирішення тих-таки завдань. Аналіз реальної педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу дає підставу виділити дві його загальні цілі й, відповідно до них, визначити два основних види взаємодії: функціонально-рольову і емоційно-міжособистісну [337].

Функціонально-рольова взаємодія відбувається у сферах пізнання, предметно-практичної і духовно-практичної діяльності, організованої гри у спорті і має на меті їх обслуговування. Цілі такої взаємодії потребують вербалізації та чіткого формулювання й мають бути, в ідеалі, свідомо сприйняті всіма учасниками.

Емоційно-міжособистісна взаємодія проявляється в насамперед у сфері спілкування і має на меті задоволення потреби суб'єктів в емоційному контакті. Ця мета, як правило, не потребує вербалізації.

У колективі обидва види взаємодії тісно пов'язані. Його члени, здійснюючи будь-які спільні справи, вступають у взаємодію між собою з метою їх реалізації. Але в колективі виникає і емоційно-міжособистісна взаємодія, як у процесі реалізації будь-яких справ, так і поза ними. Ця взаємодія, з одного боку, відчуває на собі вплив функціонально-рольової взаємодії, з іншого – сама може досить істотно впливати на нього.

Третій елемент структури соціально-педагогічної взаємодії – норми і цінності. Цінності (інтелектуальні, експресивні, інструментальні, соціальні) є змістовною основою педагогічної взаємодії. Вони специфічні для кожної сфери життєдіяльності. Обмін цінностями між учасниками педагогічної взаємодії відбувається в діалозі.

Норми й цінності взаємодії соціальних суб'єктів між собою, і опосередковано, з груповими і індивідуальними суб'єктами, визначаються нормативними актами (законами, наказами, інструкціями тощо) та програмними документами (концепціями виховання, навчальними планами, методичними розробками тощо). Вони задають норми, відповідно до яких будуються субординаційні і координаційні зв'язки та відносини органів управління, викладачів і студентів, а також визначають позитивні й негативні формальні санкції у зв'язку з виконанням чи порушенням цих норм тими чи іншими суб'єктами взаємодії. Норми і цінності взаємодії індивідуальних та групових суб'єктів у загальному вигляді визначаються етносом, суспільством і державою, залежать і від інших обставин. У педагогічній взаємодії індивідуальних та групових суб'єктів відбувається обмін інформацією, типами і способами життєдіяльності, цінностями, нормами, соціальними установками, відбір і засвоєння яких, по-перше, має багато в чому добровільний та вибірковий характер. А по-друге, відбір і засвоєння залежать від інтелектуально-моральної напруги колективу й соціально-психологічного клімату в колективі, в якому відбувається взаємодія індивідуальних і групових суб'єктів.

Наступний елемент структури взаємодії – його засоби. Якщо у взаємодії суб'єктів між собою і з нижчого рівня суб'єктами переважають письмові засоби (накази, інструкції тощо), то у взаємодії індивідуальних і групових суб'єктів переважають усні засоби.

Продуктивне спілкування визначається як рівноправна міжособистісна взаємодія вчителя і учнів, заснована на діалозі й співробітництві, спрямована на узгодження і об'єднання спільних зусиль суб'єктів з метою підвищення рівня їхньої активності у спільній діяльності, колективній спільності і індивідуальній задоволеності кожного [418, с. 36].

В освітньому процесі передавання будь-якої інформації відбувається за допомогою знакових систем, тому можна говорити про вербальну (в якій знаковою системою є мова) і невербальну комунікації (де в якості знаків виступають невербальні засоби). Взаємодія двох природних кодів мислення, образного (невербального) і вербального, забезпечує викладачеві сприйняття й обробку інформації, котра надходить від студентів.

Комунікація – це "спілкування, обмін думками, даними, ідеями тощо; передача того чи іншого змісту від однієї свідомості (колективної чи індивідуальної) до іншої за допомогою знаків, зафіксованих на матеріальних носіях" [491, с. 269].

Комунікація учасників навчально-виховного процесу протікає в інформаційному полі і професійно-педагогічному етичному середовищі. Таке середовище, в якому відбувається міжособистісне пізнання як тих, хто навчає, так і тих, хто вчиться, характеризується: можливістю доступу до інформації суб'єктів навчально-виховного процесу; сформованістю комунікативних навичок суб'єктів; можливістю повноцінного спілкування; сформованою інформаційною потребою до етичних знань учасників процесу.

Повноцінна комунікація здійснюється лише в насиченому інформаційному полі і за активної взаємодії інформаційного поля викладачів і студентів, де інформаційне поле розглядається як суб'єктивне відображення інформаційного середовища у свідомості індивіда, яке включає усвідомлені

факти, події, знання про професійно-педагогічну етичну інформацію і власний чуттєвий комунікативний досвід.

Інформаційне поле та професійно-педагогічне етичне середовище постійно вдосконалюються й розвиваються. Вдосконалення комунікації, як функції міжособистісного етичного пізнання, можливе за рахунок:

- збільшення щільності інформаційного потоку;
- збільшення обсягу професійно-педагогічної етичної інформації шляхом розширення ситуацій спілкування суб'єктів в освітньому процесі;
- через залучення більшої кількості різноманітних джерел інформації;
- шляхом удосконалення інформаційної потреби учасників навчально-виховного процесу, підвищення їхньої активності, ступеня залучення до комунікативних процесів.

М. Каган [187] і Б. Паригін [361] розглядають комунікацію як складову спілкування поряд із взаємодією і впливом людей один на одного. У своїй роботі "Світ спілкування" М. Каган розкриває чітку відміну комунікації від спілкування. Перша відмінність, на його думку, полягає в тому, що комунікація є суто інформаційним процесом – передачею тих чи інших повідомлень, а спілкування має і практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний характер [187, с. 143]. Наступна відмінність між комунікацією та спілкуванням полягає в характері зв'язку між системами, що вступають у взаємодію. Комунікація – це інформаційний зв'язок суб'єкта з тим чи іншим об'єктом – людиною, машиною тощо. Суб'єкт передає якусь інформацію, а завдання одержувача (об'єкта) – прийняти (правильно декодувати) цю інформацію [187, с. 144]. У спілкуванні зв'язок здійснюється по типу суб'єкт – суб'єкт. У спілкуванні немає відправника і одержувача повідомлень, є співрозмовники, партнери у спільному виробленні результуючої інформації. Комунікація – односпрямований процес, в ході її руху від відправника до одержувача кількість інформації зменшується. У спілкуванні інформація циркулює між партнерами, оскільки вони однаково активні, тому інформація не

скорочується, а збільшується, збагачується, розширюється в процесі її циркуляції [187, с. 146].

Аналіз психологічної літератури (Г. Андрєєва [13], А. Леонтєв [297; 298; 299], М. Лісіна [301], Б. Ломов [308; 309]) дає підстави виділити такі функції спілкування:

- інформаційна – обмін інформацією;
- контактна – готовність до прийому інформації;
- спонукальна – готовність до дії;
- координаційна – узгодження дій;
- інтерактивна – організація взаємодії;
- перцептивна – сприйняття і розуміння один одного;
- розвивальна – зміна особистості комунікантів.

Даний, далеко не вичерпний перелік, може бути доповнено такими функціями спілкування:

- емоційна, інформаційна, соціалізаційна, що поєднує суб'єктів спілкування, самопізнання (А. Мудрик [336]);
- з'ясування спільності, інструментальна, усвідомлення, самовизначення (А. Добрович [140]);
- згуртування, інструментальна, трансляційна, самовираження (А. Брудний [68]) тощо.

Духовне спілкування як інструмент виховання (прилучення іншого до своїх цінностей) і самовиховання (прилучення до цінностей іншого, до загальнолюдських цінностей) відбувається у формі діалогу з реальним співрозмовником, автором книги, твором мистецтва, іншим соціумом. Тут доречно говорити про діалогічність процесу спілкування, оскільки на відміну від монологічної форми спілкування, як винятково односпрямована діалогічна форма є такою формою міжсуб'єктних відносин людей, яка дає створити змогу спільний для тих, хто спілкується інформаційний, практичний і духовний простір, у якому на основі симетричної (паритетної) активності спілкування виникають нові знання, взаємовідносини, почуття

[187]. Саме цю форму спілкування можна вважати справжньою повноцінною взаємодією.

В. Канн-Калик так характеризує стилі спілкування [239]:

- спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю;
- спілкування на основі дружніх відносин;
- спілкування-дистанція;
- спілкування-залякування;
- спілкування-загравання.

Важливою характеристикою для етики професійно-педагогічного спілкування є його стиль. Дане поняття має кілька трактувань:

- індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога і тих, хто вчиться;
- особливості комунікативних можливостей викладача, досягнутий рівень взаємин педагога і вихованців, творча індивідуальність педагога [238, 239];
- сукупність застосовуваних педагогом способів впливу на учнів (студентів) [119].

Стиль спілкування викладача зі студентами – це категорія соціальна і моральна. Він виникає під дією багатьох чинників і залежить:

- від психічного складу людини;
- її ціннісних орієнтацій;
- рівня освіти і громадської культури;
- впливу найближчого соціального оточення (сім'я, друзі);
- авторитету людей (більш досвідчених педагогів), які справили найбільший вплив на становлення педагога.

Як правило, розрізняють три основні стилі управління й спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний. Спробуємо коротко відтворити портрет педагога кожного типу, побачити плюси й мінуси його спілкування з учнями.

Авторитарний стиль: погляд на студента як на об'єкт педагогічного впливу, а не як на рівноправного партнера в спілкуванні; прагнення затвердити в житті студентського колективу правила нормативної поведінки; всі функції в управлінні студентським колективом зосереджує в своїх руках; брак гнучкості й віри в можливість гуманної педагогіки; воліє користуватися такими методами впливу, як наказ, інструкція, догана, погроза, подяка.

Наслідки: студенти постійно відчують емоційний дискомфорт; витрачають свої сили на психологічний захист, а не на навчально-виховний процес; в колективі існує подвійна суспільна думка, відсутня довірливість. Від'ємний моральний досвід студентів, який є результатом авторитарного стилю спілкування педагога, не зможуть перебудувати навіть дуже чуйні педагоги. Вихованці втрачають віру в справедливість своїх наставників.

Ліберальний стиль: такий викладач слабо адаптується до праці науково-педагогічного працівника; неорганізованість, невпевненість і відмова від прийняття вольових рішень; практично повне невторчання науково-педагогічного працівника в організацію і хід виховного процесу; викладач обмежується лише спробами переконань, при повній відсутності вимогливості.

Наслідки: в колективі утворюються угруповання, часом негативно налаштовані один проти одного; відсутня згуртованість у студентському колективі й емоційна задоволеність від спілкування.

Демократичний стиль:

– найбільш сприятливий для організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі;

– висока культура педагогічного спілкування (в студентах цінує моральну спрямованість: відповідальність, чесність, сумлінність, доброзичливість);

– проявляє інтерес до пізнавального процесу студента (вивчення його схильностей, здібностей);

– уміє збагнути проблеми, бажання, прагнення й уподобання тих, хто вчиться;

– віддає перевагу таким методам впливу, як заохочення, переконання особистості, якщо необхідно зробити зауваження, то у спокійній розважливій формі.

Результати: студенти зміцнюють віру в себе, в свої можливості; формуються правильні моральні орієнтири; в колективі складається сприятливий психологічний клімат; ті, хто вчаться, доброзичливо ставляться один до одного.

Викладач у процесі педагогічної діяльності повсякчас виробляє особистий стиль спілкування зі студентами. Представників "чистих" стилів майже не буває. Залежно від обстановки викладач може міняти свій стиль поведінки, але в цілому він зберігає той стиль, який у нього сформований за роки викладацької діяльності.

Існують і менш поширені класифікації стилів спілкування викладача з студентами. Найбільш цікавою видається класифікація О. Бочарової [67], за основу якої береться соціально-психологічна різниця в способі розподілу суб'єктивних функцій, що розгортаються в спілкуванні і взаємодії. У наведених стилях спілкування автор розглядає етичний компонент діяльності педагога.

Стиль "Спільна творчість": спілкування складається на основі високих професійно-етичних установок педагога. За такого спілкування викладач і студент перебувають у паритетному становищі, коли ставляться спільні цілі й спільними зусиллями знаходяться рішення. Найбільш плідне спілкування на основі спільної діяльності.

Стиль "Дружнє ставлення": продуктивний вид спілкування. В його основі міститься щирий інтерес до особистості, до групи в цілому, шанобливе ставлення до кожного. Проте дружність повинна мати міру, не варто її перетворювати на панібратські відносини зі студентами.

Стиль "Загравання"; крайня форма дружнього ставлення, що містить негативний заряд у відносинах зі студентами. Даний стиль більш характерний для молодих викладачів і – свідчить про невміння організувати дійове педагогічне спілкування. Цей тип спілкування відповідає прагненню здобути хибний авторитет у вихованців, що суперечить вимогам педагогічної етики.

Стиль "Спілкування-дистанція": у взаєминах "викладач – студент" постійно відчувається дистанція у всіх сферах спілкування: в навчанні – "Ви (студенти) не знаєте – я (викладач) знаю", у вихованні – "слухайте мене (педагога) – я старший за вас, маю досвід, ваші знання з моїми не можливо порівняти". Така дистанційність у взаєминах педагога і студентів призводить до формалізації соціально-психологічної взаємодії між даними сторонами і не сприяє створенню творчої атмосфери. Однак дистанція має існувати. Вона необхідна у загальній системі відносин викладача зі студентами і визначається ступенем авторитету викладача. Нерідко викладач вибирає даний стиль спілкування інтуїтивно, оскільки відчуває необхідність самоствердитись у студентському середовищі (характерно для початківців у педагогічній діяльності).

Стиль "Менторський", стиль "Залякування": негативні форми спілкування – повчальність, моралізаторство, страх – руйнують творчу атмосферу і породжують дискомфорт спілкування. Придушення педагогом особистої ініціативи студентів призводить до пасивності й небажання брати участь у діалогових формах спілкування.

При тривалому контакті зі студентами важко прийняти співробітництво як універсальну форму відносин. По-різному складаються стосунки педагога з вихованцями: хтось у певний момент потребує більшої уваги, прояву душевності й турботи з боку викладача; з кимось зі студентів склалися ділові відносини, і це влаштовує обох; а до поведінки когось з студентів необхідно пред'явити жорсткі вимоги, цілком виправдані в цей момент. Звести всю палітру відносин у процесі спілкування до одного стилю, як найбільш

бажаного, неможливо, тому треба виходити з реальних ситуацій у навчально-виховному процесі з урахуванням професійної етики педагога.

Останній елемент – ситуація педагогічної взаємодії, тобто наявність або відсутність просторового контакту між суб'єктами; характер простору педагогічної взаємодії; зміст, з приводу якого здійснюється педагогічна взаємодія (пізнання, предметно-практична чи духовно-практична діяльність, спілкування, гра); форми, в яких відбувається педагогічна взаємодія (парна робота чи групова, міжгрупова або масова взаємодія); кооперативність чи конкурентність взаємодії. Як вже зазначалося, в якості індивідуального суб'єкта педагогічної взаємодії виступає особистість.

Педагогічна взаємодія особистостей у цьому процесі відбувається в колективах, створених в рамках освітніх установ. Значить, педагогічна взаємодія індивідуальних суб'єктів освітніх установ – це взаємодія викладачів (організаторів, керівників), колективів, як з їх членами, так і між собою, а також взаємодія членів колективів між собою та з викладачами.

Цінності й норми, які прийняті і відпрацьовуються партнерами, визначаючи їх поведінку і природу процесу взаємодії (кооперативний або конкурентний), можуть розглядатися як продукт взаємодії.

Стрижнева відмінність між кооперативною і конкурентною природою взаємодії лежить в області цілей. Кооперація визначає, що кожен партнер може досягти своєї мети тільки в тому разі, коли всі інші також її досягають. Тобто така взаємодія передбачає координацію особистих зусиль усіх учасників (улаштування, комбінування, стимулювання цих сил), диференціацію сил партнерів адекватно до змісту й форми організації взаємодії, взаємодоповнюваність зусиль партнерів, їхня готовність допомагати один одному і брати на себе при необхідності реалізацію ролей один одного.

У разі конкурентної взаємодії мета досягається одним із партнерів, що виключає досягнення її всіма іншими, а це зазвичай зумовлює конфліктну ситуацію.

На думку М. Дойча – одного з найбільш видатних теоретиків конфлікту [574, 575] – конфлікти можуть бути деструктивними і конструктивними. Деструктивний конфлікт веде до неузгодженості взаємодії, до її руйнування. Причина конфлікту швидко відходить на другий план, а на перший план виходить перехід "на особисті відносини". Для цього конфлікту характерне його розширення, зростання і загострення конфліктних дій і гостроти у висловлюваннях учасників на адресу один одного. Інша риса деструктивного конфлікту – його "ескалація", тобто зростання напруженості між учасниками, упередженого ставлення один до одного тощо. Все це робить малоімовірними не тільки дієвість взаємодії, а й саму можливість її реалізації.

Продуктивний конфлікт найчастіше проявляється тоді, коли зіткнення торкається не несумісності учасників взаємодії, а генерується різницею поглядів на якусь проблему і на способи її рішення. В цьому випадку конфлікт сприяє ґрунтовній оцінці проблеми. Сам приклад іншої аргументації, визнання її перспективи сприяє зростанню кооперативної взаємодії учасників конфлікту. А це передбачає шанси для пошуку компромісу, регулювання й вирішення конфлікту, а значить, і оптимального вирішення проблеми, що була його причиною.

Діяльність партнерів педагогічної взаємодії та її продуктивність багато в чому залежать від низки характеристик:

- рівня розвиненості і спрямованості професійно-етичних потреб;
- сформованості моральних установок як суб'єкта взаємодії, на позитивне ставлення як до партнерів, так і до взаємодії як цінності;
- сформованості комунікативних і (або) інструментальних умінь;
- заходів креативності.

Норми професійно-педагогічної етики відображаються ще в одному блоці взаємин: у системі "викладач – викладач" ("педагог – педагог"). Зрозуміло, що відносини у будь-якому колективі регулюються загальними правилами й нормами ділового етикету, які припускають взаємну

ввічливість, застережливість, увагу один до одного. Тут, як правило, не буває гучних конфліктів і потворних сцен. Але й тут часом киплять пристрасті, приховані під маскою благопристойності, назрівають конфліктні ситуації, породжені взаємною несумісністю й образами.

Відносини між викладачами визначаються ситуаціями і регулюються етичними нормами й принципами трьох видів:

- загальнолюдськими, що спираються на вищі моральні цінності, котрі розглядаються загальною етикою і визначаються її закономірностям;
- нормами ділового спілкування й службового етикету, що мають всі види професійних взаємин "по вертикалі" і "по горизонталі";
- етичними нормами і принципами, в яких розкривається специфіка праці саме науково-педагогічного працівника.

Зупинимося на двох останніх видах, що безпосередньо регулюють професійні відносини між педагогами і є взірцем для майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Основні норми й принципи моральної регуляції припускають, що педагогічний колектив, як і будь-який інший, має мати набір таких якостей:

- злагодженість і згуртованість педагогічного колективу, що забезпечують взаємопідтримку, допомогу, можливість опори на колег не тільки в ділових, а й у приватних проблемах;
- доброзичливість, в атмосфері якої викладач може цілком розкрити себе і як особистість, і як професіонал;
- чуйність і тактовність, щоб увага до колеги не переходила б межі нетактовного втручання в його особисте життя;
- толерантність до особливостей і недоліків колег, вміння сприймати їх такими, які вони є, цінувати їх як особистості.

Формуються й розвиваються ці атрибути колективу на основі морально-психологічної єдності людей, яка передбачає:

– наявність спільних справ і потреб, які зближують членів педагогічного колективу не тільки в службовий час, а й у неформальній обстановці в позаслужбовий час;

– спрямованість на спільні моральні норми й цінності – загальнолюдські, суспільні, культурні та інші, що допомагає запобігти серйозним конфліктам і розбіжностям;

– спільність щодо оцінок як професійних проблем, так і питань, що виходять за межі службових справ (політика, культура, мода тощо);

– наявність специфічного "Ми-почуття", що генерує самоповагу за належність до професії викладача, за свій навчальний заклад, кафедру; прагнення підтримати їхній авторитет, довести їхню (і свою) перевагу.

Життя, формування й розвиток колективу, взаємодія його членів здійснюється шляхом спілкування як "по горизонталі", так і "по вертикалі".

Загальновідомий моральний принцип людського спілкування сформульований в категоричному імперативі І. Канта: "Роби так, щоб максима твоєї волі завжди могла мати й силу принципу загального законодавства". Щодо ділового спілкування наведений принцип можна викласти так: роби так, щоб максима твоєї волі була сумісна з моральними цінностями інших сторін, які беруть участь у спілкуванні, й давала змогу координувати інтереси всіх учасників даного процесу.

Отже, в основі етики ділового спілкування є координація дій усіх сторін, а по змозі – і гармонізація інтересів всіх членів даного колективу.

Ділове спілкування завжди має перевірятися етичною рефлексією, що виправдовує мотиви його реалізації. При цьому зробити етично правильний відбір і прийняти індивідуальне рішення – часто справа не зовсім проста. Однак, незважаючи на всю проблематичність і труднощі вибору моральної позиції, в діловому спілкуванні є чимало положень, дотримання яких допомагає уникати низки помилок: у моралі немає абсолютної істини й вищого судді серед людей, коли йдеться про етичні помилки інших, не варто робити з "моральних мух" "моральних слонів" [399].

Коли йдеться про свої помилки, необхідно діяти навпаки: в моралі потрібно хвалити інших, а виставляти претензії до себе, моральне ставлення навколишніх до нас залежить, в кінцевому рахунку, тільки від нас самих, коли йдеться про практичне затвердження норм моралі, основний імператив поведінки – "почни з себе" [399].

Спільний етичний принцип спілкування "по горизонталі": "У діловому спілкуванні ставтеся до свого колеги так, як ви хотіли б, щоб він ставився до вас". Деякі принципи спілкування "по горизонталі" наведемо тут:

- не домагайтеся для себе якого-небудь виняткового ставлення або виняткових переваг від інших;

- попробуйте чітко розподілити повноваження і відповідальності при здійсненні спільної роботи;

- не давайте обіцянок, які ви не можете виконати;

- ставтеся до вашого колеги як до індивідуальності, яку треба цінувати саму по собі, а не як засіб для досягнення вашої власної мети;

- на роботі не прийнято цікавитися приватними справами, а тим більше розпитувати про особисті проблеми;

- не намагайтеся показатися розумнішим, кращим, цікавішим, ніж ви є насправді.

Етичні аспекти ділового спілкування "знизу вгору" (підлеглий – керівник). Правило цієї комунікації свідчить: "Ставтеся до свого керівника так, як ви хотіли б, щоб до вас ставилися ваші підлеглі". Користуючись тими чи іншими етичними нормами, можна прихилити керівника на власну сторону, перетворити на свого союзника, але можна й налаштувати супроти себе, створити його своїм недоброзичливцем. Наведемо певні етичні принципи й норми, якими дозволено користуватися в діловому спілкуванні з керівником:

- не старайтеся нав'язувати начальникові власні судження, або керувати ним. Формулюйте ваші пропозиції або коментарі тактовно й шанобливо;

– не говоріть з керівником безапеляційним тоном, не кажіть повсякчас тільки "так" чи "ні". Постійне підтакування надокучає, а той, хто завжди каже "ні" стає постійним подразником;

– будьте незрадливі й надійні, але не будьте підлабузником. Майте свій темперамент і правила;

– не потрібно звертатися за порадою чи пропозицією "через голову", відразу до начальника вашого керівника. Ваш прямий керівник у цьому разі позбувається авторитету і гідності.

У процесі педагогічної взаємодії в студентів відбувається розвиток професійно-педагогічних етичних умінь [484, 485].

Уміння визначається як здатність особистості до ефективного виконання розподіленої діяльності на основі наявних знань у змінених або нових умовах. Уміння характеризується насамперед здатністю за допомогою знань осмислювати наявну інформацію, скласти план досягнення мети, регулювати і контролювати процес діяльності. Уміння включає і використовує всі пов'язані з цим навички особистості [431, с. 7].

Узагальненими вміннями з професійно-педагогічної етики є: розуміння студентами наукових основ професійно-педагогічної етики й дотримання етики педагогічної взаємодії, самостійне визначення доцільної логічності рефлексії і реалізації морального вибору.

Студент, володіючи узагальненими вміннями з професійно-педагогічної етики, може використовувати їх при вирішенні значного кола завдань як майбутній викладач спеціальних дисциплін не тільки в межах одного предмета, а й на заняттях з інших навчальних дисциплін, а також у прикладній і громадській діяльності.

Плануючи дану діяльність варто зважати на те, що стихійного розвитку умінь з професійно-педагогічної етики не відбувається. Необхідна цілеспрямована морально-етична підготовка, спеціально організована діяльність. Розвиток узагальнених умінь з професійно-педагогічної етики здійснюється такими етапами:

1. Розвиток умінь загальнолюдської етики, що спираються на вищі моральні цінності;

2. Розвиток знань і вмінь ділового спілкування та службового етикету, що підпорядковують собі всі види професійних взаємовідносин "по вертикалі" й "горизонталі";

3. Розвиток умінь з професійно-педагогічної етики, в яких розкривається специфіка праці науково-педагогічного працівника.

У морально-педагогічній взаємодії викладачів і студентів відбувається "зустріч", як тих, хто вчиться, так і тих, хто навчає, як автономних і суверенних моральних світів, "зустріч" їхніх ціннісних установок. Зауважимо, що така "зустріч" відбувається вже в просторі моралі, яка звертається до викладача, до студента "від імені всіх людей, а значить і від імені його самого. Вона не загрожує ніякими санкціями, вона звертається лише через голос совісті, надаючи людині можливість бути вільною ... хоча б перед собою і хоча б за себе Мораль тиранічна. Однак це тиранія, яку людина повинна здійснювати стосовно себе самої" [129, с. 277].

Морально-педагогічна взаємодія викладача і студента як "зустріч" їхніх моральних світів, їхніх ціннісних прагнень розгортається в рамках провідних педагогічних відносин "викладач – студент". Стрижневе місце в даній взаємодії належить викладачеві, який завдяки цілеспрямованості педагогічної діяльності влаштовує проблемні ціннісні сутності студентів, збагачує і наповнює їхню свідомість ціннісними раціональними зернами. Однак ціннісне ставлення має релятивний характер, бо у кожної людини свій суб'єктивний ціннісний світ, який взаємодіє з іншими суб'єктивними ціннісними світами.

У результаті морально-педагогічної взаємодії викладач досягає сконструйованого ним образу "ідеального" педагогічного результату – моральності студента.

Досягається такий результат завдяки ціннісним орієнтаціям викладача, тією системою цінностей, яка розкриває зміст і спрямованість його

діяльності, орієнтованої на розвиток моральності студента – майбутнього викладача спеціальних дисциплін.

Зміст такої взаємодії, як взаємодії впливу: на гуманістичній основі утворюються цінності, що "рухаються" в просторі відносин між суб'єктами освіти; ці відносини і є мораль, яка є предметом розгляду професійно-педагогічної етичної свідомості вчителя, крім того, вона є і суб'єктивним способом існування етичних відносин.

Педагогічна взаємодія у професійно-педагогічній етичній діяльності викладача є системою його свідомих індивідуальних зв'язків з різними сторонами об'єктивної дійсності, критерієм оцінювання яких (зв'язків) є добро, яке стверджує життя гідної людини, її благополуччя і благоденство, забезпечує її моральний розвиток, розвиток і становлення чеснот у студентів – майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Критерії	оцінювання	Найбільші складності
розвиненості	професійно-	при підготовці й проведенні
педагогічної	етики у	експерименту викликають
майбутніх	викладачів	питання виділення критеріїв і
спеціальних	дисциплін	показників оцінювання
вищих навчальних закладів	та	рівнів розвиненості
аграрної	та	професійно-педагогічної

етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Водночас у зв'язку з різноманіттям наукових підходів до визначення поняття професійно-педагогічної етики, що розглянуті в попередніх параграфах, питання про критерії оцінювання рівнів її розвиненості є найбільш складним і дискусійним в теорії і практиці.

Критерій (з грец. *kriterion* – засіб для судження) у сучасних наукових дослідженнях розуміється як "зразок", властивість, на підставі якого здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [62, с. 123]. В

короткому словнику іноземних мов це – характерна ознака, мірило, на базі якого робиться оцінка якого-небудь явища, дії, ідеї [306, с. 264].

В. Беспалько визначає його як об'єктивну кількісну міру деякого явища або кількісне виокремлення його сторін і висуває такі вимоги: адитивність – при застосуванні критерію до складових явища, його повна міра отримується при складанні окремих результатів; адекватність – критерій має відповідати досліджуваному явищу, і в ньому повинна відобразитися як природа явища, так і динаміка (розвиток) його змін; кількісність – критерій має бути не тільки числовим, але при його застосуванні до різних явищ, вони мають давати однакові числові значення виміряних величин [42, с. 60–61].

Багато науковців визначають критерій як об'єктивну матеріалізовану ознаку, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети, кількісна міра деякого явища, вони висувають такі вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв [27; 311; 385; 440]:

1. Критерій має бути адекватний тому явищу, вимірником якого він є. Отже, в критерії повинні чітко відобразитися природа вимірюваного явища і динаміка змін, що виражається критерієм властивості;

2. Критерій має виражатися дефініцією. Тобто одні й ті самі фактичні значення різних явищ при застосуванні до них цього критерію мають давати однакові якісні значення;

3. Критерій повинен бути простим, тобто допускати найпростіші способи вимірювання з використанням недорогих і нескладних методик, опитувальників, тестів тощо.

Проведемо аналіз підходів до визначення критеріїв сфери морально-етичної, культурологічної підготовки й виховання фахівців в системі вищої освіти. Зокрема, Л. Хоружа виділяє такі критерії: змістовий (когнітивний – сума глибина і системність етичних знань, норм, принципів), особистісний (домінантність етичної складової в системі цінностей майбутнього педагога; динамічність і цілеспрямованість у професійно-особистісному моральному самовдосконаленні), операційно-процесуальний (усталеність етичної позиції

в ситуаціях оцінювання різних педагогічних явищ; творчість у виборі морального рішення) і додатковий – діалогічну комунікативність (домінування діалогічної комунікативної спрямованості, відкритість і довіра у спілкуванні, контактність) [505].

У О. Кривошеєвої бачимо когнітивно-змістовий, мотиваційно-діяльнісний, комунікативно-особистісний і загальний, інтегральний критерій, який комплексно відображає усі критерії в єдності [280], у Л. Москальової – когнітивний, емоційно-мотиваційний і діяльнісний [335], у Т. Ісаєнко – інтелектуальний, аксіологічний, практично-поведінковий [185], у Н. Сопневої – прояв інтересу до етичної діяльності, система етичних знань, характер відносин, установка на рефлексію [460], у О. Лапузіної – ціннісний, світоглядний, спеціальний, комунікаційний [294], у О. Пономаренко – міра наближення за змістом і пріоритетами до професійно-етичних норм особистих цінностей соціального педагога; якості, які характеризують професіонала і які проявляються у професійній взаємодії; рівень співвідношення "Я-реального" і "Я-ідеального" як характеристики професійно-етичного розвитку соціального педагога; узгодженість поведінки соціального педагога у професійній взаємодії зі стандартами поведінки; міра креативності в реалізації професійно-етичних цінностей [386], у В. Салка – морально-етична вихованість, морально-етична свідомість, вчинкова активність [420], у С. Гарячої – когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний [103], у С. Гордійчук – інформаційно-пізнавальний, емоційно-почуттєвий, конативний [115], у І. Пальшкової – обізнаність, навченість, схильність [358], у О. Кисельової – когнітивний, почуттєво-ціннісний й оцінно-рефлексивний [250]. У О. Болдової – когнітивний, ціннісно-емоційний, діяльнісний [61], у І. Грязнова – інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний [123], у О. Гомонюк – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, поведінковий [110], у Д. Вербівського – цілемотиваційний, когнітивний, діяльнісний, результативний [89].

Аналіз сучасних наукових педагогічних досліджень [61; 89; 103; 110; 115; 123; 185; 250; 280; 294; 335; 358; 386; 420; 460; 505] у сфері виховання, формування й розвитку морально-етичних якостей, результатів бесід, інтерв'ю і опитування серед викладачів і студентів аграрних ВНЗ дає підставу сформулювати такі критерії розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін : ціннісно-мотиваційний, інформаційно-знаннісвий, діяльнісно-операційний і суб'єктний.

Розкриємо кожен критерій через показники, що його характеризують.

Ціннісно-мотиваційний критерій є стрижневим у системі розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, оскільки головне завдання освіти – формування й розвиток їхньої ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки. Основною характеристикою цього критерію є позитивне ставлення до базових етичних цінностей, сприйняття іншої людини, позитивного сприймання культури інших народів чи соціальних груп при збереженні позитивного сприйняття своєї власної, сприйняття і повага іншої людини, дотримання професійно-педагогічних етичних норм у ставленні до себе, студентів, інших людей, природи, Батьківщини.

Цей критерій може бути представлений такими показниками:

- уміння керувати своєю поведінкою на основі норм гуманістичної етики і загальнолюдських цінностей;
- уміння аналізувати й оцінювати життєві явища і події з позиції професійно-педагогічної етики, потреба керуватися ними у житті;
- якості: моральна відповідальність, неагресивність, міжсуб'єктна етична взаємодія, вимогливість до себе, наявність і характер моральних мотивів і ціннісних орієнтацій, емоційна стійкість, адекватна моральна самооцінка особистості;
- здатності: сприймати й розділяти загальнолюдські етичні і моральні цінності, діяти – відповідно цих цінностей; здатність до емпатії, толерантного ставлення до інших людей, до різних культурних моделей і

сформованих на їх основі уявлень, норм життя тощо.

Інформаційно-знаннісвий критерій визначаємо як освіченість, що включає сукупність засвоєних професійно-педагогічних етичних знань, загальнолюдських моральних цінностей, норм, ідеалів, традицій, способів пізнання навколишнього світу, здатність гнучко використовувати отриману інформацію та інтелектуальні стратегії, які забезпечують загальні процеси пізнавальної, розумової активності, що припускає наявність таких показників:

- загальноетичні знання: гуманітарні, природничо-наукові, економічні, політичні, правові та ін.;
- професійно-педагогічні етичні знання: професійно-етичні з фаху як викладача спеціальних дисциплін і педагогічно-етичні;
- якості: правильність і повнота освоєння сукупності професійно-педагогічних етичних знань;
- здатності регулювати власну інформаційно-знаннієву поведінку на основі морально-етичних цінностей.

Діяльнісно-операційний включає готовність послуговуватися морально-етичними знаннями й цінностями у власній поведінці, вміння мобілізувати знання і досвід для вирішення етичних проблем у конкретних обставинах, здатність протидіяти злу й насильству, передбачати наслідки власних дій і нести за них відповідальність, покладати на себе обов'язок контролювати й регулювати свою поведінку, раціонально діяти в складних ситуаціях професійно-педагогічного морального вибору.

Показниками діяльнісно-операційного критерію визначено:

- вміння застосовувати професійно-педагогічні етичні знання для вирішення завдань навчально-виховного процесу;
- вміння приймати моральні рішення і здійснювати моральні вчинки;
- якості: професійно-педагогічні етичні цінності стають основою діяльності і поведінки;
- здатність передбачати результати й наслідки власних дій і нести за

них відповідальність, контролювати й регулювати свою поведінку, діяти в складних ситуаціях професійно-педагогічного морального вибору.

Суб'єктний критерій – це здатність свідомо і самостійно вибирати цілі і засоби своєї діяльності, керувати своєю діяльністю, водночас вдосконалювати і розвивати свої здібності у процесі педагогічної взаємодії та викладацької діяльності, характеризується рефлексією і саморефлексією, може бути виражена такими показниками:

- знання про основи і принципи рефлексії і про механізми рефлексивного морального мислення;
- уміння моральної діяльності, і її рефлексивна самооцінка;
- уміння планувати, контролювати й оцінювати свою морально-етичну діяльність та взаємодію;
- якості: моральна активність, вмотивованість на постійну самоосвіту, професійно-педагогічний етичний і особистий розвиток;
- здатності до: оцінювання дій і вчинків, що пов'язані з моральним вибором; створення ситуацій рефлексивної морально-етичної поведінки і діяльності як засобу організації моральної професійно-педагогічної практики.

Визначимо рівні розвиненості професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Найбільш поширений підхід до виділення рівнів навчально-пізнавальної діяльності базується на визначенні її характеру, ступеня самостійності тих, хто вчиться (Бабанський Ю. [29], Лернер І. [300], Щукіна Г. [522]). Виділяються такі рівні: репродуктивний; пояснювально-ілюстративний; проблемний; частково-пошуковий; пошуковий.

Своєрідний варіант запропонував В. Беспалько. На основі учення психологів про етапи засвоєння навчального матеріалу він виділяє такі рівні оволодіння діяльністю: 1-й рівень – впізнавання об'єктів пізнання при повторному сприйнятті раніше вивченого матеріалу і виконання дій з ними; 2-й рівень – репродуктивну дію шляхом самостійного відтворення раніше виконуваних дій; 3-й рівень – продуктивна дія з отримання нових знань

шляхом дії за зразком; 4-й рівень – творча дія, спрямована на самостійне отримання нових знань [44, с.70–71].

А. Усова, розглядаючи проблему рівнів сформованості пізнавальних умінь, виділяє таку систему критеріїв, за якими ці рівні визначаються [486, с. 45]: склад і якість виконання операцій; їхня усвідомленість; їхня повнота й компактність; ступінь складності; раціональна послідовність їх виконання. Вона виділяє три рівні сформованості пізнавальних умінь [483, с. 208]:

I (низький) – учні виконують лише окремі операції (хаотично, неусвідомлено);

II (середній) – виконуються всі необхідні операції, але їх послідовність недостатньо продумана, дії погано усвідомлюються;

III (високий) – усвідомлено виконуються в раціональній послідовності всі операції і дії.

Ще Я. Коменський зазначив: "Розуміння речей також має три ступені. На першому ступені ми сприймаємо історично, що дещо є, на другому – науково, що й чому є і на третьому ступені – за допомогою висновків, тобто розумно, розглядаємо основи якої-небудь речі, так що можемо видумати навіть нову річ такого ж роду. Наприклад, якщо хто-небудь знає застосування компаса і навчений лише досвідом, вміє ним користуватись, то він стоїть на першому ступені знання. Але якщо він розуміє основу – яким чином обладнано компас, то він стоїть на другому ступені. Якщо ж, нарешті, він дійшов до того, що в змозі видумати компас нового виду, то він стоїть на третьому ступені" [267, с. 62].

Ніким не спростований підхід до виділення рівнів інтелектуальної активності запропонований Д. Богоявленським [59], Д. Богоявленською [57]: репродуктивний; евристичний; креативний.

Три рівні навчально-пізнавальної активності пропонують такі дослідники І. Абрамова, М. Брагинський, Н. Данілічева, В. Ченобитов: репродуктивний; евристичний; творчий [3]; Г. Щукіна: репродуктивно-

наслідувальна, пошуково-виконавська активність, творча активність [522];
Т. Шамова: відтворююча активність, інтерпретуюча і творча [513].

Особливої уваги заслуговує узагальнена модель розвитку навчально-пізнавальної активності П. Лузана [313] (рис. 3.8).

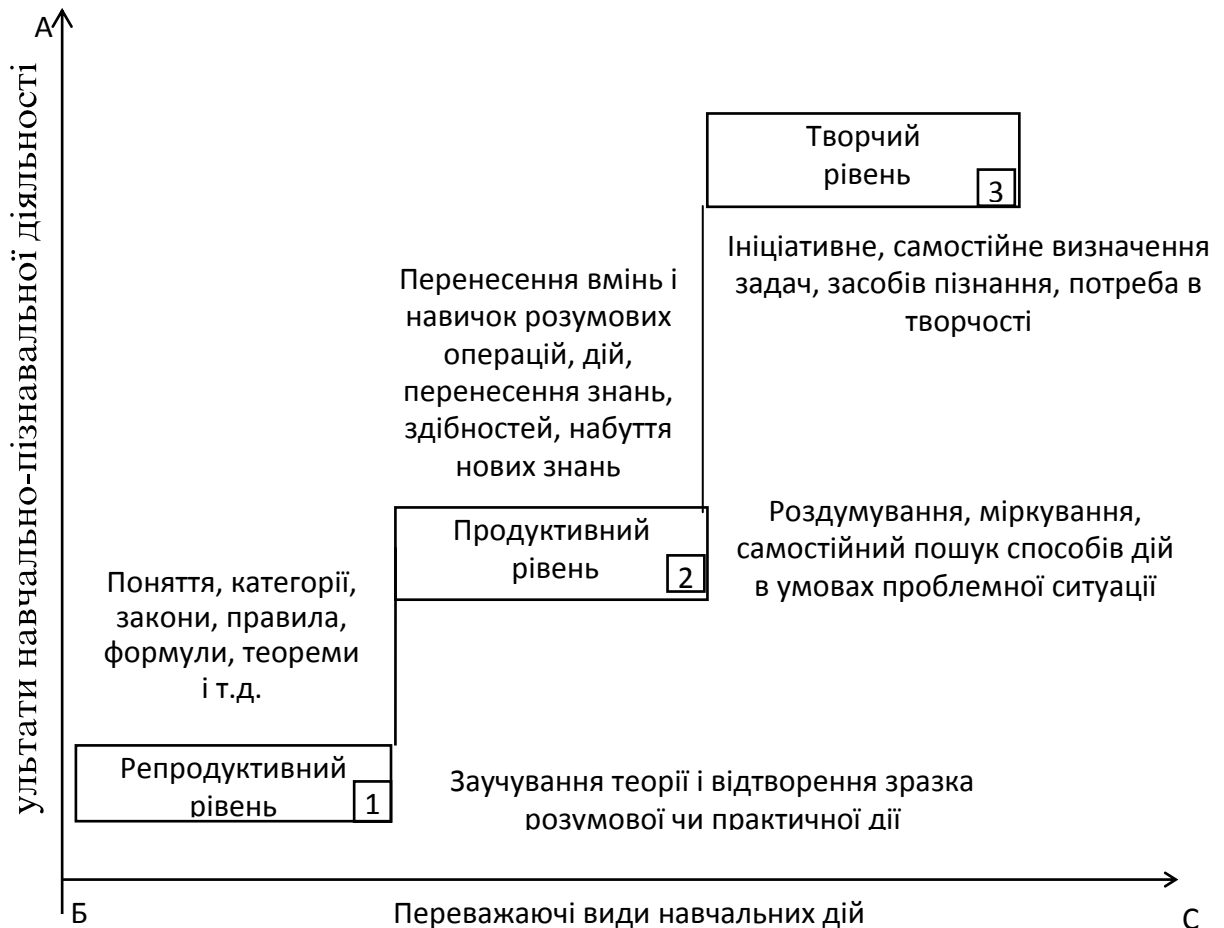


Рис. 3.8. Узагальнена модель розвитку навчально-пізнавальної активності (за П. Лузаном)

Традиційно диференціацію навчально-пізнавальної діяльності, засвоєння навчального матеріалу (оволодіння діяльністю), сформованості пізнавальних умінь і навчально-пізнавальної активності оцінюють за трьома, чотирма, а то і п'ятьма рівнями, але оскільки питання розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ є складовою частиною їхньої загально-професійної підготовки і беручи до уваги на дослідження у цій галузі [35; 310; 335; 439; 505; 516], зупинимося на скороченій системі рівнів 3+1 де три рівні характеризують стан

сформованості, а "0" – це базовий рівень, який не характерним для бакалаврів, що пройшли підготовку в системі вищої освіти.

Сучасні науковці, які досліджують проблеми формування і розвитку етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, морально-етичної культури особистості та морального виховання в навчальних закладах, схиляються до думки, що достатньо мати три рівні для диференціації їхніх досліджень.

М. Ситникова визначає такі рівні культури професійно-педагогічної самореалізації викладача ВНЗ: адаптивний, продуктивний, творчий [439], В. Бездухов, О. Познякова вважають, що формування моральної свідомості майбутнього вчителя має бути засноване на розвиткові у нього здатності до морально-етичної педагогічної рефлексії, рівнями якої є: етико-педагогічна, морально-педагогічна й морально-педагогічна рефлексія [35], Ю. Лопухова досліджує толерантність на різних рівнях: на рівні міжособистісних відносин, на рівні ставлення людини до конкретної групи і на рівні відносин людини до суб'єктів інших соціокультурних груп [310], Г. Шафікова показує три рівні розвиненості моральних відносин підлітків в освітньому середовищі школи: низький – егоцентричний, середній – групоцентричний, високий – просоціальний [516], Л. Москальова характеризує тими ж рівнями морально-етичну культуру майбутніх учителів (високий, середній і низький) [335].

Л. Хоружа на початку свого дослідження стверджує, що етична компетентність студентів – майбутніх учителів може мати різний ступінь виразності і якісну відмінність станів сформованості через динамічність, неоднорідність темпів їхнього професійного розвитку. У процесі діагностики вона визначила чотири рівні: високий, достатній, задовільний, низький. Для низького рівня сформованості етичної компетентності властиві такі ознаки: відсутність у студентів інтересу до педагогічної професії, випадковість її вибору, небажання замислюватися над своїм майбутнім; ігнорування норм педагогічної етики, аморфність (розпливчастість) педагогічної позиції. Проте

в констатувальному дослідженні етичної компетентності практикуючих учителів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр низький рівень такої компетентності – був відсутній [505].

Аналіз праць учених, власні дослідження дають підставу визначити такі рівні розвиненості професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін: передконвенціональний (адаптивний), конвенціональний (продуктивний), післяконвенціональний (творчий).

Конвенціональний (лат. "conventionalis" – узгоджений, умовний, відповідний нормам, відповідний договору, умові). Одинадцятитомний словник української мови дає такі визначення: 1. Відповідний до угоди; 2. Який відповідає певній традиції; умовний [450, с.256]. Інші словники містять такі визначення: умовний, відповідний встановленим традиціям [282]; 1) зумовлений звичаями; 2) повсюдно прийнятий етичними нормами [477].

Слово "конвенціональний" використовується в різних смислах і різних областях.

У фінансовій області – конвенціональний штраф – умова, за якої відшкодовується збиток, згідно з угодою однієї зі сторін. При цьому відшкодовується не тільки сума збитку (наприклад, за зіпсований товар), а й за втрачену економічну вигоду.

У юридичній справі – конвенційні (конвенціональні) норми – різновид конституційних звичаїв, що складаються на основі норм конституційного права в практиці діяльності державних органів і політичних інституцій. Відрізняються вони від традиційних правових звичаїв, що складаються поза конституційним механізмом і лише санкціонуються державою, тим, що є результатом угод, компромісів різних соціальних і політичних сил, органів держави, громадських об'єднань. Складаються в силу тривалої однакової практики функціонування різних інститутів і мають усний характер.

У соціології:

– конвенціональний тип – особистість, яка прагне впорядкованої

роботи, уникає напружених ситуацій і невизначеності, схильна до консерватизму мислення;

– конвенціональна роль – уявлення про встановлений зразок поведінки, що очікується і вимагається від людини в даній ситуації, якщо відома соціальна позиція, яка займається нею в спільних діях;

– конвенціональне спілкування – поняття, що відображає перспективну форму комунікативної реалізації соціальних стратегій, заснованих на довірі, солідарності і свободі вибору у взаємодії громадян у процесах виявлення, захисту й відстоювання їхніх інтересів;

– конвенціональні норми – сукупність загальноприйнятих у даній спільноті правил і вимог, що грають роль найважливішого засобу регуляції поведінки її членів, характеру їх взаємин, взаємодії і спілкування.

У психології – конвенціональна моральність – другий рівень морального розвитку в теорії Л. Кольберга [264], коли особлива увага надається виконанню правил, що визначаються схваленням інших людей або правилами суспільства.

Виходячи із визначень, що "етика" (лат. *ethica*, від грец. *ἦθος* – звичай, темперамент, характер): норми поведінки, сукупність моральних правил якого-небудь класу, суспільної організації, професії і ін. [85, с. 267], сукупність принципів і норм поведінки, прийнятих у певному суспільному середовищі чи професійній групі [306, с. 625] і визначення слова конвенціональний [477], продуктивним рівнем розвиненості професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вважатимемо "конвенціональний". Відповідно адаптивний – "передконвенціональний", а творчий – "післяконвенціональний".

Майбутній викладач спеціальних дисциплін на післяконвенціональному рівні характеризується високою розвиненістю професійно-педагогічної етики, що проявляється: високим рівнем не лише класичних, а й новітніх знань з професійно-педагогічної етики (загальноетичні знання: гуманітарні, природничо-наукові, економічні,

політичні, правові тощо; професійно-педагогічні етичні знання: професійно-етичні з фаху, як викладача спеціальних дисциплін, і педагогічно-етичні; знання про основи й принципи морально-етичної рефлексії і про механізми рефлексивного морального мислення); високим рівнем розвиненості вмінь долати морально-етичні проблеми і проявом самостійності у їх розв'язанні (керувати своєю поведінкою на основі норм гуманістичної етики і загальнолюдських цінностей; аналізувати й оцінювати життєві явища і події з позиції професійно-педагогічної етики, потреба керуватися ними у житті; застосовувати професійно-педагогічні етичні знання для вирішення завдань навчально-виховного процесу; приймати моральні рішення і здійснювати моральні вчинки; моральна діяльність і її рефлексивна самооцінка; планувати, контролювати й оцінювати свою морально-етичну діяльність); професійно етичні якості розвинені й проявляються на високому рівні і впливають на формування позитивних професійно-педагогічних якостей у студентів (моральна відповідальність, неагресивність, міжсуб'єктна етична взаємодія, вимогливість до себе, наявність і характер моральних мотивів та ціннісних орієнтацій, емоційна стійкість, адекватна моральна самооцінка особистості, правильність і повнота засвоєння сукупності професійно-педагогічних етичних знань, професійно-педагогічні етичні цінності стають основою діяльності і поведінки, моральна активність, вмотивованість на постійну самоосвіту, професійно-педагогічний етичний і особистий розвиток); високий рівень розвиненості морально-етичних здатностей, що стають стійкою характеристикою особистості (приймати й поділяти загальнолюдські етичні і моральні цінності, діяти відповідно до цих цінностей; здатність до емпатії, толерантного відношення до інших людей, до різних культурних моделей і сформованих на їх основі уявлень, норм життя; регулювати власну інформаційно-знанняєву поведінку на основі морально-етичних цінностей; передбачати результати й наслідки власних дій і нести за них відповідальність, контролювати й регулювати свою поведінку, раціонально діяти за складних ситуацій професійно-педагогічного

морального вибору; оцінювання дій і вчинків, пов'язаних з моральним вибором; створення ситуацій рефлексивної морально-етичної поведінки і діяльності як засобу організації моральної професійно-педагогічної практики).

На конвенціональному рівні майбутній викладач спеціальних дисциплін характеризується достатньою розвиненістю професійно-педагогічної етики, що проявляється: достатнім рівнем інваріантних знань з професійно-педагогічної етики (загальноетичні знання: гуманітарні, природничо-наукові, економічні, політичні, правові тощо; професійно-педагогічні етичні знання: професійно-етичні з фаху, як викладача спеціальних дисциплін і педагогічно-етичні; знання про основи й принципи морально-етичної рефлексії і про механізми рефлексивного морального мислення); достатнім рівнем розвиненості вмінь реалізовувати різні морально-етичні аспекти своєї діяльності (керувати своєю поведінкою на основі норм гуманістичної етики і загальнолюдських цінностей; аналізувати й оцінювати життєві явища та події з позиції професійно-педагогічної етики, потреба керуватися ними у житті; застосовувати професійно-педагогічні етичні знання для вирішення завдань навчально-виховного процесу; приймати моральні рішення і здійснювати моральні вчинки; моральна діяльність та її рефлексивна самооцінка; планувати, контролювати й оцінювати свою морально-етичну діяльність); професійно-етичні якості розвинені на достатньому рівні і спрямовані на подальший розвиток (моральна відповідальність, неагресивність, міжсуб'єктна етична взаємодія, вимогливість до себе, наявність і характер моральних мотивів та ціннісних орієнтацій, емоційна стійкість, адекватна моральна самооцінка особистості, правильність і повнота засвоєння професійно-педагогічних етичних знань, професійно-педагогічні етичні цінності стають основою діяльності й поведінки, моральна активність, вмотивованість на постійну самоосвіту, професійно-педагогічний етичний і особистий розвиток); достатній рівень розвиненості морально-етичних здатностей, що дає змогу впевнено діяти в

ситуаціях морального вибору (приймати і поділяти загальнолюдські етичні й моральні цінності, діяти у відповідно до цих цінностей; здатність до емпатії, толерантного ставлення до інших людей, до різних культурних моделей і сформованих на їхній основі уявлень, норм життя; регулювати власну інформаційно-знанняєву поведінку на основі морально-етичних цінностей; передбачати результати і наслідки власних дій і нести за них відповідальність, контролювати й регулювати свою поведінку, діяти в складних ситуаціях професійно-педагогічного морального вибору; оцінювати дії і вчинки, пов'язані з моральним вибором; створення ситуацій рефлексивної морально-етичної поведінки і діяльності як засобу організації моральної професійно-педагогічної практики).

На передконвенціональному рівні майбутній викладач спеціальних дисциплін характеризується середньою розвиненістю професійно-педагогічної етики, що проявляється: середнім рівнем знань з професійно-педагогічної етики (загальноетичні знання: гуманітарні, природничо-наукові, економічні, політичні, правові тощо; професійно-педагогічні етичні знання: професійно-етичні з фаху, як викладача спеціальних дисциплін і педагогічно-етичні; знання про основи й принципи морально-етичної рефлексії і про механізми рефлексивного морального мислення); середнім рівнем розвиненості вмінь, що викликає труднощі в аналізі й оцінюванні життєвих явищ, у процесі морально-етичної взаємодії і ситуаціях морального вибору (керувати своєю поведінкою на основі норм гуманістичної етики і загальнолюдських цінностей; аналізувати й оцінювати життєві явища і події з позиції професійно-педагогічної етики, потреба керуватися ними у житті; застосовувати професійно-педагогічні етичні знання для вирішення завдань навчально-виховного процесу; приймати моральні рішення і здійснювати моральні вчинки; моральна діяльність та її рефлексивна самооцінка; планувати, контролювати й оцінювати свою морально-етичну діяльність); професійно-етичні якості розвинені на середньому рівні і потребують подальшого розвитку (моральна відповідальність, неагресивність,

міжсуб'єктна етична взаємодія, вимогливість до себе, наявність і характер моральних мотивів та ціннісних орієнтацій, емоційна стійкість, адекватна моральна самооцінка особистості, правильність і повнота засвоєння професійно-педагогічних етичних знань, професійно-педагогічні етичні цінності стають основою діяльності й поведінки, моральна активність, вмотивованість на постійну самоосвіту, професійно-педагогічний етичний і особистий розвиток); середній рівень розвиненості морально-етичних здатностей, що дає змогу діяти в ситуаціях морального вибору за шаблонами і інструкціями (сприймати поділяти загальнолюдські етичні та моральні цінності, діяти відповідно до цих цінностей; здатність до емпатії, толерантного ставлення до інших людей, до різних культурних моделей і сформованих на їх основі уявлень, норм життя; регулювати власну інформаційно-знаннєву поведінку на основі морально-етичних цінностей; передбачати результати й наслідки власних дій і нести за них відповідальність, контролювати й регулювати свою поведінку, діяти в складних ситуаціях професійно-педагогічного морального вибору; до оцінювання дій і вчинків, пов'язаних з моральним вибором; до створення ситуацій рефлексивної морально-етичної поведінки й діяльності як засобу організації моральної професійно-педагогічної практики).

Висновки до третього розділу

На основі авторської концепції розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін обґрунтовано педагогічну систему розвитку їхньої професійно-педагогічної етики, що має такі ознаки: цілісність, компонентність, функціональність, багаторівневність, керованість, суб'єктна та професійно-педагогічна спрямованість.

Педагогічна система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін – це сукупність взаємопов'язаних компонентів, необхідних для створення організованого й цілеспрямованого професійно-педагогічного впливу на розвиток морально-етичних якостей майбутніх викладачів спеціальних дисциплін

Ознаками цієї педагогічної системи є наявність: компонентів (методологічний, змістовий, методичний, суб'єктний, оцінно-результативний), які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами та явищами; внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами; цілісності, особливістю якої є те, що система, завдяки взаємодії компонентів, отримує інтегральний результат (викладач з розвиненою професійно-педагогічною етикою); системоутворюючих зв'язків, які об'єднують компоненти, блоки, частини в єдину систему; взаємозв'язку з іншими системами (є підсистемою освітньої системи).

Показано, що професійно-педагогічна етика, що розвивається і проявляється в педагогічній діяльності, містить чотири системотвірні компоненти: акмеологічний, інформаційно-когнітивний, конативний, суб'єктний.

Доведено, що одним з важливих чинників розвитку професійно-педагогічної етики є педагогічна взаємодія, яка в професійно-педагогічній етичній діяльності викладача представляє систему його індивідуальних, свідомих зв'язків з різними сторонами об'єктивної дійсності, критерієм оцінювання яких (зв'язків) є добро, що стверджує життя гідної людини, її благополуччя. У зв'язку з цим важливим аспектом є формування, підтримання і розвиток творчих суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами і педагогами, а також, що досить важливо, між самими студентами. Спланований контакт викладача зі студентом, результатом якого є взаємні зміни в поведінці, діяльності та відносинах учасників навчально-виховного процесу, включає єдність педагогічного впливу, його активне сприйняття та власну активність учасників взаємодії. Педагогічна взаємодія передбачає

активність двох найважливіших учасників навчально-виховного процесу – викладача і студента. Функціями педагогічної взаємодії є: конструктивна, організаційна, комунікативно-стимулювальна, інформаційно-навчальна, емоційно-коригувальна, контрольна-оцінна.

Визначено критерії оцінювання (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-знаннявий, діяльнісно-операційний поведінковий і суб'єктний) розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ і її рівні (передконвенціональний (адаптивний), конвенціональний (продуктивний), післяконвенціональний (творчий)).

Основні положення розділу викладено у таких публікаціях автора [195; 199; 205, 211; 221; 224; 223; 226; 536; 629; 630; 631].

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ТА ПРИРОДООХОРОННОЇ ГАЛУЗЕЙ

Словник української мови дає таке визначення методики: 1. Сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи. 2. Вчення про методи викладання певної науки, предмета [450, с. 692]. В Українському педагогічному енциклопедичному словнику С. Гончаренка відзначено, що "методика навчання як часткова дидактика – сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу, які забезпечують розв'язання поставлених завдань" [113, с. 280]. "Методика конкретного навчального предмета – це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета і характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями (студентами) необхідного рівня знань, умінь і навичок, розвитку їхнього мислення, формуванню світогляду; виховання якостей громадянина своєї країни" [319, с. 9-10]. "Методика професійного навчання, педагогічний інструментарій, призначений для управління процесом засвоєння системних професійних знань у даній галузі діяльності на основі спільної емоційно-інтелектуальної взаємодії педагога і учнів (студентів) з урахуванням їхніх вікових особливостей, розумових можливостей, а також технічного, психолого-педагогічного й ергономічного забезпечення" [441, с. 8].

Таким чином, методика розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ – це сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми та етапи організації навчально-виховного процесу, які на основі морально-етичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів забезпечують досягнення результату – викладача з розвинутою професійно-педагогічною етикою.

Розроблена методика розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ включає такі взаємопов'язані етапи:

пропедевтичний (попередній цикл лекцій, що ознайомлює студентів, майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, з особливостями професійно-педагогічної етики як навчальної дисципліни; підготовлює їх до творчого засвоєння тем цього курсу і самостійної роботи над курсом в системі Moodle. Завдання пропедевтичного етапу – підготувати студентів до переходу від несистемного рівня етичних знань до теоретичного, від стихійного морально-етичного світогляду – до усвідомленого, що ґрунтується на розумі);

навчально-модельований (завданнями етапу є розвиток: умінь морально-етичної взаємодії; здатності діяти в ситуаціях морального вибору; спрямованості і вмотивованості особистості на виконання правил і норм професійно-педагогічної етики; особистісних морально-етичних якостей майбутнього викладача) застосування інтерактивних методів навчання і імітаційного моделювання педагогічної діяльності, що виконує такі функції:

- розвивальну морально-етичну;
- інформаційно-навчальну;
- мотиваційно-спонукальну ;
- рефлексивну морально-оцінну;
- морально-етичної взаємодії;
- функцію організації й управління пізнавальною морально-етичною діяльністю;
- діагностичну функцію;

– психокоригувальну;

результативно-корекційний (завданнями етапу є застосування: набутих умінь морально-етичної взаємодії в навчально-виховному процесі; розвиненої здатності діяти в ситуаціях морального вибору; спрямованості й вмотивованості особистості на виконання правил і норм професійно-педагогічної етики; розвинених особистісних морально-етичних якостей майбутнього викладача на практиці, а також аналіз та оцінка розвитку професійно-педагогічної етики і визначення перспектив її розвитку).

Методика реалізується під час проведення занять з дисципліни "Етика викладача вищої школи", самостійної роботи студентів над цим курсом у системі Moodle, через змістові особливості спеціальних дисциплін, в яких розглядаються аспекти професійно-педагогічної етики, при застосуванні інтерактивних методів навчання й імітаційного моделювання етичної педагогічної діяльності та під час проходження практики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

<i>Змістові особливості спеціальних дисциплін у системі розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів</i>	Важливе місце в методиці відводиться змістовим особливостям спеціальних дисциплін, в яких розглядаються аспекти професійно-педагогічної етики. У процесі підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін зміст методики має низку істотних недоліків:
--	---

– дублює загальну педагогіку, нерідко перетворюючись на ілюстрацію до неї;

– має подрібнену структуру, що не відображає цілісного характеру діяльності майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ;

– не орієнтується на особистісний фактор, не враховує індивідуальних особливостей майбутніх викладачів спеціальних дисциплін та нових вимог до професійної діяльності викладача з переважною орієнтацією на розвиток професійно-педагогічної етики, що передбачає формування творчого морального мислення і здібностей до пошуку нестандартних рішень у ситуаціях морального вибору в сучасному освітньому середовищі.

Як відомо, під професією розуміється вид або рід трудової діяльності, що вимагає від людини певних загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, котрі набуваються в процесі загальної і спеціальної освіти і шляхом практичної роботи [422, с. 19].

Викладання спеціальних дисциплін дає змогу осмислити зв'язок основ наук з практичним життям, з ринком праці, підтримати інтерес до досліджуваної спеціальності (професії), вирішує проблему підвищення конкурентоспроможності тих, хто вчиться, на ринку трудових ресурсів [34, с. 389].

Відтак, під спеціальними дисциплінами розуміємо ті, що безпосередньо готують студента до майбутньої професії як фахівця аграрної і природоохоронної галузей (в даному разі майбутнього викладача ВНЗ цих галузей), тобто, це – дисципліни спеціалізації.

Для майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, що проходять підготовку в НУБіП України за спеціальністю 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" за магістерською програмою "Методика навчання циклу дисциплін за напрямом базової підготовки", дисциплінами спеціалізації є цикли дисциплін професійної і практичної підготовки.

Відповідно до напрямку базової підготовки, студент вибирає одну з магістерських програм з відповідними дисциплінами спеціалізації. Педагогічне навантаження методик навчання циклів дисциплін спеціалізації згідно плану навчального процесу складає 234 години.

Навчально-методичний комплекс методик навчання циклу дисциплін професійної і практичної підготовки (дисциплін спеціалізації) визначається

планами з навчального процесу майбутніх викладачів спеціальних дисциплін і методичним забезпеченням освітніх стандартів за спеціальностями (дисциплінами). Він має накопичити позитивний досвід викладання дисципліни на кафедрі та бути надбанням усього викладацького складу. Навчально-методичний комплекс виконує інформаційну, організаційно-контролюючу і керуючу функції. Він представляється в текстовому вигляді головних положень навчального матеріалу, в наявності структурно-логічних схем, що показують взаємозв'язок навчальних розділів та узагальнюючих висновків за розділами.

Організаційно-контролююча функція виражається під час переходу до активних й інтерактивних форм навчання, сприяючи розвитку навичок до самостійної роботи, розумової активності. Її завдання – прискорити хід засвоєння отриманої інформації.

1-а частина навчально-методичного комплексу включає в себе інформаційний текст, складений на базі програми навчальної дисципліни, визначаючи цим обсяг, необхідний для вивчення. При наявності підручника (керівництва, методичного посібника) ця частина може бути скорочена.

2-а частина надає можливість слухачам здійснювати самоконтроль. Включає запитання до інформаційного матеріалу і вибірккові відповіді до цих запитань, що їх студенти аналізують самостійно. Запитання є тільки тестовим контролем. Концентрується увага на певній частині раніше вивченого матеріалу (коригування раніше отриманих знань).

Методичні документи, що мають значення для навчальної дисципліни:

1. Навчальна програма, методичні рекомендації з проведення занять (по розділах), методичні рекомендації з організації самостійної роботи, методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни, предмета.

2. Методичні і дидактичні матеріали, що мають відношення до визначеної теми (лекції, методичні напрацювання до різних видів занять, взірці роздаткового матеріалу) відпрацьовуються як в цілому з дисципліни, так і по кожному модулю окремо. Крім цього, розробляються робочі

навчальні програми, плани семінарських, практичних та інших занять, програми різних видів контролю знань, включаючи і підсумковий іспит. Окремо додаються методичні посібники (рекомендації) з вивчення дисципліни. З окремих тем поміщаються текст та/або тези лекцій, робочий план проведення занять (методична розробка), рекомендації з вивчення теми, зразки роздаткового матеріалу, перелік технічних засобів навчання і дидактичні матеріали.

Дієвість навчання перебуває в прямій залежності від якості навчально-методичного комплексу. Науково-методична обґрунтованість визначає довершеність як окремих його форм і методів навчання, так і всієї дидактичної системи, і повинна максимально задовольняти потреби наукової організації освітнього процесу, сприяючи реалізації вимог освітнього стандарту.

Розглянемо змістові особливості циклів дисциплін професійної і практичної підготовки в системі розвитку професійно-педагогічної етики у студентів, які навчаються за магістерською програмою "Педагогіка вищої школи".

Змістові особливості методик навчання з таких циклів дисциплін: з агрономії; з землеустрою; з лісового і садово-паркового господарства; з механізації сільського господарства; з електрифікації і автоматизації сільського господарства; з конструювання машин для агропромислового комплексу; з транспортних технологій; з деревообробки; циклу дисциплін з будівництва; з екологічних дисциплін – мають включати в себе, крім питань педагогічної, також проблеми професійної етики, зокрема принципів екоетики [2, с. 106-107]:

1. Принцип збереження, що об'єднує у собі різноманітні форми, вважається одним з головних принципів екологічної етики, це – збереження незайманої природи, збереження життя, збереження біорізноманіття, єдність і неперервність життя, самоцінність життя на Землі. Адже кожне життя є цінним саме, його цінність не залежить від корисності будь-якої форми

життя, зокрема, екосфери загалом (від особи, виду популяції до соціуму). Це системний погляд на Землю як спільноту. Даний принцип втілює холістичний підхід, так як правильним є лише те, що слугує збереженню цілісності, стабільності й краси спільноти.

2. Принцип єдності людини і природи знаменує радикальну зміну переважної тенденції відокремлення і протиставлення людини та природи, на відношення людини не як завойовника Землі, а члена спільноти, що включає увесь земний світ. Адже Земля – не просто ґрунт. Земля – це єдність частин, що взаємозалежать одна від одної. Головною метою даного принципу є вплив на практичні дії людини, намагання сприяти і допомагати глибшому осягненню природи, їх взаємодії. Людина за своєю природою є біосоціальна істота, яка не може існувати без зв'язку як із суспільством, так і з природою, тому відношення "людина – природа" вимагає етичного ставлення до кожної з цих частин.

3. Принцип відповідальності – це моральна відповідальність вчених, індивідуальна, особиста відповідальність за природу, відповідальність за існування людства, екологічна відповідальність, що знаменує собою відповідальність суб'єкта за наслідки своїх дій. Суб'єкт є вільним і самостійним, наділений розумом, здатен безпомилково встановлювати характер своїх мотивів. Це відмова від егоїстичних інтересів і турбота про збереження життя.

У загальному значенні, це – готовність і здатність людини діяти стосовно до навколишнього середовища і до всього живого в співвідношенні зі своїми моральними якостями. Це усвідомлення людиною необхідності екологічної діяльності, орієнтованої на гармонійне відношення людини і природи у їхній взаємодії. Принцип відповідальності характеризує прийняття рішень, реалізація яких має кардинальне значення для всього живого на Землі, і спонукає до переходу від "моделі панування" до "моделі співіснування", котра пропонує встановлення гармонійної рівноваги між сучасним існуванням і екосистемним минулим.

Принцип відповідальності, закріплюючи віру в загальнолюдські цінності сприяє розвитку таких моральних якостей людства: любов, альтруїзм, взаємодопомога, права людини і права іншого живого. "Чини так, щоб наслідки твоєї діяльності узгоджувалися з безперервністю людського життя в майбутньому, як такому".

4. Принцип достатності – своєрідна міра, що визначає зниження використання матеріальних витрат і енергії: межа економічного зростання, матеріального виробництва і споживання. Але зниження використання матеріальних продуктів і енергії в екологічній системі можна було б досягти й іншим шляхом, що вказує напрям розвитку виробничих сил людства. Його на сьогодні називають "революцією ефективності". Однак немає нічого більш ірраціонального, ніж рух з максимальною ефективністю у неправильному напрямі. Наприклад, ефективність автоматизації через масове виробництво автоматів призводить не до зменшення, а до збільшення сукупності негативного впливу на навколишнє середовище та людину.

Питання біоетики розкриваються в методиках навчання, зокрема в циклах дисциплін: із захисту рослин; з рибництва й аквакультури; ветеринарних дисциплін; з технології виробництва і переробки продукції тваринництва; з харчових технологій і інженерії; циклу з біотехнології.

Біоетика – міждисциплінарна галузь знань, котра охоплює широке коло філософських і етичних проблем, що виникають у зв'язку з бурхливим розвитком медицини, біологічних наук і використанням у сфері охорони здоров'я високих технологій [475].

Основними принципами біоетики, що мають враховуватися при викладанні, є:

– біосфероцентризм, котрий вимагає збереження життя не лише людини, а й усього тваринного і рослинного різноманіття, всієї біоти, і в цілому, довкілля;

– коеволюційний – потребує процесу постійної взаємодії природи і суспільства, біосфери і людини, їхнього гармонійного взаєморозвитку.

Змістові особливості методик навчання з таких циклів дисциплін: з економіки підприємства; з менеджменту організацій; з економічної кібернетики – мають враховувати підписаний у 2000 р. Глобальний договір ООН, який є одночасно політичною платформою і практичною основою для діяльності компаній, які ставлять за мету стійкий розвиток та практику відповідальних відносин у бізнес-середовищі.

Цей договір пропонує компаніям (діловим колам) дотримуватись в реальному економічному житті таких принципів [107]:

- підтримувати і захищати проголошені на міжнародному рівні права людини;
- не бути причетними до порушення прав людини;
- підтримувати свободи об'єднання і реальне визнання права на підписання колективних договорів;
- виступати за ліквідацію всіх форм примусової і обов'язкової праці;
- виступати за повне викорінення дитячої праці;
- виступати за ліквідацію дискримінації у сфері праці і зайнятості;
- підтримувати підхід до екологічних питань, заснований на принципі обережності;
- вживати ініціативи, спрямовані на підвищення відповідальності за стан навколишнього середовища;
- сприяти розвитку і розповсюдженню екологічно безпечних технологій;
- протидіяти всім формам корупції, у тому числі вимагання і хабарництва.

Методика навчання циклу юридичних дисциплін у системі розвитку професійно-педагогічної етики враховує такі змістові особливості:

- історію становлення і взаємозв'язків моралі й права як соціальних регуляторів;
- формування ідейних засад науки (етико-правові вчення) і поняттєво-категоріального апарату; етичну аксіологію професійної діяльності юриста;

– юридичну деонтологію; судову етику; професійну мораль (моральні якості професіонала-юриста).

Студенти, які вивчають методики навчання циклу дисциплін з інформаційних технологій і з економічної кібернетики, у своїй майбутній викладацькій діяльності мають враховувати моральні змістові особливості цих дисциплін і послуговуватися етичними принципами Міжнародної федерації з інформаційних технологій (IEIP), а саме [685]:

а) вони не будуть:

- використовувати комп'ютер з метою нанесення шкоди іншим людям;
- створювати перешкоди і втручатися в роботу інших користувачів комп'ютерних мереж;
- заходити у файли, не призначені для вільного використання;
- використовувати комп'ютер для злочинних дій;
- використовувати комп'ютер для поширення неправдивої інформації;
- використовувати крадене програмне забезпечення;
- використовувати комп'ютерне обладнання або мережеві ресурси без дозволу або відповідної компенсації;
- привласнювати чужу інтелектуальну власність;

б) вони будуть:

- думати про можливі суспільні наслідки програм, які вони пишуть, або систем, які вони розробляють;
- використовувати комп'ютер із самообмеженнями, щоб показати повагу до інших людей.

У методиці навчання циклу соціально-педагогічних дисциплін, у змістових особливостях, розкриваються етичні норми і принципи соціальної роботи, що викладені в "Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи України", а саме [390]:

1. Повага до гідності кожної людини.
2. Пріоритетність інтересів клієнтів.
3. Толерантність.

4. Довіра і взаємодія у вирішенні проблем клієнта.
5. Доступність послуг.
6. Конфіденційність.
7. Дотримання норм професійної етики.

Таким чином, студенти, проходячи підготовку за спеціальністю "Педагогіка вищої школи" за магістерською програмою "Методика навчання циклу дисциплін за напрямом базової підготовки", можуть використовувати знання з професійної етики (екоетики, біоетики, професійної з фаху), отримані при вивченні методик навчання спеціальних дисциплін, щоб втілювати безпосереднє застосування цієї теорії в практику майбутньої викладацької діяльності, через опосередкований вплив змістових професійно-педагогічних, етичних особливостей цих дисциплін, у складних ситуаціях фактичного професійного морально-етичного вибору здійснювати розвиток професійної етики студентів, майбутніх фахівців аграрної і природоохоронної галузей.

**І н т е р а к т и в н і м е т о д и
н а в ч а н н я і і м і т а ц і й н е
м о д е л ю в а н н я п е д а г о г і ч н о ї
д і я л ь н о с т і я к м е т о д и
р о з в и т к у п р о ф е с і й н о -
п е д а г о г і ч н и х е т и ч н и х
у м і н ь у м а й б у т н і х
в и к л а д а ч і в с п е ц і а л ь н и х
д и с ц и п л і н в и щ и х**

Процеси соціальної і морально-психологічної зрілості людей, їхня спроможність до ведення толерантного діалогу, культури комунікацій, ініціативного самопізнання і самовираження виходять на перший план в

глобалізованому світі. У зв'язку з цим, на сьогодні міняються природа і функції професійної освіти: вона повинна не тільки передати знання, формувати вміння, а й розвивати здібності до самовизначення, підготувати майбутніх професіоналів до самостійних дій, навчити їх нести моральну

відповідальність за себе й свої дії. Якісно змінюється і природа взаємодії викладача і студентів. Студент є не стільки об'єктом навчання, скільки суб'єктом цього процесу, а педагог – його організатором. Це приводить до необхідності розгляду змістовних процесів міжсуб'єктної взаємодії, що здійснюються в системі професійної освіти. У підґрунті таких процесів лежать: формування високої етичної культури викладача, розвиток його хисту до ведення міжсуб'єктного діалогу зі студентами, створення відкритого освітнього простору, здатного забезпечити творче зростання кожного студента, спроможність викладача розкрити моральні можливості студента, послуговуючись педагогічно-доцільним поєднання репродуктивних і продуктивних способів навчальної роботи, допомогти молодій людині оцінити свої здібності й можливості, правильно означити своє місце в житті і відкрити йому напрями для реалізації повноцінної професійної кар'єри як майбутнього викладача спеціальних дисциплін.

Аналіз традиційно сформованих форм, методів і засобів організації та проведення занять в навчальних закладах показує, що в навчально-виховному процесі переважає репродуктивність при сприйнятті й засвоєнні інформації. Традиційні форми, методи, засоби навчання передбачають в основному діяльність викладача з передачі інформації. При аналізі заняття основна увага приділяється викладачеві, нерідко упускається головне – успішне оволодіння навчальним матеріалом залежить тільки від мислєдїяльності тих, хто вчиться. Спроби ввести елементи активізації студентів, наприклад, за допомогою проблемного навчання, часто зводяться до постановки викладачем у ході заняття певного завдання і розкриття ним же піднятої проблеми [5].

До загальносвітового досвіду активної педагогіки залучилися кращі досягнення як зарубіжної (А. Дистервег [138], Д. Дьюї [576], Я. Коменський [265, 266], І. Песталоцці [369], Ж.-Ж. Руссо [416], Ф. Фребель [495]), так і української (А. Макаренко [314], В. Сухомлинський [470], К. Ушинський [487]) педагогічної практики і науки. У практику педагогічного процесу у

вищих професійних навчальних закладах такі методи і організаційні форми навчання увійшли під назвою "активні методи навчання", під ними, зазвичай, розуміється система методів, що вимагають від учнів будь-яких творчих пошукових зусиль, а не чисто механічної навчальної роботи (слухання, переписування тощо) [517, с. 358; 523, с. 37].

Існує кілька класифікацій активних методів навчання (Н. Морєва [334]). Традиційна класифікація розділяє їх на дві великі групи [334, с. 31-32]:

Перша група – неімітаційні методи, націлені переважно на активізацію сприйняття теоретичного матеріалу, самостійної переробки й осмислення навчально-наукової інформації з установкою на її відтворення. Ця група методів формує у студентів комунікативні й аналітичні навички – вміння будувати докази, формулювати власну позицію в розумінні проблеми і шукати творчих шляхів її вирішення. Найбільшого поширення набув метод вирішення навчальних педагогічних задач, дискусії, мозковий штурм, евристична бесіда, метод синектики, ТВВЗ (теорія вирішення винахідницьких завдань).

Друга група – імітаційні методи, які передбачають моделювання майбутньої реальної діяльності фахівця. Вони поділяються на неігрові (аналіз конкретних ситуацій, дослідницькі завдання) й ігрові (ділові, рольові, тренінг).

Однак, в сучасних умовах, будь-який вид навчальної діяльності потребує активності, багато вчених-педагогів визнають термін "активне навчання" некоректним і вводять поняття "інтерактивне навчання" [251; 499, с. 28].

Проте інтерактивне і активне навчання – це два види навчання, причому, в інтерактивному навчанні не тільки проступає активність студентів, а й присутній цілком новий рівень взаємодії викладачів і студентів.

Саме поняття інтерактивного навчання в освіті не є новим для теорії і практики навчання (А. Вербицький [86], І. Зимня [168], М. Кларін [251-254]), але цілісна теорія інтерактивного навчання, особливо щодо вищої професійної педагогічної освіти, до цих пір не вибудована [507, с. 93].

На думку М. Кларіна, інтерактивне навчання – це переклад англomовного терміну "interactive learning", який означає "учіння" (стихійне або спеціально організоване), засноване і побудоване на взаємодії у навчанні [251, с. 12].

Умовно розділимо використання інтерактивного навчання як засобу розвитку умінь професійно-педагогічної етики студентів за двома напрямками:

– методи активізації звичних форм навчання у професійній підготовці викладачів спеціальних дисциплін на засадах діяльнісного підходу;

– активні методи навчання, вживання яких пов'язане з використанням в навчальному процесі інтерактивних форм навчання.

Чимало авторів, зокрема, В. Платов і В. Подиновський [374]; В. Рибальський і Є. Литвиненко [320] поділяє інтерактивні форми навчання так:

– неімітаційні, тобто ті, що використовуються в межах традиційних форм навчальної діяльності (лекції, заняття, курсове і дипломне проектування тощо);

– імітаційні (ігрові й неігрові), використання яких пов'язане з застосуванням в навчальному процесі нових форм навчання.

За іншою класифікацією активні методи можна схематично поєднати в три основні блоки:

1) дискусійні методи – групова дискусія, аналіз ситуацій морального вибору, розбір казусів з практики тощо;

2) ігрові методи – дидактичні, рольові, творчі, ділові ігри, контргра на основі трансактного методу усвідомлення комунікативної поведінки;

3) сенситивний тренінг.

Інтерактивне навчання, з точки зору цільового призначення навчального процесу, класифікується на [452, с. 32]:

- повідомлення навчальної інформації;
- формування та вдосконалення професійних умінь і навичок;
- освоєння передового досвіду і контроль результатів навчання.

Класифікація інтерактивних форм навчання за характером навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії учасників, укладена В. Платовим і В. Подиновським [374], представлена в табл. 4.1, а класифікація інтерактивних форм навчання за характером мети і завдань навчального процесу (В. Рибальський і Є. Литвиненко [320]) показана в табл. 4.2.

Таблиця 4.1

Класифікація інтерактивних форм навчання за характером навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії учасників
(за В. Платовим і В. Подиновським)

Неімітаційні форми навчання	Імітаційні форми навчання	
	неігрові	ігрові
проблемна лекція	аналіз конкретних ситуацій	ігрове проектування
дискусія	рішення виробничих задач	стажування з виконанням посадової ролі
віїзні заняття з тематичною дискусією	розбір пошти (документації)	розігрування ролей
програмоване навчання	дія за інструкцією	ділова гра
випускна робота		
стажування без виконання посадової ролі		

Таблиця 4.2

Класифікація інтерактивних форм навчання за характером мети і завдань навчального процесу(за В. Рибальським і Є. Литвиненко)

Неімітаційні форми навчання	Імітаційні форми навчання	
	неігрові	ігрові
проблемна лекція	аналіз конкретних ситуацій	ігрове проектування (розробка варіанта рішень)
практичне заняття	індивідуальний тренажер	розігрування ролей
курсове і дипломне проектування	імітаційна вправа	ділова гра
семінари і групові консультації		
виробнича практика		
використання навчальних програм і машин		
олімпіада або науково-практична конференція		
науково-дослідницька робота		

На основі традиційного навчання, в цілях активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з дисципліни "Етика викладача вищої школи", успішно застосовуються методи "круглого столу", метод "мозкового штурму" і "метод проектів". Особливість методу "круглого столу" [312, с. 20] – активний обмін думками учасників бесіди на теми, що стосуються питань професійно-педагогічної етики і моралі, в процесі міжособистісної взаємодії.

"Круглі столи" застосовуються при проведенні навчальних семінарів, дискусій, бесід тощо. Періодичні зустрічі студентів за "круглим столом" з діячами культури і мистецтва, представниками різних громадських організацій і державних установ та фахівцями, які проводять дослідження в сфері соціальних і морально-етичних відносин, особливо ефективні для студентів. При підготовці до зустрічі викладач пропонує студентам для обговорення продумати цікаву для них етичну проблему і підготувати питання, які потім пропонуються гостю "круглого столу". Завдання організаторів такої зустрічі – підготувати студентів до вільного обміну думками.

Активізує традиційні заняття метод "мозкового штурму" [312, с. 261]. "Мозковий штурм" – це метод колективного "генерування ідей". Він сприяє динамічності розумових процесів, звільненню від інерції мислення, розвитку у студентів здібності абстрагуватися від конкретних умов, формуванню вміння зосередитися на важливій меті. При проведенні занять із професійно-педагогічної етики "мозковий штурм" доцільно проводити на початку цих занять із введенням ситуації морального вибору, відповідно тематиці навчального матеріалу, що розглядається. Це дає змогу студентам, які генерували ідеї, зосередитись на меті заняття і брати активну участь у відпрацюванні навчального матеріалу.

Технологія проектів чи "метод проектів" виникла в 1920-і роки в США завдяки педагогічним ідеям американського педагога і психолога Дж. Дьюї [576; 577]. Проектне навчання направлене на знаходження способів, шляхів розвитку активного самостійного мислення тих, хто вчиться, аби навчити їх

не тільки запам'ятовувати і відтворювати знання, а й уміти застосовувати їх на практиці. Загальний принцип, на якому базувався метод проектів, у встановленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з життєвим досвідом тих, хто вчиться, в їхній активній пізнавальній і творчій спільній діяльності в практичних завданнях (проектах) при вирішенні спільної проблеми.

При використанні в професійній підготовці майбутніх викладачів, для розвитку професійно-педагогічної етики методу проекту, вирішуються такі важливі завдання:

– заняття чи цикл занять не обмежуються надбанням магістрами певних знань, умінь і навичок з професійно-педагогічної етики, а виходять на практичні морально-етичні дії студентів, що торкалися їхньої емоційної і моральної сфери, завдяки чому посилюється мотивація до прийняття ними морально-етичних рішень;

– майбутні викладачі спеціальних дисциплін отримують можливість не лише здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, а й самостійно добувати необхідну інформацію про морально-етичні норми і правила професії не тільки з підручників, Інтернету а й з інших джерел. При цьому вони набувають навичок самостійного мислення, знаходження і розв'язання морально-етичних проблем, прогнозування можливих результатів і наслідків різних варіантів вирішення проблем морального вибору, навчаються встановлювати причинно-наслідкові, морально-етичні зв'язки;

– у проекті можуть успішно реалізовуватися різні методи і форми організації навчальної діяльності, в ході якої може здійснюватися морально-етична взаємодія магістрантів як один з одним так і з керівником проекту (викладачем), при цьому роль викладача змінюється: замість контролера він стає рівноправним партнером і консультантом.

Основними вимогами до використання цієї технології (проектів) в професійно-етичній підготовці майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є такі:

- наявність значущої в морально-етичному плані проблеми, що вимагає комплексного інтегрованого професійного морально-етичного знання, дослідницького пошуку і вмінь до здійснення морального вибору;
- практична, теоретична, пізнавальна соціальна і моральна значущість передбачуваних результатів;
- самостійна морально-етична діяльність майбутніх викладачів спеціальних дисциплін;
- структурування із зазначенням поетапних результатів, змістовної частини проекту;
- використання дослідницьких методів: визначення моральної проблеми, морально-етичних задач дослідження, що впливають з неї, висунення гіпотези для вирішення цієї проблеми, обговорення методів дослідження, аналіз отриманих даних, оформлення кінцевих результатів, коригування, підбиття підсумків, морально-етичні висновки (використання в ході спільного дослідження методу "круглого столу", "мозкової атаки", творчих звітів, статистичних методів, переглядів тощо).

Види проектів [334; 379; 436]:

1. Дослідницькі проекти вимагають добре продуманої структури, позначених цілей, актуальності предмету дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманих методів, в тому числі експериментальних, дослідних робіт, методів опрацювання результатів. Такі проекти повністю підпорядковані логіці дослідження і мають структуру, наближену або яка повністю збігається зі справжнім науковим дослідженням.
2. Творчі проекти, як правило, не мають детально відпрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона тільки намічається і далі розвивається, підкоряючись жанру кінцевого результату, зумовленої цим жанром і прийнятої групою за логікою спільної діяльності, інтереси учасників проекту. Проте оформлення результатів проекту вимагає чітко продуманої структури у вигляді сценарію відеофільму, програми свята; плану твору, статті, репортажу; дизайну і рубрики газети, альманаху,

альбому тощо.

3. Пригодницькі, ігрові проекти, структура яких також тільки намічається і залишається відкритою до закінчення проекту. Учасники беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Результати таких проектів можуть намічатися на початку його, а можуть вимальовуватися аж на час його закінчення. Ступінь творчості тут дуже висока, але домінуючим видом діяльності все-таки є рольово-ігрова, пригодницька.

4. Інформаційні проекти зазвичай спрямовані на збір інформації про якісь об'єкти, явища, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз й узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти, так само, як і дослідницькі, вимагають добре продуманої структури, можливості систематичної корекції під час роботи над ними. Вони часто інтегруються в дослідницькі проекти і стають їх органічною частиною, модулем.

5. Практико-орієнтовані проекти відрізняє чітко позначений із самого початку результат діяльності його учасників. Такий проект вимагає добре продуманої структури, навіть сценарію всієї діяльності його учасників із визначенням функцій кожного з них, та участі в оформленні кінцевого результату. Тут особливо важлива чітка організація координаційної роботи в плані поетапних обговорень, коректуванні спільних й індивідуальних зусиль, в презентації отриманих результатів і можливих способів їх впровадження в практику, організація систематичної зовнішньої оцінки проекту.

Основними вимогами до використання методу проектів є:

- наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми/завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;

- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

- самостійна діяльність студентів;

– структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);

– використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдань дослідження, що впливають з неї, висунення гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу "мозкової атаки", "круглого столу", статистичних методів, творчих звітів, переглядів тощо);

– результати виконаних проектів мають бути певним чином оформлені (відеофільм, комп'ютерна газета, анімаційний мультфільм, веб-сторінка) [70, с. 133].

Ґрунтуючись на поняттях технології навчання, Є. Полат розглядає проектну методику як сукупність пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю, що представляють собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності й одночасно – формування певних особистісних якостей тих, хто вчиться, в процесі створення конкретного продукту [379].

При використанні в професійній підготовці майбутніх викладачів спеціальних дисциплін для активізації занять з професійно-педагогічної етики технології проекту вирішуються такі важливі завдання:

– крім засвоєння студентами певних етичних знань і набуття моральних умінь і навичок, вдало підібрані проекти торкатися їхньої емоційно морально-етичної сфери, завдяки чому посилюється мотивація;

– студенти – майбутні викладачі спеціальних дисциплін – отримують можливість реалізувати творчу діяльність в рамках заданої теми в межах дисципліни "Етика викладача вищої школи", самостійно не тільки здобувати необхідну інформацію як із підручників, так і з інших джерел, але й мислити, знаходити і вирішувати морально-етичні проблеми, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів здійснення морального вибору, навчаються встановлювати причинно-наслідкові взаємозв'язки і морально-

етичну рефлексію;

– під час усіх етапів проекту успішно реалізуються різні форми організації навчальної діяльності, здійснюється морально-етична взаємодія студентів як один з одним, так і з викладачем, роль якого змінюється: замість контролера науково-педагогічний працівник стає рівноправним партнером і консультантом.

Організуючи проектну діяльність для активізації занять з професійно-педагогічної етики і враховуючи напрацювання вчених-педагогів [70; 334; 379; 436], виділимо такі етапи: ціннісно-орієнтаційний, конструктивний, оціночно-рефлексивний, презентаційний.

Ціннісно-орієнтаційний етап включає в себе такий алгоритм діяльності магістрантів: усвідомлення мотиву і мети діяльності, виділення пріоритетних морально-етичних цінностей, на засадах яких реалізується проект в рамках дисципліни "Етика викладача вищої школи", визначення задуму проекту. На цьому етапі важливим є організація морально-етичної взаємодії студентів для обговорення як самого проекту, так і організації його виконання.

Конструктивний етап і є власне проектуванням. На цьому етапі майбутні викладачі спеціальних дисциплін, гуртуючись у тимчасові групи або індивідуально, втілюють у життя проектну діяльність: складають план, здійснюють збір інформації, що стосується проекту, вибирають форми і способи реалізації проекту в рамках дисципліни "Етика викладача вищої школи" (складання звіту чи доповіді, створення графічної моделі, щоденника тощо).

Основою оціночно-рефлексивного етапу є морально-етична самооцінка діяльності магістрантів. Хоча морально-етична рефлексія супроводжує кожен етап проектної технології, проте виокремлення оціночно-рефлексивного етапу сприяє цілеспрямованому самоаналізу й самооцінці учасників проекту. На цьому етапі він набуває підготовленої форми: оформляється, компонується і готується до презентації. Оціночно-рефлексивний етап важливий ще й тому, що кожен з магістрантів, учасників проекту, ніби

"пропускає скрізь себе" отриману всією групою морально-етичну інформацію, так як в будь-якому випадку він бере участь у презентації результатів проекту. Під час оціночно-рефлексивного етапу на основі морально-етичної рефлексії проводиться коригування проекту (врахування критичних зауважень викладача, товаришів по групі: тобто здійснюється морально-етична взаємодія не тільки між учасниками проекту, а й між студентами і викладачем). Студенти продумують, як можна покращити діяльність, що вдалося, що ні, оцінюючи вклад кожного у спільну роботу.

Останній етап – презентаційний, на якому відбувається захист проекту. Презентація – це наслідок діяльності як різних груп, так і особистої діяльності магістрантів, підсумок спільної і персональної роботи. Захист проекту може здійснюватися: під час проведення "круглого столу", прес-конференції чи суспільної експертизи. Студенти презентують не тільки результати і висновки своєї діяльності, а й описують способи і прийоми, за допомогою яких було здобуто інформацію, повідомляють про морально-етичні проблеми, що виникли при здійсненні проекту, показують набуті професійно-педагогічні етичні знання, уміння, морально-етичні орієнтири. На цьому етапі студенти набувають і демонструють практику в презентації результатів власної діяльності.

Таким чином, проектна методика є ефективною технологією, котра істотно активізує заняття з дисципліни "Етика викладача вищої школи", чим підвищує внутрішню мотивацію і рівень оволодіння морально-етичними знаннями студентів, розвиває їхні уміння в здійсненні морального вибору, морально-етичної рефлексії і професійно-педагогічної взаємодії.

Розглянемо далі особливості імітаційних форм інтерактивного навчання, які, в свою чергу, підрозділяються на ігрові й неігрові. Характерна риса імітаційних занять – імітація особистої чи колективної професійної діяльності: виробничо-господарської або проектно-конструкторської. Імітація індивідуально-професійної діяльності практично не враховує взаємодію з колегами по роботі, і тому є неігровою. Імітація колективної

професійної діяльності потребує призначення учасників заняття на ролі, які імітують (відображають) їх взаємодію. Тут здійснюється ігрова імітація майбутньої професійної діяльності. До імітаційних неігрових занять належить: аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи й індивідуальний тренажер [321].

Аналіз конкретних ситуацій має такі характерні ознаки: наявність проблемної задачі з етики чи моральної проблеми (проблеми морального вибору), що доводиться до студентів викладачами; генерування викладачем контрольних запитань з морально-етичної проблеми; розробка конкуруючими групами студентів варіантів вирішення проблеми морального вибору; обговорення розроблених варіантів рішень з можливим попереднім рецензуванням, публічний захист тощо; підведення підсумків і оцінка результатів вирішення моральної проблеми викладачем, що проводить заняття. Перераховані ознаки визначають область ефективного застосування цього імітаційного заняття в розвитку умінь професійно-педагогічних етики. Ця форма навчання найбільш доцільна в такому разі, коли аналізується конкретна теоретична, виробнича, економічна, організаційна або управлінська морально-етична задача.

З інформаційного забезпечення розрізняють конкретні ситуації чотирьох рівнів:

- ситуація-ілюстрація, яку використовують для наочного подання будь-якого механізму дії, об'єкта чи процесу морального вибору;
- ситуація-вправа, яка дає змогу навчитися застосовувати певні моральні норми, правила і положення, вирішувати типові, часто повторювані ситуації морального вибору;
- ситуація-оцінка, яка дає розуміння тих способів, підходів, шляхів, які зумовлюють вдале вирішення морально-етичної проблеми;
- проблемно-орієнтовна ситуація, яка включає в себе природну або штучну морально-етичну проблему, що складається з елементів, котрі реально мали місце, в різний час і в різних місцях.

Відповідно до варіантів інформаційного забезпечення, викладач, готуючись до заняття, може обрати один з вищеназваних варіантів і відповідно до нього побудувати методику як своєї діяльності, так і роботи студентів. Вибір кожного зі згаданих епізодів визначається необхідним рівнем засвоєння конкретного досліджуваного матеріалу. Такий спосіб організації занять сприяє активізації студентів, але використання заздалегідь побудованої інформаційної схеми обмежує творчі можливості студентів. Як правило, кращий варіант рішення ситуації морального вибору не завжди оптимальний і формується викладачем з урахуванням матеріалів, представлених до обговорення студентами.

Істотним для розглянутої форми навчання є те, що на результатах діяльності групи на заняттях не позначаються наслідки прийнятого групою варіанту рішення, тобто відсутній так званий "ланцюжок рішень", обов'язковий для такої форми, як ділова гра. У цьому методі не моделюється конфліктна моральна ситуація, так як вироблення рішень групою проводиться без розподілу учасників на ролі.

Імітаційні вправи характеризується певними ознаками, подібними до ознак аналізу конкретних ситуацій. Характерною рисою імітаційної вправи є наявність наперед відомого викладачу правильного, оптимального рішення моральної проблеми, тобто результат вправи заздалегідь запрограмований. До імітаційних вправ відносять: дію за інструкцією, розбір пошти, перевірку знань тих чи інших законоположень, правил, методів тощо.

До імітаційних ігрових занять належать: розігрування ролей, ігрове проектування (конструювання, розробка методичних технологічних або моральних рішень) і ділові ігри. Коротко розглянемо особливості, пов'язані з цими інтерактивними формами навчання: розігрування ролей – це більш проста, ніж ділові ігри, форма інтерактивного навчання, вона вимагає менше затрат часу і сил на розробку та проведення занять. Ця форма характеризується наявністю складної морально-етичної задачі, що повідомляється студентам; розподілом ролей між учасниками; розбіжністю

моральних інтересів учасників, що виконують різні ролі; етичною взаємодією учасників в процесі виконання завдання; протидією з боку викладача-керівника задумам тих, хто бере участь у грі; оцінюванням результатів відповідно до моральних норм, і правил і підбиттям підсумків викладачем.

Однією з провідних форм інтерактивного навчання в розвитку професійно-педагогічної етики є ділова гра. У навчально-виховному процесі застосовуються такі різновиди ділових ігор: операційні, імітаційні, діловий театр, психо- і соціодрама.

У ході імітаційної гри передається діяльність будь-якої організації, підприємства, навчального закладу або його підрозділу. Імітуються події, конкретна морально-етична діяльність людей та обставини в яких відбувається подія або здійснюється їхня діяльність. Сценарій імітаційної гри, крім сюжету події, містить опис структури і призначення імітованих ситуацій морального вибору та об'єктів, де здійснюється гра.

Операційна гра допомагає відпрацьовувати виконання конкретних специфічних операцій, наприклад, методики написання статті (недопущення плагіату), вирішення ситуацій морального вибору тощо. В операційних іграх моделюється належний робочий процес, наприклад, навчально-виховний з розвитку професійно-педагогічної етики.

У "діловому театрі" розігрується яка-небудь морально-етична ситуація, моральна поведінка людини в цій обстановці. Студент має мобілізувати весь свій морально-емоційний досвід, знання з етики, навички з вирішення ситуацій морального вибору, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти моральність її вчинку, оцінити обстановку і знайти правильну етичну лінію поведінки в складній ситуації морального вибору. Провідне завдання цього методу – навчити орієнтуватися в різних складних морально-етичних обставинах, давати об'єктивну моральну оцінку своїй поведінці, враховувати моральні можливості інших людей, встановлювати з ними морально-етичні контакти, впливати на їхні морально-ціннісні установки, інтереси, потреби і діяльність. Для цієї форми навчання складається сценарій, де описується

конкретна морально-етична ситуація, позначаються функції і обов'язки дійових осіб та їхні завдання.

Психодрама і соціодрама дуже подібні до "ділового театру", але це вже театр соціально- і морально-психологічний, де відпрацьовується вміння відчувати ситуацію морального вибору в колективі, оцінювати і змінювати моральний стан іншої людини, вміння ввійти з ним у результативний контакт.

Навчальна ділова гра займає особливе місце в розвитку умінь професійно-педагогічної етики. Вона активізує навчальний процес і, в порівнянні з узвичаєними формами проведення занять, має вагомі переваги: зумовлює не тільки зацікавленість в кожного з учасників у більш глибокому знанні досліджуваної морально-етичної проблеми, а й надає їм можливість формувати і підвищувати професійно-педагогічну майстерність. Водночас, ділові ігри сприяють виявленню таких морально-етичних якостей особистості, як: дисциплінованість, моральна відповідальність, почуття педагогічного морального обов'язку, вміння морально-етичної взаємодії з колективом, забезпечують велике морально-емоційне входження студентів, майбутніх викладачів, в освітній процес.

Ділова гра – метод імітації прийняття управлінських рішень у різних виробничих, господарських ситуаціях шляхом організації колективної діяльності за заданими правилами і нормами [359, с. 24]. Вона дає змогу здійснити в навчанні предметний, соціальний, моральний і психологічний контексти майбутньої професійно-етичної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні, в порівнянні з традиційним навчанням, умови становлення морально-професійної самосвідомості студента. У діловій грі, в умовах спільної морально-етичної діяльності, кожен студент набуває навиків моральної і соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації і подальші морально-етичні установки, що необхідні майбутньому викладачу спеціальних дисциплін. Мотивація, зацікавленість і морально-емоційна піднесеність учасників ділової гри зумовлюють широкі можливості для організації

цілеспрямованої діяльності розвитку професійно-педагогічної етики, плідного морально-етичного спілкування і взаємодії, для розвитку творчого професійно-етичного мислення.

Як різновид імітаційного моделювання ділова гра репрезентує собою групову вправу з вироблення послідовних рішень у штучно створених умовах, це головна форма квазіпрофесійної діяльності. Вона здійснює наочний моральний і соціальний контексти майбутньої професійно-етичної діяльності, служить умовою формування моральної особистості майбутнього викладача спеціальних дисциплін, моделює навички його морально-етичної взаємодії, ціннісні орієнтації і моральні установки, стимулює розвиток професійно-етичного творчого мислення, забезпечує прояв професійної мотивації, сприяє набуттю фахівцем досвіду – як предметно-професійного, так і соціального [334, с. 158].

Під діловою грою розуміється модель взаємодії людей у процесі досягнення цілей економічного, політичного чи соціального характеру. Ділова гра – це форма діяльності людей, що імітує ті чи інші практичні ситуації, один із засобів активізації навчального процесу в системі освіти. Як відзначає автор одного з кращих підручників по ділових іграх В. Платов [375], в ній синтезуються характеристичні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій, ігрового проектування і ситуаційно-рольових ігор. Ділова гра будується на моделюванні об'єкта управління, але для прийняття рішень в ній обов'язково мають бути ролі, як посадові, так і ігрові, ігрове проектування рішень і взаємодія учасників.

Ділові ігри – педагогічне моделювання різних управлінських і виробничих ситуацій з метою навчання окремих особистостей і їх груп ухваленню рішень. Зазвичай, виділяють такі особливості навчальних ділових ігор [273, с. 33]:

– у ході навчальної гри ті, хто вчиться, оволодівають досвідом діяльності, подібним до того, який вони отримали б у дійсності;

– навчальна гра дає змогу учасникам самим вирішувати важкі

проблеми, а не просто бути спостерігачем;

- ігри створюють потенційно більш високу можливість передачі знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації в реальну;

- навчальні ігри забезпечують навчальне середовище, негайно реагують на дії учасників.

Ділові ігри дають можливість навчитися техніці прийняття рішень і вмінню на практиці застосовувати теоретичні знання. Крім того, їх використання має велике виховне значення: ті, хто вчаться, переконуються в необхідності теоретичної підготовки, в результаті чого підвищується мотивація до вивчення предмета [367].

Для вирішення комплексних морально-етичних завдань засвоєння нового, закріплення пройденого матеріалу, розвитку творчих і моральних здібностей, підвищення інтересу до майбутньої діяльності як викладача спеціальних використовується ділова гра. Вона вирішує ще одне важливе завдання, пов'язане з професійним самовизначенням студентів – майбутніх викладачів спеціальних дисциплін – це доцільність професійного вибору, що пов'язано з падінням престижу педагогічної професії. Екзистенціальне переживання студентами педагогічних проблем у процесі підготовки, презентації і обговорення ділової гри сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії і духовно-морального осмислення професійного зростання як однієї зі складових сенсу життя.

Як форма навчання та розвитку умінь професійно-педагогічної етики, ділова гра повинна відповідати таким вимогам:

- розподіл і закріплення ролей між учасниками гри;
- спільна морально-етична діяльність учасників гри в умовах диференціації й інтеграції імітованих ситуацій морального вибору;
- морально-етичне діалогове спілкування партнерів по грі як необхідна умова прийняття погоджених моральних рішень;
- створення ситуацій морального вибору, коли інтереси учасників гри розходяться;

- наявність спільної ігрової морально-етичної мети у всього колективу (ігрова система), яка є провідним стрижнем гри, фоном, на якому розвиваються і вирішуються ситуації морального вибору;

- включення в гру експромту (несподіваних морально-етичних ситуацій, що моделюють можливі випадкові обставини);

- запровадження системи оцінки результатів ігрової морально-етичної діяльності і професійно-етичних знань, що сприяє створенню атмосфери змагальності;

- присутність у грі системи стимулювання, що створює інтелектуальну й емоційну морально-етичну обстановку, що спонукає в ході гри вчиняти людині так, як би вона діяла в реальному житті;

- досягнення за рахунок динамічності, безперервності і зацікавленості єдиного ефекту ділової гри – розвитку морально-етичних якостей учасників гри.

Традиційно виділяють шість психолого-педагогічних принципів конструювання ділової гри:

- принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки виробництва передбачає, що розробник створює імітаційну модель того чи іншого фрагменту виробництва й пов'язує її з ігровою – модель професійної діяльності і зайнятих у ній людей;

- принцип ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності реалізовується через імітацію професійної діяльності майбутніх фахівців на основі конкретної ігрової моделі;

- принцип спільної діяльності означає, що ділова гра – це спільна діяльність двох і більше учасників, які вступають в спілкування для обговорення проблеми виробничої ситуації та прийняття рішення по ходу її дослідження;

- принцип діалогічного спілкування висуває перед учасниками вимогу обов'язкового висловлювання своїх поглядів і відносин. Реалізація цього принципу забезпечується і змістом гри, і рольовими позиціями учасників;

– принцип двоплановості припускає наявність в грі двох планів – реального й ігрового. В ігрових умовах розгортається діяльність з формування особистісних характеристик фахівця;

– принцип проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності означає, що викладач закладає в гру систему навчальних завдань у формі конкретних виробничих ситуацій [334, с. 161].

Хід конструювання ділової гри, зазвичай, включає чотири етапи:

1. Визначення мети гри. Вона формується, виходячи з морально-етичних завдань, змісту досліджуваних теоретичних моральних проблем і тих умінь з професійно-педагогічної етики, які мають бути розвинені учасниками в ході заняття.

2. Визначення змісту. У ході конструювання ділової гри підбирають ситуації морального вибору, найтипівіші для майбутньої професійно-педагогічної діяльності, що й забезпечує професійно-етичний контекст гри.

3. Розроблення ігрового морально-етичного контексту. Цей контекст, який є своєрідним і обов'язковим компонентом у структурі ділової гри, забезпечується запровадженням вимог, ігрових повноважень і морально-етичних обов'язків гравців й арбітрів, включенням нових персонажів, введенням протилежних за морально-етичними інтересами ролей, створенням поведінкових морально-етичних протиріч, опрацюванням системи штрафів, заохочень і призив, візуальною презентацією результатів.

4. Конструювання структурно-функціональної платформи ділової гри. Програма гри включає мету і завдання, опис ігрової морально-етичної обстановки, її організаційну побудову і логічність, список учасників гри, їхні морально-етичні функції і завдання, систему стимулювання із врахуванням розвитку професійно-педагогічної етики.

Традиційно методика проведення ділової гри включає чотири послідовних етапи: організаційний, підготовчий, ігровий і етап підбиття підсумків. Проте, для того, щоб вона в інтерактивній формі вирішувала завдання становлення морально-етичних цінностей, цих етапів недостатньо.

Отже, її проведення можна розглядати як один із методів інтерактивного навчання й імітаційного моделювання педагогічної діяльності, так і як засіб розвитку умінь професійно-педагогічної етики студентів – майбутніх викладачів. Ділова гра будується за такою схемою:

1. Етап орієнтації на морально-етичні проблеми: викладач обговорює зі студентами проблеми, пов'язані з педагогічною професією, стан сучасної освіти в цілому і конкретні морально-етичні труднощі, що виникають у роботі майбутніх викладачів.

2. Етап екзистенціального морально-етичного переживання: викладач задає студентам питання з метою з'ясування ступеня їх ознайомлення з проблемами морального вибору, професійно-педагогічної рефлексії тощо. Якщо студенти вже пройшли педагогічну практику, вони можуть пригадати, з якими етичними труднощами їм довелося зіткнутися в ході цієї практики, якщо ні – студенти розкажуть про своє навчання в освітньому закладі, про морально-етичні проблеми, що виникали під час навчання з викладачами, однокурсниками під час навчання. Студенти також можуть поділитися своїми думками про те, яких етичних проблем у майбутній педагогічній практиці вони найбільше остерігаються.

3. Етап інтроспективного розуміння морально-етичної проблеми: студенти осмислюють заявлені морально-етичні проблеми в процесі внутрішнього діалогу, працюють над рекомендованою літературою.

4. Підготовчий етап: робота в групах – вивчення морально-етичних ситуацій, інструкцій, розподіл і закріплення ролей, визначення режиму роботи, обґрунтування постановки етичної проблеми і вибору моральної ситуації, збір додаткової інформації тощо. При необхідності студенти звертаються до викладача за консультацією (морально-етична взаємодія по вертикалі). Допускаються підготовчі комунікації між учасниками гри (морально-етична взаємодія по горизонталі).

5. Ігровий етап: презентація гри – групи імітують підготовлені професійно-педагогічні етичні завдання. Як тільки гра розпочалась, ніхто не

має права втручатися чи змінювати її хід. Тільки викладач чи ведучий може коригувати діяльність учасників, якщо вони відхиляються від основної мети гри, або порушують професійно-педагогічні етичні принципи. Потім вступають інші міні-групи: вони привносять, уточнюють або заперечують дії своїх колег, арбітри вводять імпровізації морального вибору, котрі мають бути вирішені в режимі обмеженого часу.

6. Етап інтерактивної морально-етичної взаємодії – це етап обговорення проведеної гри. Арбітрами здійснюється аналіз процесу гри, діяльності і активності учасників, звертається увага на недоліки і правильні рішення, оцінюються результати гри. Проходить обмін думками, захист своїх рішень і висновків. На завершення, викладач дає оцінку досягнутим результатам, визначає упущення, підводить остаточний підсумок проведеного заняття. Основна увага акцентується на порівнянні використаної імітації з відповідною областю майбутньої діяльності магістрантів, установленні відповідності ходу і результатів гри золотому правилу моралі і зв'язку гри зі змістом навчального предмета.

7. Етап морально-етичної рефлексії: цей етап здійснюється у внутрішньому плані, представляє собою морально-етичну рефлексію, осмислення різних поглядів, представлених учасниками ділової гри, виділення з цього об'ємного потоку інформації, з тих орієнтирів, які можуть стати основою для професійно-педагогічної етичної самосвідомості студентів. Оскільки викладач не може безпосередньо простежити перехід до цього етапу, він має вибирати такі проблемні морально-етичні ситуації, які були б близькі студентам і актуальні для них, були стимулом до внутрішнього діалогу і розвитку професійно-педагогічної етики.

Творча морально-етична діяльність особистості в діловій грі зумовлюється тим, що гра дає змогу відчути суть свого "Я", особливо в тих епізодах, коли студент шукає і знаходить те чи інше оригінальне рішення, яке відразу позначається на траєкторії гри і позитивно оцінюється (керівником гри або самими учасниками гри). Має місце поступове спадання його

напруги, скутості, нерішучості, й наростання мобілізуючої напруженості на засадах посилення зацікавленості до ігрового процесу. У ході ділової гри студенти співпереживають проблемну морально-етичну ситуацію, виявляють в ній особистісний сенс, ігрова ситуація стає частиною майбутнього особистого професійно-педагогічного етичного досвіду.

Проблемні питання морального розвитку і теорії моральної діяльності в зв'язку з використанням методів активного навчання розглядалися багатьма науковцями (Н. Анікеєва [15], О. Богданова і С. Черенкова [55], О. Дробницький [143], І. Зимня [168-169], С. Рубінштейн [411]).

Формування і розвиток зрілої особистості включає, поряд з іншим, таке [55, с. 94]:

- гуманізацію установок;
- закріплення моральних знань;
- вироблення моральних умінь і навичок;
- формування навичок моральної поведінки.

Справедливо, що найвищим критерієм педагогічної праці стає відповідь на запитання: "Чи пронизує гуманізм і моральне начало всю діяльність того, хто навчає? Чи моральні його ставлення до оточуючих, до праці, до суспільства, до себе? "

Переконання завжди опосередковують зв'язок знань, практичних дій розвитку людини. Якщо навчальна програма відводить певний час спеціальним трудовим навичкам, фізичному розвитку, естетичному вдосконаленню професіонала, то навчання моральності також має здійснюватися шляхом наповнення певної діяльності моральним змістом. Якщо переконання виражаються в практичних діях, у справах, у вчинках; якщо вихованість проявляється в навченості, значить моральний розвиток особистості має бути пов'язаний з навчанням.

Морально-етичний розвиток, таким чином, має здійснюватися у своєрідному виді діяльності – моральній діяльності.

У традиційному представленні моральних знань у ВНЗ, на жаль,

відсутня будь-яка система, вони даються фрагментарно, опосередковано, від випадку до випадку. Значною мірою система пред'явлення цих знань теоретизована. Все це веде до розриву між моральними знаннями і моральною поведінкою тих, хто навчається.

Для ліквідації такого розриву необхідно:

1. Співвідносити моральний досвід особистості з пропонованими йому морально-етичними знаннями так, щоб досвід зробив можливим засвоєння і застосування цих знань.

2. Ставити перед учасниками навчально-виховного процесу завдання, що виокремлюють моральний зміст вчинків.

3. Спонукати їх до постановки перед собою етичних запитань і пошуку моральних відповідей.

4. Навчати відповідним формам моральної поведінки.

5. Здійснювати оцінку поведінки фахівців із врахуванням професійно-педагогічних етичних норм, якими вони мають володіти.

Таким чином, будь-який вид діяльності з морального розвитку особистості має підкріплюватися практикою, громадською діяльністю у спеціально створених, сконструйованих для цього умовах. "У вихованні мало одних закликів і добрих порад про те, як чинити в тій чи іншій ситуації. Не менш важливо створювати такі умови, які б вимагали від вихованців на ділі прояву бажаних якостей" [32, с. 95].

Розроблення теорії моральної діяльності в нашій країні почалася в 1960-ті роки, у часи так званої "відлиги". Саме тоді знайшла відображення категорія "моральна діяльність" як явище в етиці (О. Дробницький [143]), в психології (С. Рубінштейн [411]), в педагогіці (О. Богданова [55]). Моральне виховання і розвиток розглядалися як єдність моральної свідомості, морального почуття і моральної поведінки в особистості. На жаль, на практиці неузгодженість зберігалася.

На сьогодні пропонується новий підхід до розвитку гуманістичних рис особистості в логіці моральної діяльності і спілкування, предметом яких

стають моральні цінності. "Необхідно переглянути цінності освіти, навчання і виховання, поклавши в основу створення умов для розвитку гармонійної особистості, одиницею прояву якої є вчинок. Свободі як провідному чиннику вчинку навчити не можна. Її можна тільки виховати. Але для цього потрібна інша педагогічна діяльність, інша дидактика, інші форми організації діяльності тих, хто вчиться" [17, с. 252].

На те, що моральна особистість генерується не в будь-якій діяльності, а лише в діяльності моральній, звертали і звертають увагу багато педагогів, психологів, філософів. Існує низка підходів до визначення поняття "моральна діяльність", зокрема це:

- вчинки, продиктовані моральними мотивами (О. Дробницький [143]);
- діяльність по формуванню моральних якостей поведінки (С. Анісімов [16]);
- вибір вчинку (А. Гусейнов [131]);
- діяльність свідомо підлегла будь-якій моральній меті (В. Зибковець [170]);
- діяльність, заснована на добровільній поведінці особистості, на силі громадської думки, що надає колективістського і гуманістичного характеру взаєминам (В. Блюмкін [53]).

У педагогіці проблема моральної діяльності досліджена досить докладно. О. Богданова [55] вважає, що свідченням етичної діяльності є моральна діяльність, якщо її можна спостерігати і заміряти. Е. Грішин [121] основною умовою поєднання навчання з моральним вихованням вважає здійснення викладання і навчання як моральної діяльності. Є. Бондаревська [64–66] визначає склад моральної діяльності як вчинки, що спрямовані на зміцнення, розвиток і перетворення моральних відносин як між людьми, так і самої особистості, як їх носія.

Взявши за основу наявні дослідження і висновки, що містяться в них, виділимо компоненти моральної діяльності: теоретичне засвоєння моральних норм; аналіз дій, що відбуваються, і виділення на їх підставі моральних норм,

моральних аспектів цих дій; вираження особистого ставлення до подій; вироблення власних і особистіснозначущих моральних поглядів, відносин, почуттів щодо того, що відбувається; проектування лінії поведінки з опорою на моральну позицію.

Таким чином, здійснюючи актуалізацію в технологічні конструкції компонентів контекстної моральної діяльності, можливий розвиток моральної особистості. Це підкреслює у своїх роботах і автор концепції контекстного навчання А. Вербіцький [88–89]. Н. Тализіна [471] вважає, що опис моделі фахівця включає до складу цілей освіти вміння вирішувати соціальнозначущі завдання.

Отже, модель висуває вимоги до формування професійно-предметних і соціальних і моральних якостей особистості фахівця, але особистість – це поєднання найрізноманітніших рис. Кожна з них знаходиться в органічному зв'язку з іншими, і, в залежності від цілісного набору, набуває або позитивного, або негативного значення, створюючи єдине ціле. Коли йдеться про якусь особистість (її роль, властивості), то, зазвичай, немає можливості сказати, які морально-етичні якості в ній превалюють.

Щоб здійснити правильну оцінку тієї чи іншої риси особистості, треба розглядати її у стосунках з оточенням. Особистість завжди формується як єдине ціле. Тому формування і розвиток окремих рис проблематичне, так як для розвитку особистості важливе значення має як поєднання рис, так і спрямованість такого поєднання. Важливо, щоб своєрідність рис особистості утворювала моральну, соціально-відповідальну особу.

Розвиток особистості в моральній діяльності має будуватися із "зони найближчого розвитку" (Л. Виготський [97]). Може відбуватися постановка якоїсь навчальної ситуації вільного вибору, де відсутні задані норми. Розвиток в таких умовах виступає не просто як додаток діяльності, а як процес, що триває нерівномірно, в ході його здійснюється вплив педагогічно-етичного середовища на тих, хто вчиться, відбувається їхня рефлексія до своїх моральних і громадянських якостей.

На заняттях з використанням ігрових технологій, здійснюється різнобічний навчальний, виховний, розвивальний вплив на особистість тих, хто вчиться. Про це свідчать результати досліджень Н. Анікеєвої [15], О. Анісімова [16], О. Артем'єва [23], К. Ізарда [174], Д. Ельконіна [524], М. Яновської [538].

Можливості впливу на особистість за допомогою ігрових технологій визначають необхідність їхньої моральної, громадянської спрямованості. Водночас принагідно зазначимо, що гуманістична природа гри може бути спотворена в силу професійної некомпетентності, або спеціальної асоціально спрямованої діяльності, що й зумовлює значення поставленої в роботі проблеми.

Природу гри має пронизувати моральність і громадянськість. Гуманістична спрямованість підготовки кадрів в умовах професійної освіти, має стати, як процесом створення умов для усвідомлення можливостей із саморозвитку і професійного вдосконалення в різних, адекватних видах діяльності.

Гуманістична спрямованість ігрового процесу припускає:

- розвивальну морально-етичну функцію, що полягає в морально-етичній природі ігрової діяльності, у відтворенні моральних ідеалів поведінки. Розвиток професійно-педагогічної етики здійснюється самим процесом гри, при постановці моральних цілей, що вимагають пошуку морально-етичних засобів, встановлення моральних відносин;

- інформаційно-навчальну функцію стимулювання розвитку творчого мислення гравців, за допомогою їхньої участі в квазіпрактичній, квазіпрофесійній діяльності, з перспективою паралельного оцінювання і морально-етичної рефлексії успіху із застосування етичних теоретичних знань на практиці;

- мотиваційно-спонукальну функцію високого емоційного впливу гри на учасників, розвитку в них інтересу, азарту, прагнення до успіху;

- рефлексивно-оцінну функцію, що виявляється в незмінній рефлексії

кожним учасником гри свого місця в ній, своїх морально-етичних дій та способу мислення; співставлення себе і своєї діяльності з моральною діяльністю і способами дії інших гравців; у моральній оцінці учасників гри керівником і експертною групою під час підбиття підсумків;

– комунікативну функцію – у набутті досвіду морального спілкування в грі і сприяння морально-педагогічної корекції недоліків та пошуку виходу з виявлених комунікативних морально-етичних утруднень;

– функцію організації й управління пізнавальною діяльністю, що здійснюється відповідно до запланованої тематики занять, їх спрямованістю і вирішуваними завданнями. "Можливе не фрагментарне застосування ігор-ситуацій і не одна, окремо взята гра, а динамічна система сценарних, поступово дедалі складніших професійно-орієнтованих навчально-рольових ігор, за всіма основними розділами навчальної програми, що сприятиме вдосконаленню продуктивних методів навчання, розробці науково обґрунтованих методик і методичних прийомів, і водночас – створенню сприятливої атмосфери навчання" [23, с. 13];

– діагностичну функцію, яка реалізується за допомогою проявів у ігрових ситуаціях морального вибору, реального "Я", кожного учасника та можливості за допомогою спостереження здійснювати певні морально-етичні висновки;

– психокоригувальну функцію, котра проявляється в морально-етичних цінностях міжособистісного спілкування, в осмисленні за допомогою утруднень і знахідок, що виникають в ситуаціях морального вибору, цінності як себе так і оточуючих; в набутті здатності ставити себе на місце іншого з метою самооцінки і подальшої корекції власної морально-етичної діяльності.

Якою мірою дані функції будуть реалізовуватися в грі відносно педагогічного процесу, залежить від цілей організованої ігрової дії, від педагогічної майстерності організатора, який розробляє відповідно до цілей, педагогічну технологію і витримує її в ході ігрового процесу. Доцільно, у зв'язку з цим, розглянути більш детально одну з найважливіших функцій гри

– емоційно-стимулюючу, що сприяє формуванню моральних, громадянських почуттів особистості. Саме почуття формують стан успіху – головного джерела внутрішніх сил. Можна з упевненістю сказати, що психологічну основу проблемних методів навчання складають саме емоційні ряди, як послідовність емоційних переживань і реакцій.

Дослідниця проблем емоційно-ціннісного аспекту гри М. Яновська так визначає емоційно-стимулювальні функції гри:

1. Відповідаючи актуальним професійним потребам, гра викликає інтерес, позитивні емоції, які, поширюючись, створюють емоційно-цінне поле ігрової діяльності і життєдіяльності колективу і особистості.

2. Гра в поєднанні з іншими стимулами, забезпечує оптимізацію, підвищення ефективності всього навчально-виховного процесу, забезпечує емоційно-ціннісне поле, "наповнення" його змісту, форм і методів.

3. Завдяки виникненню інтересу і адекватності суспільно-цінної педагогічної діяльності, гра посилює змістоутворюючі мотиви поведінки [538, с. 111].

Особливістю ігрової дії є можливість стійкої підтримки мотивації учасників за рахунок зацікавленості.

К. Ізард виводить такі передумови зацікавленості в грі:

1. Почуття: особистої участі, пізнання й зацікавленості, насолоди, відповідальності, активності, самоцінності.

2. Думки.

3. Дії і відносини: спільні, творчість у діяльності, успіх у діяльності [174, с. 84].

При цьому, гідність і особлива значущість гри полягає в тому, що вона дає змогу відійти від прямої дії на особистість. Гра відноситься до методів непрямого впливу на особистість, коли людина не відчуває себе об'єктом цього впливу, коли вона – повноправний суб'єкт діяльності. Гра – це також і засіб, що сприяє переходу розвитку в саморозвиток.

Особистість "...в грі усвідомлює себе, вчиться бажати й підкорятися

бажанню свої скороминущі ефективні прагнення: вчитися діяти, підпорядковуючи свої дії певним зразкам, правилам" [524, с. 76].

Важливо також, що ігрова діяльність породжується мотивами внутрішнього порядку: враженнями, прихильностями, соціальним досвідом, особистими потребами.

Специфічні особливості гри в тому, що для людини важливий не стільки результат, скільки сам процес – стан її переживань. Хоча ситуації програються людиною уявні, але переживання, почуття в грі – реальні.

Матеріали досліджень О. Анісімова [17], О. Богданової [55], А. Князева [256], М. Яновської [538] свідчать, що в грі закладено величезний виховний потенціал, що може бути реалізований при відповідних умовах, найважливішим з яких є моральний, гуманістичний характер ігрового процесу. "В умовах ігрового моделювання постановки і вирішення проблем, при реалізації цінності розвитку людей, в ході проблематизації і депроблематизації, провідним процесом стає рефлексія дій і способів існування, відчуття, самовизначення, мислення, комунікації, спілкування тощо ... Грою моделюється набір умов для розвитку людини, а рефлексія процесів розвитку стає передумовою переходу до саморозвитку", – робить висновок О. Анісімов [17, с. 380].

Таким чином, гра здатна бути стрижневим емоційним стимулом інших методів навчання і виховання. Гра в такому разі "насичує" метод активними компонентами, стимулюючи активно-діяльне ставлення особистості до освоєння знань.

Моральна, громадянська спрямованість активно-ігрових технологій і діяльності викладача в системі професійної освіти визначається [256]:

- вибором і конструюванням ігрових ситуацій, що вимагають прояву бажаних якостей;
- визначенням оцінки ігрової діяльності студентів з морально-етичними нормами;
- корекцією і самокорекцією певних особистісних якостей тих, хто

вчиться, в результаті оцінки і рефлексії діяльності;

– формуванням групової згуртованості й усвідомленням учасниками гри себе в групі;

– можливістю формування позитивної ціннісно-орієнтаційної єдності групи на основі загальних професійних та інших інтересів тих, хто вчиться;

– соціально-ціннісним змістом одиниць знань і вмінь, сформованих і розвинених в тих, хто вчиться.

Спрямованість ігор визначається також здібностями викладача ефективно використовувати особистісні якості студентів: позитивний і негативний досвід ранньої діяльності, що близька змістовно до перспективної; певний рівень практичних знань і вмінь; позитивні моральні якості.

Використання в навчальному процесі методів активізації сприяє розвитку важливих для людини суспільних і моральних-етичних якостей (морально-етичної взаємодії, морального вибору, морального обов'язку тощо). Водночас, гуманістична спрямованість професійної підготовки, а в підсумку – підготовленості викладача спеціальних дисциплін, забезпечує олюднення відносин в самому професійно-педагогічному середовищі і сприяє розвитку професійно-педагогічної етики.

<p>Розвиток педагогічних умінь в проходженні майбутніх</p>	<p>професійно-етичних умов практик викладачів</p>	<p>Сучасна система вищої професійно-педагогічної освіти актуалізовує і формулює постановку нових вимог до етичної підготовки педагогів, які мають володіти високим рівнем загальнокультурної і професійної компетентності, бути здатними до функціональної адаптації в різних сферах педагогічної діяльності, готовими самостійно проектувати і реалізовувати освітні програми різного рівня та спрямованості, планування й реалізації</p>
---	--	--

полісуб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин, керуючись при цьому такими вищими цінностями, як: моральність, толерантність, креативність, гуманізм, мобільність на ринку праці, гнучкість в плануванні і організації всіх видів професійної діяльності. Одним з кардинальних засобів, сполучення теоретичних інновацій і їх прикладного втілення є педагогічна практика.

Підхід до розвитку умінь професійно-педагогічної етики в умовах проходження педагогічної практики заснований на реалізації морально-етичних ідей гуманізації і гуманітаризації, коли метою і сенсом навчально-виховного процесу є розвиток і саморозвиток індивідуальності, самоактуалізація особистості магістра, майбутнього викладача спеціальних дисциплін. Такий підхід здійснюється не через навчання запропонованими знаннями, вміннями і навичками, а в процесі навчально-виховної діяльності, ядром якої є розвиток і саморозвиток індивідуальних здатностей кожного. Навчальну діяльність студентів необхідно організувати як процес вирішення науково-практичних, морально-етичних проблем, що дають змогу кожному студенту здійснювати саморозвиток, самопізнання, морально-етичну рефлексію. При такому підході в педагогічній практиці основним суб'єктом є студент. Ключовим стає вирішення студентом професійно-педагогічних етичних проблем, змін в його моральному досвіді, розвитку професійно-педагогічних етичних якостей.

Перехід від узвичаєної моделі навчання до моделі, в якій, крім професійних умінь, розвиваються вміння з професійно-педагогічної етики, протікає повільно через низку суперечностей, які можна вирішити при гуманістичному підході. Це такі суперечності між:

- теоретичною підготовкою студентів – і їхньою морально-етичною діяльністю в період проходження педагогічної практики;
- уявленнями студентів про сучасні гуманістичні підходи до організації навчально-виховного процесу – і реальним станом педагогічної практики;
- високими вимогами суспільства до рівня професійно-педагогічної етики педагогів – і недостатнім розвитком морально-етичних умінь

майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Розвиток умінь професійно-педагогічної етики магістрантів – фахівців з галузі знань 1801 "Специфічні категорії" спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" здійснюється в умовах проходження наскрізної практики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Наскрізна програма практики – це основний навчально-методичний документ, що регламентує мету, зміст і послідовність проведення практик, підбиття їх підсумків, містить рекомендації щодо видів, форм і методів контролю якості підготовки (рівень знань, умінь і навичок), які студенти мають отримувати під час проходження кожного виду практики. Зміст наскрізної програми практики включає програми всіх етапів практичного навчання (навчальні і виробничі практики). Він відповідає "Положенню про проведення практики студентів ВНЗ України", затвердженого наказом № 93 Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30 квітня 1993 року за № 35 [383].

Наскрізна програма практики впроваджена для підготовки магістрантів – фахівців в галузі знань 1801 "Специфічні категорії" спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" і відображає систему практичної підготовки майбутнього фахівця. На основі відпрацьованої наскрізної програми практики структурні підрозділи і кафедри університету розробляють робочі програми всіх видів практик: ознайомчої педагогічної, комплексної з фаху, науково-педагогічної.

Її зміст вміщує такі розділи і підрозділи: вступ, мета практик, зміст і завдання практик, структурно-логічна схема проведення практик (за циклами і курсами), зміст практик, обов'язки студентів і керівників практик від ВНЗ, вимоги до оформлення звіту про навчальні і виробничі практики, порядок звітності про результати практики, критерії оцінювання практики, додатки (основні документи для організації і звітності про результати практики).

У навчальному плані підготовки магістра – фахівця спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" передбачено такі види практик:

ознайомча педагогічна (навчальна) практика (2-й семестр, 30 год. / 1 кредит, 1 тиждень); комплексна з фаху (виробнича) практика (2-й семестр, 216 год. / 6 кредитів, 3 тижні); науково-педагогічна (виробнича) практика (2-й семестр, 144 год. / 4 кредити, 2 тижні).

Базами практики для магістрантів, які вчаться за спеціальністю 8.18010021 "Педагогіка вищої школи", є Бережанський агротехнічний інститут, Ніжинський агротехнічний інститут, Бердичівський педагогічний коледж; Бобровицький коледж економіки і менеджменту; Ірпінський економічний коледж; Лубенський лісотехнічний коледж; Немішаївський агротехнічний коледж.

Основними обов'язками студентів є набуття на практиці необхідних професійних навичок і вмінь, що передбачено робочими програмами навчальних і виробничих практик. Обов'язками керівників практик від університету є ефективна організація практичного навчання магістрантів з метою формування у майбутніх фахівців не тільки професійних навичок і вмінь, а й розвиток умінь професійно-педагогічної етики.

Мета практики полягає в закріпленні отриманих теоретичних знань і формуванні професійних та розвитку моральних навичок і умінь, вивчення досвіду роботи організацій й установ, оволодіння сучасними методами праці, набуття досвіду виробничої, суспільної, управлінської морально-етичної діяльності в колективі.

Мета практики виходить з необхідності підготовки фахівця, придатного до виконання професійно-педагогічних функцій, відповідно до посад магістра (здійснення певних типів діяльності, зокрема й морально-етичної) і типових для даної функції задач діяльності (згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою і професійною програмою фахівця за спеціальністю 8.18010021 "Педагогіка вищої школи". Кожній типовій задачі відповідає система навичок і вмінь, які уможливають у вирішення цієї задачі професійно-педагогічної діяльності.

Загальною метою практики у професійній підготовці фахівців зі

спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" є формування системи умінь вирішувати типові задачі діяльності і розвивати професійно-педагогічну етику при здійсненні певних виробничих функцій, що передбачають:

- відвідування навчальних занять;
- аналіз навчальних занять за орієнтовною схемою із врахуванням етичних аспектів цих занять;
- вивчення технології підготовки і проведення виховних заходів з розвитку морально-етичних якостей студентів;
- моделювання виховних заходів з розвитку з розвитку морально-етичних якостей студентів;
- ознайомлення зі структурою діяльності НУПіБ України і основними завданнями його територіальних центрів;
- ознайомлення з роботою деканату, кафедр гуманітарно-педагогічного факультету;
- ознайомлення зі структурою і основними напрямками діяльності Науково-методичного центру аграрної освіти;
- роботу над загальними рекомендаціями і вимогами до складання планів виховної роботи з розвитку морально-етичних якостей студентів на навчальний рік;
- здійснення культурно-виховної роботи з розвитку морально-етичних якостей студентів;
- поглиблення і закріплення знань з методик навчання спеціальних дисциплін і дисциплін за напрямом базової підготовки із врахуванням питань біо- і екоетики, вироблення навичок і вмінь застосовувати їх на практиці;
- формування у практикантів критичної моральної самооцінки, творчого аналізу виробничих ситуацій, навичок і вмінь морального вибору, прагнення до постійного вдосконалення рівня знань зі спеціальності;
- формування професійно значущих морально-етичних якостей викладача вищої школи;

- закріплення, розширення і поглиблення теоретичних, педагогічних, етичних знань магістрантів;
- підготовку магістрантами презентацій до першого розділу магістерського дослідження;
- аналіз робочих навчальних програм із дисциплін, вивчення і узагальнення документації з проблем магістерської роботи;
- написання й оформлення тез за темою магістерського дослідження;
- написання й оформлення наукової статті за темою магістерської роботи з дотриманням авторських прав;
- розробку методики констатувального дослідження магістерської роботи.

Під час її планування необхідно враховувати те, що стихійного розвитку умінь з професійно-педагогічної етики не відбувається. Потрібна цілеспрямована етична підготовка, спеціально організована моральна діяльність.

Метою навчальних і виробничих практик є логічне і послідовне формування у студента під час виконання завдань практик вищезазначених умінь, які ґрунтуються на попередньо здобутих знаннях, уміннях і навичках при вивченні навчальних дисциплін.

Виходячи із загальної мети практичної підготовки фахівця вибудовується система навчальних і виробничих практик, яка дає змогу конкретизувати мету кожної з них:

- метою ознайомчої педагогічної (навчальної) практики є ознайомлення студентів зі структурою ВНЗ, матеріально-технічною базою, організаційною і методичною роботою; оволодіння студентами знаннями про принципи організації й управління вищим аграрним навчальним закладом; з видами і формами навчально-виховної роботи; формування умінь аналізу проведених викладачами занять і моделювання виховних заходів.

- метою комплексної з фаху (виробничої) практики є поглиблення і закріплення знань, отриманих магістрантами у процесі теоретичного

навчання, придбання необхідних навичок і вмінь, досвіду практичної роботи із майбутньої спеціальності;

– метою науково-педагогічної (виробничої) практики є закріплення і розвиток фахових умінь, поглиблення професійних знань безпосередньо на робочому місці працівника ВНЗ.

Зміст і завдання практик:

1. Ознайомча педагогічна (навчальна) практика (2-й семестр, 30 год. / 1 кредит, 1 тиждень).

Відповідальна кафедра педагогіки:

– завдання практики – ознайомлення студентів зі структурою ВНЗ, організаційною і методичною роботою; матеріально-технічною базою, оволодіння студентами знаннями про принципи організації й управління ВНЗ; з видами і формами навчально-виховної роботи; формування умінь аналізу проведених викладачами занять і моделювання виховних морально-етичних заходів;

– уміння студентів – аналізувати навчальні заняття за орієнтовною схемою; підготувати виховні заходи; проводити виховні заходи; моделювати виховні заходи; здійснювати культурно-виховну роботу у ВНЗ;

2. Комплексна з фаху (виробнича) практика (2-й семестр, 216 год. / 6 кредитів, 3 тижні).

Відповідальна кафедра методики навчання і управління навчальними закладами:

– завдання практики – закріпити і поглибити знання магістрантів з дисциплін за напрямом базової підготовки і методик навчання спеціальних дисциплін, виробити у практикантів уміння застосовувати їх на практиці; сформувати навички й уміння самостійного планування, організації методичної роботи в умовах ВНЗ;

– розробка студентами навчально-методичного забезпечення з дисциплін професійно-педагогічної і практичної підготовки; їхня участь у плануванні, організації і проведенні практичного навчання (за напрямом

базової підготовки, з врахуванням біо- і екоетики); сформувати у магістрантів критичну моральну самооцінку, творчий аналіз ситуацій морального вибору і професійно-педагогічних ситуацій, прагнення до постійного розвитку професійно-педагогічної етики і вдосконалення рівня знань з методики навчальної роботи і спеціальності.

3. Науково-педагогічна (виробнича) практика (2-й семестр, 144 год. / 4 кредити, 2 тижні);

Відповідальна кафедра педагогіки:

– завдання практики – сформувати професійно значущі якості викладача вищої школи; закріпити, розширити і поглибити теоретичні педагогічні знання магістрантів; підготувати презентації до першого розділу магістерського дослідження; здійснити аналіз робочих навчальних програм із дисциплін, вивчити й узагальнити документацію з проблем магістерської роботи; написати й оформити тези за темою магістерського дослідження; написати й оформити наукові статті за темою магістерської роботи; розробити методику констатувального дослідження магістерської роботи.

– уміння студентів – здійснювати підготовку презентацій із проблем наукового дослідження; здійснювати аналіз робочих навчальних програм із дисциплін; узагальнювати передовий досвід викладачів; написання і оформлення тез за темою магістерського дослідження; написання і оформлення наукової статті за темою магістерської роботи; розробляти методику констатувального дослідження магістерської роботи.

Розвиток узагальнених умінь з професійно-педагогічної етики здійснюється за такими етапами:

1. Розвиток умінь загальнолюдської етики, що базуються на вищих моральних цінностях (відбувається як в повсякденному житті, так і під час усіх видів практик).

2. Розвиток знань і вмінь ділового спілкування та службового етикету, що підпорядковують собі всі види професійних взаємин "по вертикалі" і "по горизонталі" (відбувається під час усіх видів практик).

3. Розвиток умінь з професійно-педагогічної етики, в яких проявляється специфіка саме педагогічної праці (відбувається в основному під час комплексної з фаху (виробничої) практики і науково-педагогічної (виробничої) практики).

4. Розвиток умінь з наукової етики, в яких проявляється специфіка праці науково-педагогічного працівника (відбувається в основному під час науково-педагогічної (виробничої) практики).

Навчальна функція очевидна і не вимагає значних роз'яснень. Отримані в процесі теоретичної професійної підготовки знання перевіряються практикою, тобто знаходять втілення в професійній і моральній діяльності магістра-практиканта. Відбувається процес вироблення основних педагогічних навичок і вмінь, формування педагогічної моральної свідомості, які з площини ідеальних уявлень переходять в систему реальних ціннісних установок і поглядів майбутнього викладача спеціальних дисциплін.

Дуже важливо при її організації враховувати (як би складно це не було) те, що ефективність її стане набагато вищою, якщо студенти будуть працювати під керівництвом високопрофесійних викладачів, як за якістю роботи, її результатами, так і за особистісними морально-етичними характеристиками. Велике значення має і загальна атмосфера в навчально-виховному закладі, яка складається щодо практики та студентів, стиль керівництва практикою зі сторони науково-педагогічних кадрів навчального закладу.

У найтіснішому взаємозв'язку з попередніми знаходиться і функція розвивальна. На практиці формуються і розвиваються педагогічні здатності студента-практиканта, розвиваються уміння діяти в умовах морального вибору, виробляються компенсаторні вміння в тому разі, якщо якісь педагогічні здатності у майбутнього викладача спеціальних дисциплін представлені в недостатній мірі. В ході практики студент розвивається і в особистісному, моральному, і в професійному плані. Він вчиться думати і

діяти за мотивами професійно-педагогічної етики, а не просто орієнтується на здоровий глузд і життєвий досвід.

Діагностична функція є однією з найважливіших. Тільки на практиці студент може оцінити свій морально-емоційний стан, у ході морально-етичної взаємодії здійснювати спілкування з тими, хто вчиться, майбутніми колегами й адміністрацією. У реальній педагогічній морально-етичній діяльності виявляються особистісні і професійно-педагогічні етичні якості майбутнього викладача спеціальних дисциплін.

Організуючи практику, необхідно забезпечити особистісно орієнтований, комплексний, безперервний і творчий характер професійно-педагогічної підготовки всіх студентів, які в період практики мають бути не тільки об'єктом навчання і виховання. Сама система морально-етичних взаємовідносин повинна носити характер взаємодії і співпраці, маючи на увазі певну суб'єктивність позиції студента. Продумуючи організацію педпрактики у навчальній установі, керівник орієнтується не тільки на виконання її програми, але, перш за все, підходить до кожного студента як до унікальної особистості, дбайливо і обережно, цілеспрямовано й послідовно розкриваючи в ньому всі як особистісні, так і професійно-педагогічні етичні уміння.

Кожен студент на практиці повинен мати можливість сформулювати свою думку, отримати будь-яку необхідну консультацію, допомогу або роз'яснення певної ситуації, особливо морального вибору. Особистість майбутнього викладача треба дбайливо рости і розвивати. Ідея гуманізації педагогіки і всього навчально-виховного процесу на даний час є однією з найбільш гострих і актуальних проблем. Однак, в масовій практиці вона не змогла стати повсякденною нормою – освітні установи в переважній більшості залишаються авторитарними.

Таким чином, розвиток умінь з професійно-педагогічної етики здійснюється під час проходження педагогічної наскрізної практики. Під час її проходження студенти розвивають уміння ділового спілкування і

службового етикету, що підпорядковують всі види професійних взаємин "по вертикалі" і "по горизонталі", здійснюють розвиток умінь з професійно-педагогічної етики, в яких проявляється специфіка науково-педагогічного працівника.

Висновки до четвертого розділу

Доведено, що методика розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ – це сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми та етапи організації навчально-виховного процесу, які на основі морально-етичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів забезпечують досягнення результату – викладача з розвиненою професійно-педагогічною етикою.

Показано, що розроблена методика розвитку професійно-педагогічної етики в майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ включає такі взаємопов'язані етапи: пропедевтичний; навчально-модельований; результативно-корекційний.

З'ясовано, що навчальну інформацію з питань професійно-педагогічної етики майбутні викладачі спеціальних дисциплін отримують як при вивченні дисципліни "Етика викладача вищої школи", так і при вивченні модулів з професійно-педагогічної етики в дисциплінах "Педагогічна майстерність", "Основи наукових досліджень в педагогіці" тощо. У тих дисциплінах, в яких питання етики не стоять безпосередньо, розвиток професійно-педагогічної етики здійснюється шляхом: пробудження моральної свідомості; впровадження діалогічності, обміну думками, судженнями, оцінками; виховання щирості і правдивості в обговоренні проблем життя й освіти; здійснення заходів з неприпустимості формалізації і нудьги; аргументування і обґрунтування дискусійних питань; обговорення шляхів підвищення особистої моральної вихованості; підкреслення значущості морально-

психологічного клімату і взаємин у групі; розвитку колективних відносин (вправи з розробки моральних правил різних вчинків і професійних дій).

З'ясовано, що найбільш дієвими в розвитку умінь професійно-педагогічної етики є метод (технологія) проектів і активно-ігрові технології. Загальним принципом, на якому базувався метод проектів, є встановлення безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з життєвим досвідом студентів у їхній активній пізнавальній і творчій формах спільної діяльності в завданнях (проектах) при вирішенні однієї загальної морально-етичної проблеми.

Установлено, що при використанні в навчальному процесі для розвитку професійно-педагогічної етики технології проекту, вирішуються важливі завдання: заняття не обмежуються надбанням студентами певних знань, умінь і навичок з професійно-педагогічної етики, а виходять на практичні дії студентів, торкаючись їхньої емоційної і моральної сфери, завдяки чому посилюється мотивація до прийняття морально-етичних рішень; студенти отримують можливість здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, самостійно добуваючи необхідну інформацію не тільки з підручників, а й з інших джерел; у проекті успішно реалізуються різні форми організації навчальної діяльності, в ході якої здійснюється морально-етична взаємодія студентів один з одним та з викладачем, роль якого змінюється: замість контролера він стає рівноправним партнером і консультантом.

Зазначено, що однією з провідних форм інтерактивного навчання, для системного розвитку умінь професійно-педагогічної етики, є ділова гра. Ділова гра дає змогу задати в навчанні предметного, соціального, морального і психологічного контекстів майбутньої професійно-педагогічної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні, в порівнянні з традиційним навчанням, умови становлення професійної самосвідомості студента, майбутнього викладача спеціальних дисциплін.

Доведено, що системний розвиток умінь професійно-педагогічної етики у студентів зі спеціальності "Педагогіка вищої школи" здійснюється в

умовах проходження наскрізної практики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Їхній розвиток здійснюється за такими етапами: уміння загальнолюдської етики, що базуються на вищих моральних цінностях (відбувається як в повсякденному житті, так і під час усіх видів практик); уміння ділового спілкування і службового етикету, що підпорядковують собі всі види професійних взаємин "по вертикалі" і "по горизонталі" (відбувається під час усіх видів практик); уміння з професійно-педагогічної етики, в яких проявляється специфіка саме педагогічної праці (відбувається в основному під час виробничої (комплексної з фаху) практики і виробничої (науково-педагогічної) практики); уміння з наукової етики, в яких проявляється специфіка праці науково-педагогічного працівника (відбувається в основному під час виробничої (науково-педагогічної) практики).

Основні положення розділу викладено в таких публікаціях автора [186; 189; 193; 191; 199; 203; 201; 205; 203; 208; 210; 209; 214; 213; 222; 224; 189; 229; 291; 410; 537; 633].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ТА ПРИРОДООХОРОННОЇ ГАЛУЗЕЙ

*Програма
експериментальної
перевірки педагогічної
системи розвитку
професійно-педагогічної
етики у майбутніх*

Ефективність, дієвість і
достовірність спроектованої
педагогічної системи розвитку
професійно-педагогічної
етики майбутніх викладачів
спеціальних дисциплін може

бути підтверджена експериментальною перевіркою, що дасть змогу впевнитися у її перевагах стосовно розвитку в навчально-виховному процесі й рекомендувати цю систему до впровадження у ВНЗ, які здійснюють підготовку викладачів спеціальних дисциплін для аграрної і природоохоронної галузей.

Експериментальна перевірка педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики здійснювалась у п'ять етапів:

перший етап – формування ЕГ і КГ;

другий етап – здійснення цілеспрямованого впливу на ЕГ;

третій етап – визначення рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін – студентів КГ і ЕГ;

четвертий етап – проведення статистичної обробки отриманих експериментальних даних;

п'ятий етап – порівняння й узагальнення результатів дослідження і здійснення прогностичних рекомендацій щодо педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики.

Перший етап – підготовчий, на якому вирішуються такі завдання:

1. Формулювання гіпотези, тобто положення, висновки про правильність якого варто перевірити.

2. Вибір необхідної кількості експериментальних об'єктів (кількість досліджуваних, навчальних груп, навчальних закладів тощо).

До експерименту були залучені студенти (спеціальність "Педагогіка вищої школи") і викладачі НУПіБ України; а також Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (199 студентів у контрольній і 197 студентів в експериментальній вибірках).

Принагідно зауважимо:

– обидві вибірки випадкові, оскільки на рівні формування ЕГ і КГ не здійснювався цілеспрямований відбір за ступенем підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності (формування груп здійснювалось випадковим чином деканатом факультету);

– вибірки є незалежними: члени кожної вибірки незалежні між собою, оскільки в межах навчального процесу студенти ЕГ і КГ, не перетиналися, а студенти, які належать до КГ або ЕГ при тестуванні й оцінюванні не залежали від оцінки, що отримали одногрупники.

3. Вибір методів математичної обробки результатів експерименту.

Вибір методів математичної обробки результатів експерименту проводився з урахуванням основних положень щодо обробки даних експерименту, наведених у роботах [26; 106; 117; 152; 519].

Вибір статистичного методу здійснюється в такій послідовності:

– щонайперше, потрібно визначити, чи є вибірка зв'язною (залежною), або незв'язною (незалежною);

– визначити однорідність чи неоднорідність вибірки;

– оцінити обсяг вибірки і, знаючи обмеження кожного критерію, за її обсягом вибрати відповідні критерії;

– найдоцільніше починати роботу з вибору найменш трудомісткого критерію;

– у тому разі, якщо критерій, що використали, не виявив відмінності – потрібно застосувати більш потужний, але водночас, і більш трудомісткий критерій;

– критерії потрібно такі, які найбільш повно використовують інформацію, що міститься в експериментальних даних;

– при малому обсязі вибірки потрібно збільшувати величину рівня значимості (не менше 1%), так як невелика вибірка і низький рівень значимості призводять до збільшення ймовірності прийняття хибних рішень.

Для експериментальної перевірки системи розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів застосуємо критерій χ^2 (хі-квадрат) так як дотримуються такі умови [152, с. 158]:

1. Вимірювання може бути проведене за будь-якою шкалою (в даному разі шкалою порядку).

2. Вибірки випадкові (не здійснювався цілеспрямований відбір) і незалежні (члени кожної вибірки незалежні між собою).

3. Обсяг вибірки був більше 20 (396). Зі збільшенням обсягу вибірки точність критерію підвищується.

4. Теоретична частота для кожного вибіркового інтервалу – не менша 5.

5. Сума спостережень за всіма інтервалами дорівнює загальній кількості спостережень.

6. Таблиця критичних значень критерію χ^2 (хі-квадрат) розраховується для числа ступенів свободи $\nu = C - 1$ (C – максимальне число рівнів).

Проведення педагогічного експерименту щодо експериментальної

перевірки системи розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів передбачає три етапи роботи [351, с. 117-119].

Для забезпечення рівності умов у ЕГ і КГ: розділено склад студентів на співрозмірні групи за рівнем успішності чи іншими важливими для експерименту ознаками; визначено ЕГ як більш слабку групу; залучено до проведення занять у групі одних і тих же науково-педагогічних працівників.

Отримані в експериментах вибірккові дані завжди обмежені і часто носять випадковий характер. Для аналізу таких даних і використовується математична статистика, що дає змогу узагальнювати закономірності, отримані на вибірці, і поширювати їх на всю генеральну сукупність.

Шкала вимірювань обмежувалась трьома категоріями (рівнем сформованості кожного показника: "передконвенціональний", "конвенціональний" і "післяконвенціональний"), що не суперечить можливості застосування критерію χ^2 (хі-квадрат). Відповідно до цього, для оцінки впливу було обрано методи оцінки міри зв'язку за допомогою статистичного непараметричного критерію χ^2 (хі-квадрат).

Для перевірки припущення про те, що рівні сформованості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є недостатніми, а самі рівні сформованості показників у ЕГ і КГ однакові, були проведені констатувальні (діагностичні) експериментальні дослідження.

На констатувальному етапі проведено зріз рівнів сформованості компонентів професійно-педагогічної етики. Студентам були запропоновані анкети, тести і завдання для перевірки всіх компонентів (ціннісно-мотиваційного, інформаційно-знаннявго, діяльнісно-операційного і суб'єктного) професійно-педагогічної етики.

За допомогою критерію χ^2 (хі-квадрат) можна перевірити гіпотезу про рівність ймовірностей посідання студентами "передконвенціонального", "конвенціонального" і "післяконвенціонального" рівнів за визначеними показниками в ЕГ і КГ.

Таким чином, нульова гіпотеза H_0 (різниця між групами відсутня за визначеними показниками), буде мати вигляд $H_0: p_{Ki} = p_{Ei}$ для всіх чотирьох категорій (за всіма рівнями), а альтернативна гіпотеза H_1 (вказуватиме на наявність статистично значимої різниці між рівнями за визначеними показниками в ЕГ і КГ) і матиме вигляд $H_1: p_{Ki} \neq p_{Ei}$.

Для перевірки нульової гіпотези за допомогою критерію χ^2 (хі-квадрат) здійснюється розрахунок статистики критерію (відповідно до експериментальних даних, отриманих під час спостереження) $T_{\text{спост}}$ за формулою [116, с. 101]:

$$T_{\text{спост}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^C \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (5.1)$$

де n_1 і n_2 – обсяг вибірок (кількість респондентів у ЕГ і КГ); O_{1i} – кількість студентів КГ, які потрапили до i -ої категорії ($i = 1$ – передконвенціональний, $i = 2$ – конвенціональний, $i = 3$ – післяконвенціональний); O_{2i} – кількість студентів ЕГ, які потрапили до i -ої категорії; C – максимальна кількість категорій (кількість рівнів при оцінюванні показника готовності).

У межах прийнятого рівня значимості $\alpha = 0,05$, тобто з імовірністю 0,95 для ступенів вільності $\nu = C - 1 = 2$, критичне значення статистики критерію становить $T_{\text{крит}} = 5,991$ [519, с. 157].

Правило прийняття рішення матиме такий вигляд: якщо $T_{\text{спост}} < T_{\text{крит}}$, то підтверджується нульова гіпотеза, тобто рівні сформованості професійно-педагогічної етики в ЕГ і КГ однакові; якщо $T_{\text{спост}} > T_{\text{крит}}$, то актуалізується альтернативна гіпотеза, тобто ЕГ і КГ за рівнями її сформованості є відмінними.

Визначення статистики щодо рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічної етики χ^2 (хі-квадрат) наведений у табл. 5.1 та на рис. 5.1.

Таблиця 5.1

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнями сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічної етики (констатувальний етап)

Вибірка	Категорія 1 (передконвенціональний рівень)	Категорія 2 (конвенціональний рівень)	Категорія 3 (післяконвенціональний рівень)	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $T_{спост}$
Контрольна група	$O_{112} = 72$	$O_{113} = 104$	$O_{114} = 22$	199	0,9963
Експериментальна група	$O_{122} = 75$	$O_{123} = 105$	$O_{124} = 17$	197	

Критичне значення статистики критерію $T_{спост} < T_{крит}$ ($0,9963 < 5,991$).

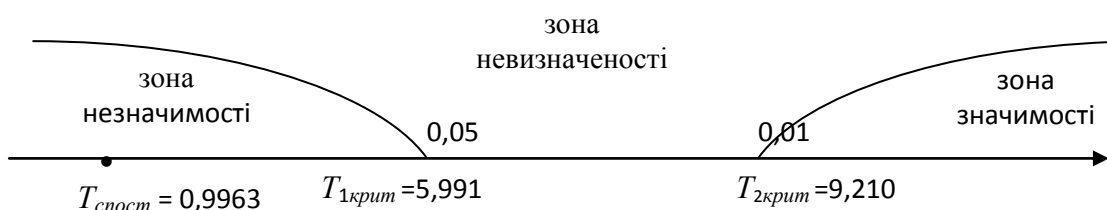


Рис. 5.1. Критичні значення критерію χ^2 для перевірки гіпотези про статистичну відмінність між кількісними і якісними показниками

Визначення статистики щодо рівнів сформованості інформаційно-знанняєвого компонента професійно-педагогічної етики χ^2 (хі-квадрат) показане у табл. 5.2 і на рис. 5.2.

Таблиця 5.2

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнями сформованості інформаційно-знанняєвого компонента професійно-педагогічної етики (констатувальний етап)

Вибірка	Категорія 1 (передконвенціональний рівень)	Категорія 2 (конвенціональний рівень)	Категорія 3 (післяконвенціональний рівень)	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $T_{спост}$
Контрольна група	$O_{112} = 78$	$O_{113} = 99$	$O_{114} = 22$	199	1,6757
Експериментальна група	$O_{122} = 85$	$O_{123} = 97$	$O_{124} = 15$	197	

Критичне значення статистики критерію $T_{спост} < T_{крит}$ ($1,6757 < 5,991$).

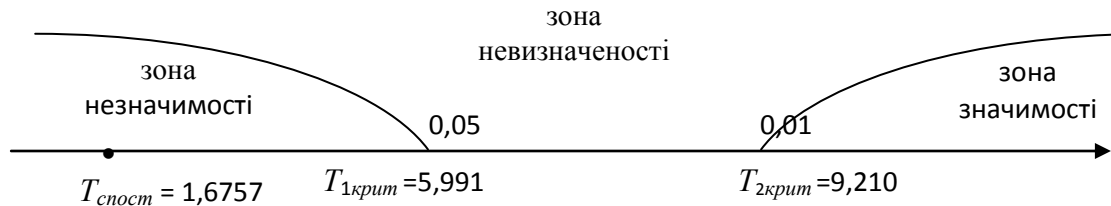


Рис. 5.2. Критичні значення критерію χ^2 для перевірки гіпотези про статистичну відмінність між кількісними і якісними показниками

Визначення статистики щодо рівнів сформованості діяльнісно-операційного компонента професійно-педагогічної етики χ^2 (хі-квадрат) показане у табл. 5.3 і на рис. 5.3.

Таблиця 5.3

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнями сформованості діяльнісно-операційного компонента професійно-педагогічної етики (констатувальний етап)

Вибірка	Категорія 1 (передконвенційний рівень)	Категорія 2 (конвенційний рівень)	Категорія 3 (післяконвенційний рівень)	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $T_{спост}$
Контрольна група	$O_{112} = 63$	$O_{113} = 108$	$O_{114} = 28$	199	0,5485
Експериментальна група	$O_{122} = 69$	$O_{123} = 102$	$O_{124} = 26$	197	

Критичне значення статистики критерію $T_{спост} < T_{крит}$ ($1,6757 < 5,991$).

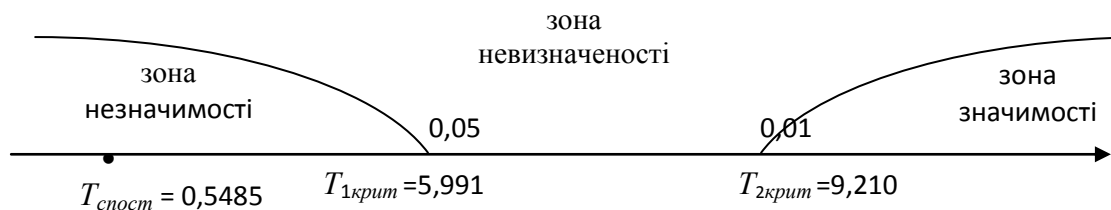


Рис. 5.3. Критичні значення критерію χ^2 для перевірки гіпотези про статистичну відмінність між кількісними і якісними показниками

Визначення статистики щодо рівнів сформованості суб'єктного компонента професійно-педагогічної етики χ^2 (хі-квадрат) показане у табл. 5.4 і на рис. 5.4.

Таблиця 5.4

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнями сформованості суб'єктного компонента професійно-педагогічної етики (констатувальний етап)

Вибірка	Категорія 1 (передконвенціональний рівень)	Категорія 2 (конвенціональний рівень)	Категорія 3 (післяконвенціональний рівень)	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $T_{спост}$
Контрольна група	$O_{112} = 74$	$O_{113} = 99$	$O_{114} = 26$	199	2,0909
Експериментальна група	$O_{122} = 60$	$O_{123} = 110$	$O_{124} = 27$	197	

Критичне значення статистики критерію $T_{спост} < T_{крит}$ ($2,0909 < 5,991$).

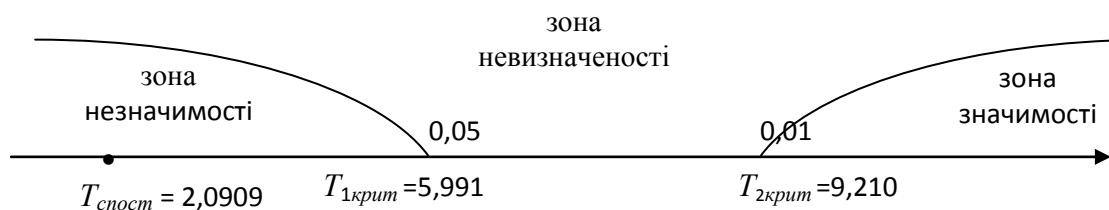


Рис. 5.4. Критичні значення критерію χ^2 для перевірки гіпотези про статистичну відмінність між кількісними і якісними показниками

Актуалізується нульова гіпотеза H_0 , в межах прийнятого рівня значимості $\alpha = 0,05$, тобто з імовірністю 0,95 різниця між ЕГ і КГ за визначеними критеріями відсутня.

Рівні сформованості професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін на констатувальному етапі представлені на рис. 5.5-5.8.

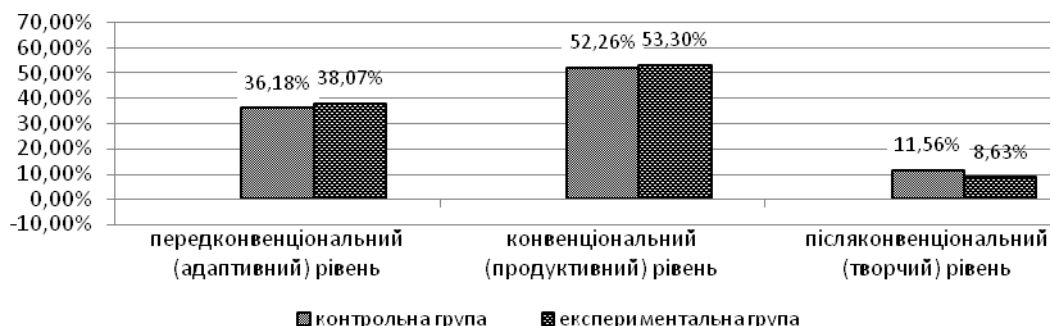


Рис. 5.5. Розподіл студентів за рівнями сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (констатувальний експеримент)

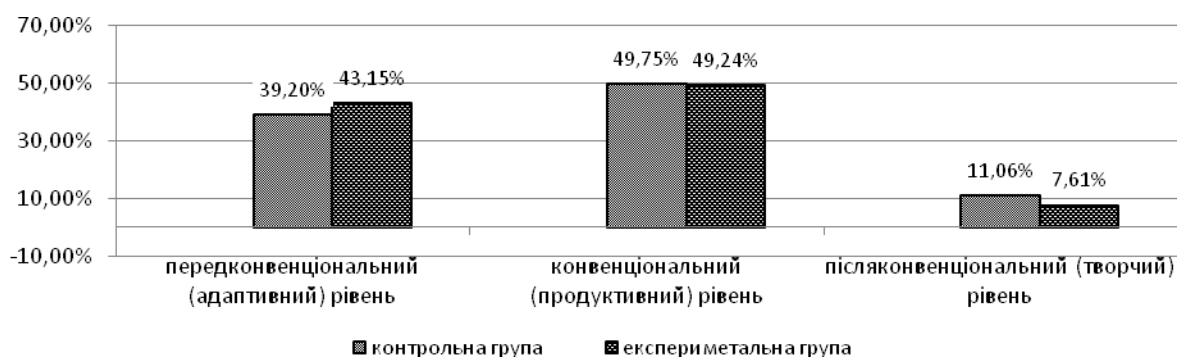


Рис. 5.6. Розподіл студентів за рівнями сформованості інформаційно-знанняєвого компонента професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (констатувальний експеримент)

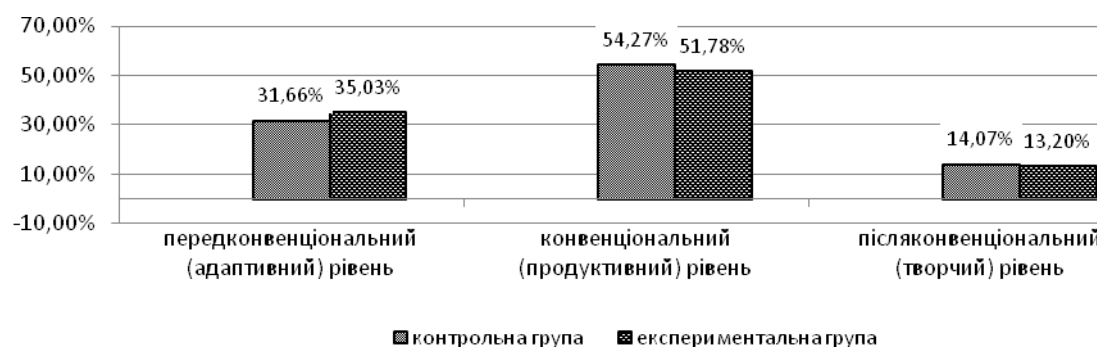


Рис. 5.7. Розподіл студентів за рівнями сформованості діяльнісно-операційного компонента професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (констатувальний експеримент)

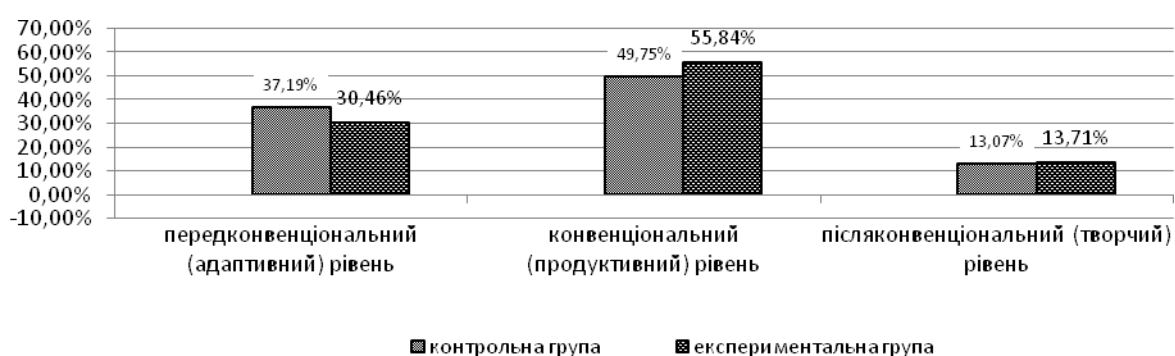


Рис. 5.8. Розподіл студентів за рівнями сформованості суб'єктного компонента професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (констатувальний експеримент)

На констатувальному етапі експерименту більшість студентів,

майбутніх викладачів ВНЗ, характеризувалися продуктивним рівнем сформованості професійно-педагогічної етики (значення адаптивного і творчого рівнів майже не відрізнялись).

Істотних відмінностей у рівнях сформованості між ЕГ і КГ немає, що було підтверджено експериментальною перевіркою. Більше того, за рівнями сформованості ціннісно-мотиваційного, інформаційно-знаннієвого, діяльнісно-операційного компонентів професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін КГ мала незначну перевагу над ЕГ.

Отже, можна константувати, що вибірки є репрезентативними.

Другий етап – здійснення цілеспрямованого експериментального впливу. Цей етап має дати відповідь на питання про результативність системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. На етапі формувального експерименту реалізовано цю систему. Методичне забезпечення формувального експерименту здійснювалося через:

– авторську "Концепцію розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін" (свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір № 63040);

– робочу програму дисципліни "Етика викладача вищої школи";

– навчальний посібник з грифом МОН України "Етика викладача вищої школи";

– електронний навчальний курс "Етика викладача вищої школи", розроблений на платформі дистанційного навчання Moodle.

Зазначимо, що здійснення цілеспрямованого експериментального впливу відбувалося на всі компоненти професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-знаннієвий, діяльнісно-операційний і суб'єктний).

Для реалізації ціннісно-мотиваційного компонента організовувались заходи, що сприяли підвищенню позитивної мотивації і спрямованості

майбутніх викладачів до розвитку професійно-педагогічної етики, здатності до етичної ціннісної орієнтації, розвитку морально-етичних якостей. Для цього здійснювалися як індивідуальні, так і групові бесіди з елементом переконання; застосовувалися інтерактивні методи навчання й імітаційне моделювання педагогічної діяльності для розвитку професійно-педагогічної етики в умовах морального вибору. Під час лекцій, семінарів, практичних занять і наскрізної практики здійснювалося обговорення етичних питань як в царині педагогічної етики, так і професійної етики дисциплін спеціалізації, значення професійно-моральних вимог для суспільства. Під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом здійснювався аналіз морально-етичного викладацького досвіду. Проведені заходи мали на меті не лише виявлення цінностей, мотивів і потреб майбутніх викладачів щодо етичної науково-педагогічної діяльності, а й переконання їх у необхідності розвитку професійно-педагогічної етики як основи морального кар'єрного зростання.

Для оцінювання ціннісного-мотиваційного компонента використовувався тест мотивації досягнення, розроблений І. Ладановим [293, с. 172–173], і методика Є. Рогова "Оцінка професійної спрямованості особистості викладача" [406]. Це уможливило відстежити спрямованість майбутнього викладача на бажання досягати вершин в розвитку професійно-педагогічної етики.

Інформаційно-знанняєвий компонент – обов'язкова складова розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, які засвоюють знання з педагогічної етики, проходячи цикл дисциплін професійної і практичної підготовки: "Вступ до спеціальності", "Педагогіка", "Вікова і педагогічна психологія", "Основи наукових досліджень в педагогіці", "Історія педагогіки", "Основи педагогічної майстерності", "Теорія і методика професійного навчання", "Організація виховної роботи у ВНЗ", "Педагогічні технології", "Інформаційні технології в

навчанні", "Охорона праці в галузі" і дисципліни за вибором університету, зокрема, "Етика викладача вищої школи".

Метою курсу "Етика викладача вищої школи" є вивчення теоретичних основ педагогічної етики: формування у майбутнього викладача морально-етичної і професійної культури, знайомство магістрантів із вимогами до важливих професійно-моральних якостей викладача, основними етичними нормами і принципами поведінки викладача ВНЗ, його етикетною культурою. Навчальний курс розраховано на дев'ять годин лекційних, дев'ять годин семінарських і практичних занять. Усього із самостійною роботою – п'ятдесят чотири години. Навчальна дисципліна складається із двох модулів і п'яти тем.

Знання з професійної етики (біоетики, екоетики і професійної етики з фаху) майбутні викладачі спеціальних дисциплін здобувають, засвоюючи такі магістерські програми: "Методика навчання циклу дисциплін з агрономії"; "Методика навчання циклу дисциплін із захисту рослин"; "Методика навчання циклу екологічних дисциплін"; "Методика навчання циклу дисциплін з рибництва і аквакультури"; "Методика навчання циклу дисциплін із землеустрою"; "Методика навчання циклу дисциплін з лісового і садово-паркового господарства"; "Методика навчання циклу дисциплін з економіки підприємства"; "Методика навчання циклу дисциплін з обліку і аудиту"; "Методика навчання циклу дисциплін з менеджменту організацій"; "Методика навчання циклу соціально-педагогічних дисциплін"; "Методика навчання циклу дисциплін з механізації сільського господарства"; "Методика навчання циклу ветеринарних дисциплін"; "Методика навчання циклу дисциплін з електрифікації і автоматизації сільського господарства"; "Методика навчання циклу юридичних дисциплін"; "Методика навчання циклу дисциплін з технології виробництва і переробки продукції тваринництва"; "Методика навчання циклу дисциплін з фінансів"; "Методика навчання циклу дисциплін з конструювання машин для АПК"; "Методика навчання циклу дисциплін з транспортних технологій"; "Методика навчання

циклу дисциплін з деревообробки"; "Методика навчання циклу дисциплін з інформаційних технологій"; "Методика навчання циклу дисциплін з харчових технологій і інженерії"; "Методика навчання циклу дисциплін з економічної кібернетики"; "Методика навчання циклу дисциплін з філології"; "Методика навчання циклу дисциплін з будівництва"; "Методика навчання циклу дисциплін з біотехнології".

Перевірка рівнів розвиненості інформаційно-знанняєвого компонента здійснювалась на вхідному тестуванні і комплексному іспиті з дисципліни "Етика викладача вищої школи".

Реалізація діяльнісно-операційного компонента здійснюється під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії (студент-студент, викладач-студент, наставник-студент, адміністрація-студент) у ході навчально-виховного процесу, застосування інтерактивних методів навчання й імітаційного моделювання педагогічної діяльності, при проходженні наскрізної практики.

У навчальному плані підготовки магістра – фахівця спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи" передбачено такі види практик: ознайомча педагогічна (навчальна) практика (2-й семестр, 30 год. / 1 кредит, 1 тиждень); комплексна з фаху (виробнича) практика (2-й семестр, 216 год. / 6 кредитів, 3 тижні); науково-педагогічна (виробнича) практика (2-й семестр, 144 год. / 4 кредити, 2 тижні).

Для оцінювання діяльнісно-операційного компонента використовувався тест оцінки комунікаційних умінь А. Кареліна [397, с. 52–53] та звіти із виробничих практик.

Для реалізації суб'єктного компонента розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у дисциплінах "Вступ до спеціальності", "Педагогіка", "Вікова і педагогічна психологія", "Історія педагогіки", "Основи педагогічної майстерності", "Теорія і методика професійного навчання", "Організація виховної роботи у ВНЗ", "Педагогічні технології" розглядаються специфічні питання етичної взаємодії, морального вибору, педагогічно-етичної рефлексії та

саморефлексії. Цей компонент оцінюється за допомогою тесту на визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашніковою) [188] і методики А. Карпова "Діагностика рефлексії" [246], які дали змогу визначити здатності майбутнього викладача аналізувати власний стан і стан оточуючих (студентів, викладачів та ін.).

Результати формувального етапу експерименту і аналіз результатів експериментальної перевірки впровадження педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ розглянемо в наступному підрозділі.

Аналіз результатів експериментальної перевірки педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін

Проведена експериментальна перевірка (четвертий етап педагогічного експерименту) педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін використовувалась у

суворій відповідності із запропонованою методикою й отримала загальну позитивну оцінку, що і підтверджується результатами формувального експерименту.

У ході даного етапу проводилися контрольні зрізи всіх компонентів професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, що дало змогу оцінювати ефективність запропонованих заходів та, в разі необхідності, вносити зміни і корективи, пов'язані з розвитком їх професійно-педагогічної етики.

Знайдемо значення критерію χ^2 (хі-квадрат) емпіричного розподілу рівнів розвиненості їхньої професійно-педагогічної етики за визначеними критеріями у ЕГ і КГ за результатами формувального етапу експерименту.

Нульова гіпотеза H_0 (різниця між групами відсутня за визначеними показниками), буде мати вигляд $H_0: p_{Ki} = p_{Ei}$ для всіх чотирьох категорій (за всіма трьома рівнями), а альтернативна гіпотеза H_1 (буде вказувати на наявність статистично значимої різниці між рівнями розвиненості професійно-педагогічної етики за визначеними критеріями в ЕГ і КГ), і матиме вигляд $H_1: p_{Ki} \neq p_{Ei}$.

Для перевірки нульової гіпотези за допомогою критерію χ^2 (хі-квадрат) здійснюється розрахунок статистики критерію (відповідно до експериментальних даних, отриманих на формувальному етапі експерименту) $T_{спост}$ за формулою 5.1.

У межах прийнятого рівня значимості $\alpha = 0,01$, тобто з ймовірністю 0,99 для ступенів вільності $\nu = C - 1 = 2$ критичне значення статистики критерію становить $T_{крит} = 9,210$ [519, с. 157].

Правило прийняття рішення матиме такий вигляд: якщо $T_{спост} < T_{крит}$, то підтверджується нульова гіпотеза, тобто рівні розвиненості критеріїв в ЕГ і КГ однакові; якщо $T_{спост} > T_{крит}$, то актуалізується альтернативна гіпотеза, тобто ЕГ і КГ за рівнями розвиненості є відмінними.

Визначення статистики щодо рівнів розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічної етики χ^2 (хі-квадрат) показане у табл. 5.5 і на рис. 5.9.

Таблиця 5.5

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнями розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічної етики (формувальний експеримент)

Вибірка	Категорія 1 (передконвен ціональний рівень)	Категорія 2 (конвенціо нальний рівень)	Категорія 3 (післяконвен ціональний рівень)	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $T_{спост}$
Контрольна група	$O_{112} = 57$	$O_{113} = 109$	$O_{114} = 33$	199	10,8470
Експериментальна група	$O_{122} = 31$	$O_{123} = 118$	$O_{124} = 48$	197	

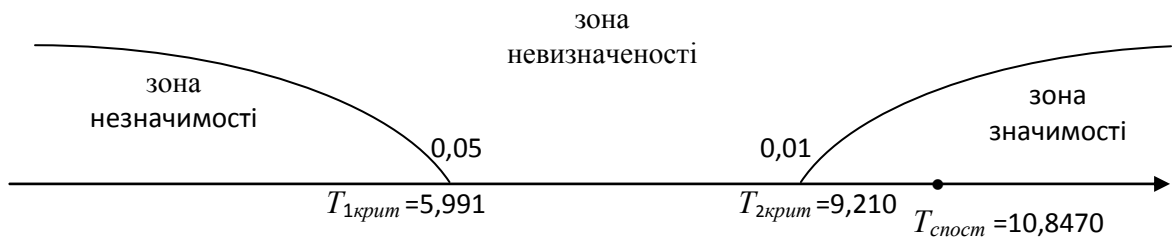


Рис. 5.9. Критичні значення критерію χ^2 для перевірки гіпотези про статистичну відмінність між кількісними і якісними показниками

За результатами обчислень у формувальному експерименті статистика критерію $T_{спост} > T_{крит}$ ($10,8470 > 9,210$).

Визначення статистики щодо рівнів розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічної етики χ^2 (хі-квадрат) показане у табл. 5.6 і на рис. 5.10.

Таблиця 5.6

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнями розвиненості інформаційно-знаннієвого компонента професійно-педагогічної етики (формувальний експеримент)

Вибірка	Категорія 1 (передконвенційний рівень)	Категорія 2 (конвенційний рівень)	Категорія 3 (післяконвенційний рівень)	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $T_{спост}$
Контрольна група	$O_{112} = 69$	$O_{113} = 106$	$O_{114} = 24$	199	10,5858
Експериментальна група	$O_{122} = 44$	$O_{123} = 111$	$O_{124} = 42$	197	

За результатами обчислень у формувальному експерименті статистика критерію $T_{спост} > T_{крит}$ ($10,5858 > 9,210$).

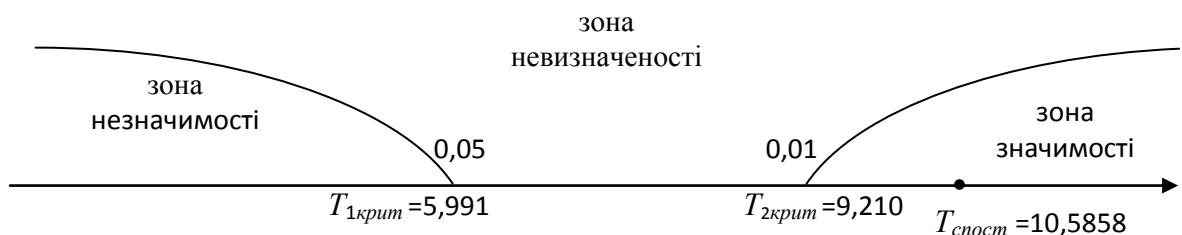


Рис. 5.10. Критичні значення критерію χ^2 для перевірки гіпотези про статистичну відмінність між кількісними і якісними показниками

Визначення статистики щодо рівнів розвиненості діяльнісно-операційного компонента професійно-педагогічної етики χ^2 (хі-квадрат) показане у табл. 5.7 і на рис. 5.11.

Таблиця 5.7

Визначення статистики χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнем розвиненості діяльнісно-операційного компонента професійно-педагогічної етики (формувальний експеримент)

Вибірка	Категорія 1 (передконвен ціональний рівень)	Категорія 2 (конвенціо нальний рівень)	Категорія 3 (післяконвен ціональний рівень)	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $T_{спост}$
Контрольна група	$O_{112} = 62$	$O_{113} = 105$	$O_{114} = 24$	199	11,9530
Експериментальна група	$O_{122} = 33$	$O_{123} = 119$	$O_{124} = 42$	197	

За результатами обчислень в формуальному експерименті статистика критерію $T_{спост} > T_{крит}$ ($11,9530 > 9,210$).

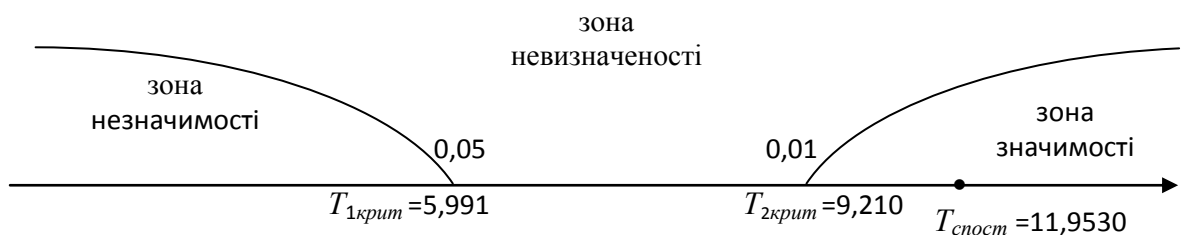


Рис. 5.11. Критичні значення критерію χ^2 для перевірки гіпотези про статистичну відмінність між кількісними і якісними показниками

Визначення статистики щодо рівнів розвиненості суб'єктного компонента професійно-педагогічної етики χ^2 (хі-квадрат) показане у табл. 5.8 і на рис. 5.12.

Таблиця 5.8

Визначення статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) з розподілу студентів за рівнем розвиненості суб'єктного компонента професійно-педагогічної етики (формувальний експеримент)

Вибірка	Категорія 1 (передконвен ціональний рівень)	Категорія 2 (конвенціо нальний рівень)	Категорія 3 (післяконвен ціональний рівень)	Обсяг вибірки n_i	Статистика критерію $T_{спост}$
Контрольна група	$O_{112} = 61$	$O_{113} = 107$	$O_{114} = 31$	199	11,8442
Експериментальна група	$O_{122} = 32$	$O_{123} = 123$	$O_{124} = 42$	197	

За результатами обчислень в формуальному експерименті статистика критерію $T_{спост} > T_{крит}$ ($11,8442 > 9,210$).

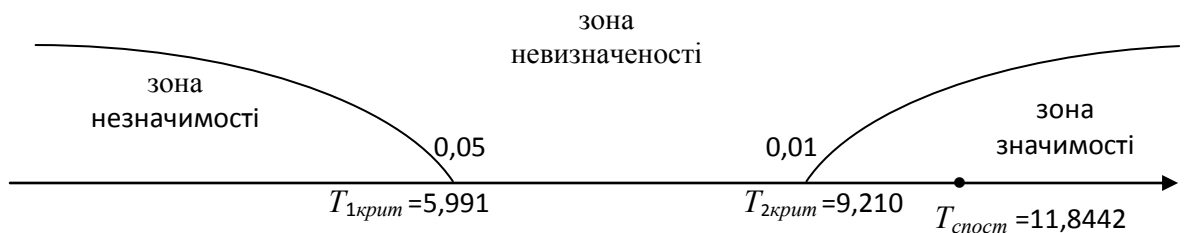


Рис. 5.12. Критичні значення критерію χ^2 для перевірки гіпотези про статистичну відмінність між кількісними і якісними показниками

Статистика критерію $T_{спост} > T_{крит}$ для всіх компонентів професійно-педагогічної етики, тобто, з ймовірністю 0,99 можна стверджувати, що рівні розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ЕГ є відмінними від рівня у КГ.

Зрізи рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін до формуального етапу і після експерименту представлені на рис. 5.13-5.16.

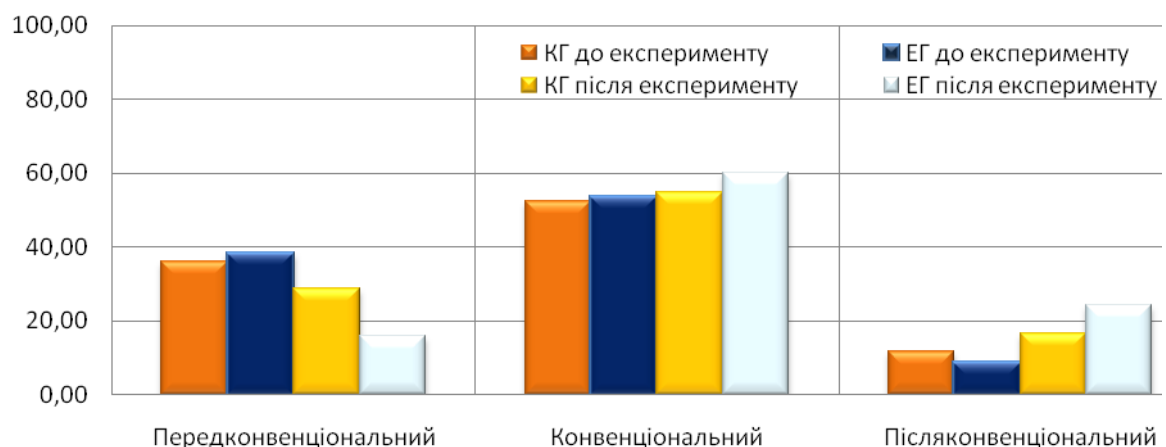


Рис. 5.13. Розподіл студентів за рівнем розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента професійно-педагогічної етики

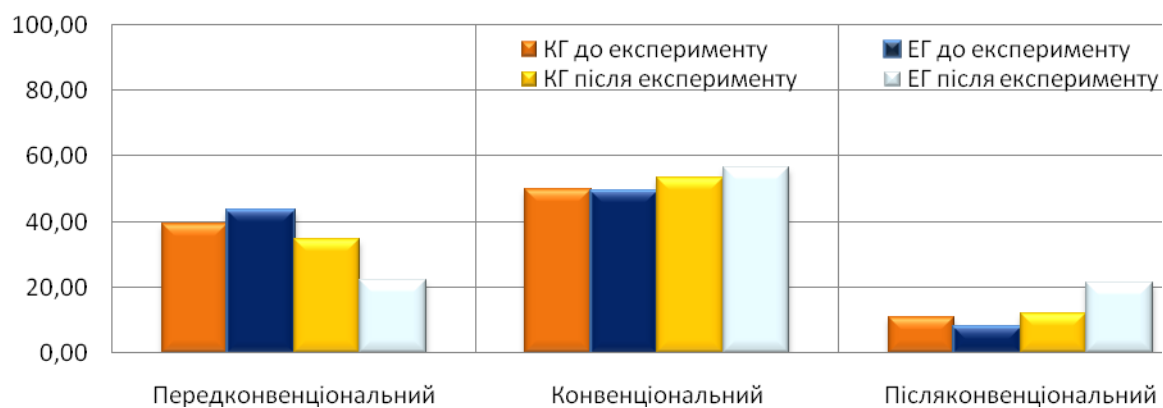


Рис. 5.14. Розподіл студентів за рівнем розвиненості інформаційно-знаннєвого компонента професійно-педагогічної етики

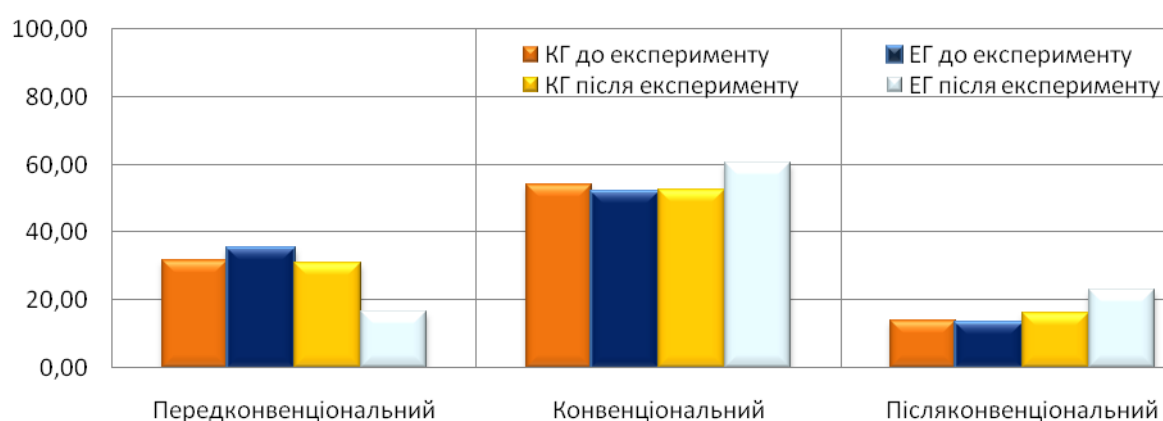


Рис. 5.15. Розподіл студентів за рівнем розвиненості діяльнісно-операційного компонента професійно-педагогічної етики

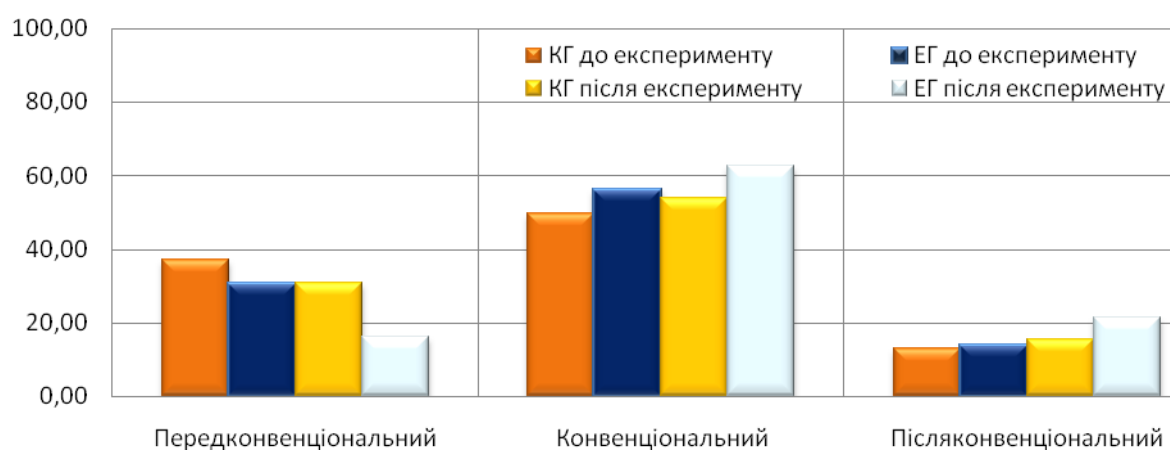


Рис. 5.16. Розподіл студентів за рівнем розвиненості суб'єктного компонента професійно-педагогічної етики

Отже, на основі використання статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) спостерігається позитивний прогрес у рівнях розвиненості професійно-

педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у ЕГ порівняно з КГ.

Переходимо до третього етапу – аналізу результатів експериментальної перевірки впровадження запропонованих заходів. Більшість викладачів ВНЗ, які були залучені до роботи з ЕГ, приділяли значну увагу саме розвитку професійно-педагогічної етики студентів у процесі педагогічної взаємодії засобами інтерактивного навчання й імітаційного моделювання педагогічної діяльності, проходження наскрізної практики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у педагогічній системі розвитку професійно-педагогічної етики. У результаті, на фоні високих показників КГ були отримані ще більш високі показники ЕГ.

Варто наголосити, що професійно-педагогічна етика майбутніх викладачів спеціальних дисциплін в КГ мала незначний розвиток, що відбувався опосередковано, несистемно і на основі традиційних методик навчання.

Проведені розрахунки статистики критерію χ^2 (хі-квадрат) вказують на наявність різниці в розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ЕГ і КГ за усіма компонентами: ціннісно-мотиваційний – $T_{спост} > T_{крит}$ ($10,8470 > 9,210$), інформаційно-знанняєвий – $T_{спост} > T_{крит}$ ($10,5858 > 9,210$), діяльнісно-операційний – $T_{спост} > T_{крит}$ ($11,7013 > 9,210$) і суб'єктний – $T_{спост} > T_{крит}$ ($11,9530 > 9,210$). Збільшення кількості студентів з продуктивним і творчим рівнем розвиненості у КГ становив: ціннісно-мотиваційний – 7,64%, інформаційно-знанняєвий – 4,53%, діяльнісно-операційний – 0,51%, і суб'єктний 6,54%, , в той час як у ЕГ – 23,33 %, 20,81 %, 18,28 %, 14,22 %, відповідно.

Результати педагогічного експерименту щодо розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін дають підстави стверджувати, що поставлені в дослідженні завдання виконано.

Прогностичні положення і науково-методичні рекомендації щодо системи розвитку професійно-педагогічної етики

Суспільство може бути процвітаючим і здатним на розвиток та подолання цивілізаційних викликів, якщо в його основі лежать

національні, загальнолюдські, релігійно-духовні, гуманістичні, культурні, етичні і моральні цінності.

Президент НАПН України В. Кремень слушно зазначає, що поміж основних цивілізаційних викликів потрібно виокремити такі:

"По-перше, це – невинна глобалізація, яка охоплює всі сфери суспільства і не лише взаємозбагачує і взаємоузележнює людство, а й загострює конкуренцію між країнами, народами, окремими громадянами в процесі їхньої взаємодії й географічної і економічної мобільності, що дедалі зростають.

По-друге, це – змінність, що прогресує в будь-якій сфері діяльності і ґрунтується на інноваційному типі розвитку. При цьому глобалізація спричиняє синергетичний ефект нелінійного розвитку, що є потужним чинником прискорення змін.

По-третє, демократизація й гуманізація сучасних суспільств зумовили піднесення важливості життя й діяльності окремої людини й водночас посилили вимоги до її особистої компетентності і самодостатності.

По-четверте, інноваційний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій в умовах глобалізації спричинив формування нового цивілізаційного феномену – мережного суспільства: утворення й поширення у віртуальному просторі творчих об'єднань і колективів людей, що в такий спосіб досягають високої ефективності в спільній діяльності й праці.

Зазначені і інші цивілізаційні зміни зобов'язують переосмислити й переоцінити завдання сучасної освіти і насамперед відповісти на запитання, якими ж мають бути виміри її якості в нових умовах. Загальною відповіддю

буде така: освіта, що забезпечує розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу" [279, с. 8–9].

Розумінням того, що в суспільстві назріли умови для системних змін у формуванні і розвитку професійно важливих, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, є прийняття Закону України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 р. № 1556-VII, в якому наголошується, що "...вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, *професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей*, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти", а сама "...компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, *професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей*, котра визначає здатність особи успішно здійснювати професійну і подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти" [160, с. 9].

В епоху глобалізації конкурентоспроможною стає людина, яка володіє новітніми способами сприйняття й передачі інформації, освічена і практично підготовлена, насамперед, у професійному, мовному і світоглядному контекстах. Тенденцію розвитку вищої освіти в умовах глобалізації позначила нова її парадигма: підхід до особи як до вищої цінності суспільства, головної умови його розвитку на сучасному етапі. У підготовці висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну і інші сфери життя суспільства, у формуванні і розвитку його світогляду, професійно важливих якостей, у цілому – формуванні суб'єкта майбутньої професійної діяльності – провідну роль відіграє викладач ВНЗ.

У зв'язку з цим існує потреба прогностичного обґрунтування системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ, що також зумовлена такими чинниками:

– усвідомленням громадськістю України ролі професійної етики в самоактуалізації особи як суб'єкта професійної діяльності, з огляду на його потреби щодо професійного буття, стан суспільства, вимог ринкової економіки і сучасного ринку праці;

– необхідністю удосконалення етичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін як морально-етичної основи їхньої професійної самоактуалізації в умовах соціально-економічних трансформацій в українському суспільстві;

– орієнтацією підготовки викладачів спеціальних дисциплін на національні, загальнолюдські, гуманістичні, культурні, етичні, моральні, а також і професійні – педагогічні цінності;

– реалізацією особистісних, суб'єктних, професійних і фахових потенційних можливостей викладачів спеціальних дисциплін, що сприятиме їхній успішній соціальній, професійній і фаховій адаптації у професійно-педагогічному середовищі;

– важливістю розроблення нормативно-правової бази професійної підготовки викладачів спеціальних дисциплін (законів України, державних і галузевих стандартів);

– необхідністю прийняття кодексу етики науково-педагогічного (педагогічного) працівника, який регламентує взаємини суб'єктів освітнього процесу в ВНЗ;

– розроблення і впровадження у навчальний процес програм професійної підготовки, які б враховували проблемні питання професійно-педагогічної етики викладачів спеціальних дисциплін.

Із метою формулювання методичних рекомендацій щодо розвитку професійно-педагогічної етики опрацьовані Закони України "Про освіту" і "Про вищу освіту", указ Президента України "Про Стратегію сталого

розвитку "Україна – 2020" від 12 січня 2015 року № 5/2015, Державний освітній стандарт ДСВО 07.2-98 Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра. Завдяки цьому і проведеному дослідженню розроблено концепцію і обґрунтовано систему розвитку професійно-педагогічної етики, що вможливує формулювання низки пропозицій і рекомендацій:

На *загальнодержавному рівні* – оновлення нормативно-правової бази освіти, зокрема:

1. Прийняття нової редакції Закону України "Про освіту", в якій приділити увагу формуванню і розвитку професійно важливих, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей майбутніх науково-педагогічних працівників.

2. Прийняття нової редакції Закону України "Про професійно-технічну освіту", в якій у визначенні в ст. 3 "Професійно-технічна освіта є комплексом педагогічних і організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності" додати: *світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей і професійної етики, розвиток професійно-педагогічної компетентності, виховання загальної, професійно-педагогічної культури.*

3. Під час розроблення стандартів освітньої діяльності і вищої освіти відповідно до Закону України "Про вищу освіту":

Ст. 10. п. 4. ВНЗ на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік і обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми проведення навчальних занять і їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником ВНЗ.

Ввести до переліку дисциплін освітнього рівня магістр дисципліну "Професійна етика".

4. На рівні галузевих стандартів:

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 "Педагогіка вищої школи" кваліфікації 231 "Викладач університетів і ВНЗ": Галузевий стандарт вищої освіти України в Додатку А:

У проектувальній функції:

1.01.04 – на підставі аналізу соціально-економічного стану суспільства і прогнозу його розвитку визначати перелік соціальних *професійно-педагогічно етичних* здатностей випускника ВНЗ певних напрямів підготовки, спеціальності і освітньо-кваліфікаційного рівня (модель особистості випускника ВНЗ).

В організаційній функції:

добавити: *2.01.7. – використовуючи основні норми і правила професійно-педагогічної етики, забезпечувати ефективне виконання виробничих завдань (як індивідуальних, так і колективних).*

У виконавській функції:

добавити: *4.07.4. – застосовувати методи суб'єкт-суб'єктної професійно-педагогічної взаємодії.*

3. На рівні стандарту ВНЗ здійснити такі заходи:

– організаційно-адміністративні:

формування кадрового потенціалу науково-педагогічних працівників з високими морально-етичними якостями;

мотивування до розвитку професійно-педагогічної етики викладачів у процесі науково-педагогічної діяльності;

розроблення, обговорення і затвердження "Етичного кодексу науково-педагогічного працівника";

– методичні:

упровадження в навчальний процес програм професійної підготовки, які б враховували проблемні питання професійно-педагогічної етики, моральної і педагогічної рефлексії та саморефлексії;

розроблення і введення в програму підготовки магістрів курсу дисципліни "Професійна етика" і здійснення його наукового і методичного забезпечення;

– практичні:

запровадити моніторинг рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін з метою контролю й коригування їхніх професійно-педагогічних здатностей, поведінкових якостей, особистісних характеристик, мотиваційних чинників, які визначають результативність розвитку їхньої професійно-педагогічної етики;

розробити програму підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу ВНЗ відповідно до теоретико-методичних положень дослідження.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективним є дослідження розвитку професійно-педагогічної етики у викладачів ВНЗ у системі безперервної освіти, здійснення пошуку ефективних форм, методів і засобів розвитку професійної етики в умовах запровадженої національної рамки кваліфікацій, обґрунтування розвитку професійно-педагогічної етики у викладачів ВНЗ за різними профілями і спеціалізаціями на рівні стандартів.

Висновки до п'ятого розділу

Проведена експериментальна перевірка педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін здійснювалась у чотири етапи: формування контрольних (КГ) та експериментальних груп (ЕГ) і виявлення реального стану сформованості професійно-педагогічної етики в магістрантів – майбутніх викладачів

спеціальних дисциплін (констатувальний етап); здійснення цілеспрямованого впливу на студентів-магістрів ЕГ (формувальний етап); аналіз результатів експериментальної перевірки, впровадження запропонованих заходів; розроблення прогностичних рекомендацій щодо впровадження педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики, отримала загальну позитивну оцінку, що і підтверджується результатами формувального експерименту.

За допомогою χ^2 (хі-квадрат) визначено, що ЕГ і КГ за рівнями розвиненості показників є відмінними. За результатами формувального експерименту статистика χ^2 (хі-квадрат) в усіх компонентах (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-знанняєвий, діяльнісно-операційний і суб'єктний) $T_{спост} > T_{крит}$. Тобто з ймовірністю 0,99 можна стверджувати, що рівень розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ЕГ є відмінним від рівня у КГ.

Результати педагогічного експерименту, впровадження системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у навчально-виховний процес і в повсякденну діяльність ВНЗ, дають підстави стверджувати, що поставлені в дослідженні завдання виконано.

Сформульовано низку пропозицій і рекомендацій на таких рівнях: на загальнодержавному, Державного стандарту вищої освіти, галузевих стандартів вищої освіти, стандарту вищої освіти і ВНЗ.

Основні положення розділу викладено у таких публікаціях автора [191; 209; 218; 224; 273].

ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв'язання наукової проблеми щодо обґрунтування педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей. Результати дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і дали змогу сформулювати такі висновки.

1. На основі результатів аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури визначено, що етика є не тільки наукою про мораль, але й норми поведінки, сукупність моральних правил певного класу, професії, суспільства, і реалізує такі основні функції: гносеологічну (пізнавальну), регулятивну, виховну і ціннісно-орієнтувальну.

Визначено, що в наукових розвідках за темою дослідження значна увага приділяється таким проблемам: формування та виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки; виховання та формування морально-етичних цінностей дітей і молоді, морального виховання в українських навчальних закладах, формування морально-етичного ідеалу особистості; морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки, формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців. З'ясовано, що відсутні комплексні, концептуально скоординовані дослідження щодо розвитку професійно-педагогічної етики в майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Удосконалено зміст поняття "професійно-педагогічна етика викладача" (складне, багаторівневе утворення особистості викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей, що характеризується теоретичною, практичною і психологічною підготовленістю викладача спеціальних дисциплін до здійснення педагогічної діяльності у відповідності до морально-етичних вимог і норм як самої професії викладача, так і професії майбутнього фахівця аграрної та природоохоронної галузей, підготовку якого він здійснює).

Вивчення стану розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей на практиці засвідчило переважання конвенціонального та передконвенціонального рівнів розвиненості. Аналіз навчальних планів та програм підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей показав низьку методичну забезпеченість розвитку професійно-педагогічної етики.

2. Розкрито особливості розвитку професійної етики викладачів у зарубіжних університетах: побудова на гуманних засадах, міждисциплінарність, створення навчально-виховного середовища, залучення до національної та світової культури, профілактика та недопущення будь-якої дискримінації.

Визначено, що морально-етичні питання регламентуються етичними кодексами університетів. В основу підготовки викладачів зарубіжних університетів закладена нова парадигма освіти: підхід до людини як до вищої цінності, що сприяє формуванню у викладачів таких морально-етичних цінностей: розуміння рівності всіх народів, забезпечення діалогу їх культур, прихильність до дотримання прав людини, вміння долати конфліктні ситуації, толерантність до расових, етнічних і культурних відмінностей. Розвиток професійної етики викладачів пронизує зміст усіх дисциплін навчальних програм, методи та стратегії навчання і морально-етичні

відносини між усіма учасниками (викладач – студент, викладач – викладач, викладач – адміністрація закладу). Забезпечується залучення учасників навчально-виховного процесу до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань як про рідну культуру, так і культури народів світу.

Встановлено, що в університетах економічно розвинутих країн світу існує система розвитку професійної етики викладачів. Завданнями цієї системи є: вивчення та дотримання етичних кодексів ВНЗ; вивчення корпоративних етичних кодексів майбутніх професій; проходження етичних курсів під час магістерської та післядипломної підготовки майбутніх викладачів; включення етичних питань у курси, які не мають прямого відношення до етики; контроль за дотриманням етичних норм, розгляд скарг і заяв, що здійснюється згідно зі статутами навчальних закладів.

3. Розроблено концепцію розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей, що є системою теоретико-методологічних і методико-технологічних ідей, положень та принципів розуміння і трактування цінностей, норм і правил професійно-педагогічної етики. Концепція базується на системному, акмеологічному, синергетичному, культурологічному, компетентнісному та суб'єктно-діяльнісному підходах, є основою обґрунтування педагогічної системи розвитку професійно-педагогічної етики.

Ядро концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін становлять закономірності і принципи функціонування і розвитку досліджуваних процесів і явищ, що уможливають оцінити сучасний стан проблеми, простежити динаміку її становлення і перспективи подальшого розвитку.

Основна ідея концепції полягає у твердженні, що розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін відбувається в педагогічній системі, в якій ефект резонансу когнітивних і

гуманітарних, а також педагогічних ціннісних орієнтацій підвищує ефективність і веде до нарощування позитивних змін в їх морально-етичних якостях.

4. Обґрунтовано педагогічну систему розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ, що складається із сукупності взаємопов'язаних компонентів – *методологічного* (методологічні підходи: системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний; принципи: системність і міждисциплінарність, єдність моральної свідомості, моральної діяльності та моральної поведінки, комплементарність, інтеграція та взаємовплив етичного й педагогічного знання, морально-етична рефлексивна спрямованість процесу навчання студентів у ВНЗ, моральний вибір; концепція, мета та завдання розвитку); *змістового* (визначення і терміни із професійно-педагогічної етики, знання сучасного стану та актуальних проблем її розвитку, інформаційно-теоретичні знання з різноманітних джерел інформації щодо правил, норм професійної (біоетики, екоетики та етики з фаху) і педагогічної етики, знання про процеси комунікації та суб'єкт-суб'єктної морально-етичної взаємодії, знання організації психолого-педагогічного оцінювання); *методичного* (форми навчання: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи, методи навчання: словесні (лекційний метод, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія), практичні (метод вправ, практична робота; метод проєктів) наочні (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження) ігрові методи та методи імітаційного моделювання; засоби навчання (навчальний посібник "Етика викладача вищої школи", Кодекс педагогічної етики та Кодекс етики науковців, словники з професійної та педагогічної етики, тематичні та методичні матеріали, електронний курс "Етика викладача вищої школи" в системі Moodle, технічні засоби навчання, та засоби унаочнення); *суб'єктного* (студент і педагог; суб'єкт-суб'єктна взаємодія, її види: функціонально-рольова і емоційно-міжособистісна, норми і цінності

взаємодії, засоби: письмовий, усний, соціальні мережі); *оцінно-результативного*: критерії та рівні оцінювання розвиненості професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін і результат (викладач з розвинутою професійно-педагогічною етикою).

5. Удосконалено методику розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей, яка включає такі взаємопов'язані етапи: *пропедевтичний* (підготувати студентів до переходу від несистемного рівня етичних знань до теоретичного, від стихійного морально-етичного світогляду – до усвідомленого); *навчально-модельований* (розвиток умінь морально-етичної взаємодії, здатності діяти в ситуаціях морального вибору, спрямованості і вмотивованості особистості на виконання правил і норм професійно-педагогічної етики, особистісних морально-етичних якостей майбутнього викладача); *результативно-корекційний* (застосування набутих умінь морально-етичної взаємодії в навчально-виховному процесі, здатності діяти в ситуаціях морального вибору, спрямованості і вмотивованості особистості на безумовне виконання правил і норм професійно-педагогічної етики, розвинених особистісних морально-етичних якостей майбутнього викладача на практиці, а також аналіз та оцінка розвитку професійно-педагогічної етики і визначення перспектив її розвитку).

З'ясовано, що найбільш дієвими в системному розвитку професійно-педагогічної етики є метод проектів та ігрові технології. Доведено, що системний розвиток умінь професійно-педагогічної етики у студентів зі спеціальності "Педагогіка вищої школи" здійснюється в умовах проходження наскрізної практики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

6. Експериментально перевірено педагогічну систему розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗАПГ. Було підтверджено, що в студентів КГ відбулося незначне підвищення рівня, тоді як у студентів ЕГ зафіксовано значні позитивні зміни у рівнях розвитку професійно-педагогічної етики.

Статистичний аналіз даних експериментального дослідження підтвердив результативність системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, оскільки в ЕГ післяконвенціональному і конвенціональному рівню розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента відповідає 84,26% студентів, інформаційно-знанняєвому – 77,66%, діяльнісно-операційному – 83,25%, суб'єктному 83,76% студентів, у той час, як у КГ – 72,46%, 65,33%, 68,85%, 69,35%, відповідно. Виявлені розбіжності достовірні за χ^2 критерієм на рівні значущості 0,99.

7. Створено, апробовано та впроваджено в практику розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей комплексу його навчально-методичного забезпечення, що включає: посібники "Етика викладача вищої школи: навчальний посібник" (рекомендовано Міністерством освіти і науки України, лист МОН України № 1/11-12209 від 30.07.2013 р.), "Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі: навчальний посібник" (рекомендовано Міністерством освіти і науки України, лист МОН України № 1/11-12207 від 29.01.2014 р.); методичні матеріали з навчальної дисципліни "Етика викладача вищої школи" (для студентів напряму 1801 "Спеціальні категорії" зі спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи"); методичні матеріали для самостійної роботи з навчальних дисциплін: "Етика викладача вищої школи"; "Педагогічні технології"; "Основи наукових досліджень в педагогіці"; робочу програму "Етика викладача вищої школи" (для студентів напряму 1801 "Спеціальні категорії" зі спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи"), електронний навчальний курс "Етика викладача вищої школи" на базі платформи Moodle; тестові завдання до поточних і модульних контролів та іспиту з дисципліни "Етика викладача вищої школи".

8. Здійснено прогностичне обґрунтування перспектив розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних

дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей. Це дає можливість формулювання низки пропозицій та рекомендацій.

На загальнодержавному рівні необхідно оновити нормативно-правову базу освіти, зокрема, приділити увагу формуванню та розвитку професійно важливих, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей майбутніх науково-педагогічних працівників. Під час розроблення стандартів освітньої діяльності та вищої освіти, відповідно до Закону України "Про вищу освіту", ввести до переліку дисциплін в освітньому рівні "Магістр" курс "Професійна етика".

На рівні галузевих стандартів: в освітньо-кваліфікаційній характеристиці "Магістр" за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 "Педагогіка вищої школи" кваліфікації 231 "Викладач університетів та ВНЗ" в додатках визначати перелік соціальних професійно-педагогічних етичних здатностей випускника ВНЗ, основні норми та правила професійно-педагогічної етики, застосування методів суб'єкт-суб'єктної професійно-педагогічної взаємодії.

На рівні стандарту ВНЗ здійснити такі заходи:

– організаційно-адміністративні: формування кадрового потенціалу науково-педагогічних працівників з високими морально-етичними якостями; мотивування й активізація розвитку професійно-педагогічної етики викладачів у процесі науково-педагогічної діяльності; розроблення, обговорення та затвердження "Етичного кодексу науково-педагогічного працівника";

– методичні: впровадження у навчальний процес програм професійної підготовки, які б враховували проблемні питання професійно-педагогічної етики, моральної та педагогічної рефлексії; розроблення та введення в програму підготовки магістрів курсу "Професійна етика" та здійснення його наукового й методичного забезпечення;

– практичні: запровадити моніторинг рівнів розвиненості професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін з метою

контролю й коригування професійно-педагогічних здатностей, поведінкових якостей, особистісних характеристик, мотиваційних чинників, що визначають ефективність розвитку їхньої професійно-педагогічної етики; розробити програму підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу ВНЗ відповідно до теоретико-методичних положень дослідження.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективним є дослідження щодо формування професійно-педагогічної етичної компетентності у фахівців аграрної та природоохоронної галузей, формування професійно-етичних цінностей в освітньому просторі аграрного ВНЗ, формування морально-етичних основ професійної підготовки викладача ВНЗ аграрної та природоохоронної галузей, розвитку професійно-педагогічної етики у викладачів ВНЗ в системі безперервної освіти, здійснення пошуку ефективних форм, методів і засобів розвитку професійної етики в умовах запровадженої Національної рамки кваліфікацій, обґрунтування розвитку професійно-педагогічної етики у викладачів ВНЗ за різними профілями та спеціалізаціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А. с. № 63040. Літературний письмовий твір наукового характеру "Концепція розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів" / А. А. Каленський, заявка № 63433 від 22.10.2015; дата реєстрації 21.12.2015.
2. Аболіна Т. Г. Прикладна етика : навч. посіб. / Т. Г. Аболіна, В. Г. Нападиста, О. Д. Рихліцька [та ін.] ; [за наук. ред. Панченко В. І.]. – Київ : Центр учбової літератури , 2012. – 392 с.
3. Абрамова И. Г. Комплексная деловая игра "Мысль": метод. пособ. / И. Г. Абрамова, М. В. Брагинский, Н. А. Даниличева, В. А. Ченобытов. – М. : Высшая школа, 1991. – 64 с.
4. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Субъект – символ российского самосознания // Сознание личности в кризисном обществе / [под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой]. – М. : И-т психологии РАН, 1995. – С. 10–28.
6. Активные методы обучения и их роль в формировании творческого мышления студентов / редкол. : А. Ф. Хлебунов (отв. ред.) и др. – Ростов н/Д : РИСХМ, 1988. – 102 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
8. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Амеліна Світлана Миколаївна ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 575 с.
9. Амонашвили Ш. Гуманная педагогика. Кн. 1. Актуальные вопросы воспитания и развития личности / Ш. Амонашвили. – М. : Амрита-Русь, 2010.

– 286 с.

10. Амонашвили Ш. Гуманная педагогика. Кн. 2. Актуальные вопросы обучения родному языку и развитие личности / Ш. Амонашвили. – М. : Амрита-Русь, 2011. – 299 с.

11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 340 с.

12. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : КГУ, 1988. – 238 с.

13. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : МГУ, 1980. – 416 с.

14. Андрущенко В. Роздуми про освіту. Статті, нариси, інтерв'ю / В. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.

15. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.

16. Анисимов О. С. Акмеологическая концепция самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Анисимов О. С. – М., 1994. – 35 с.

17. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов ; Всесоюзный методологический центр. – М. : Экономика, 1991. – 416 с.

18. Апресян Р. Г. О систематизации этического знания / Р. Г. Апресян, О. В. Артемьева, Л. В. Максимов // Философские науки. – 1997. – № 1. – С. 64–72.

19. Апресян Р. Г. Вид на профессиональную этику // Ведомости : сборник / Науч.-исслед. ин-т прикл. этики ; [под ред. В. И. Бакштановского и Н. Н. Карнаухова]. – Тюмень : НИИПЭ, 2004. – Вып. 25 : Профессиональная этика. – С. 160–181.

20. Апресян Р. Г. Политическая этика в Канаде (по материалам ресурсов Интернета) / Р. Г. Апресян // Ведомости / под ред. В. И. Бакштановского и Н. Н. Карнаухова. – Тюмень : НИИПЭ, 2004. – Вып.

24: Политическая этика: социокультурный контекст. – С. 248–259.

21. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; пер. с древнегреч. ; общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 829 с. – (Серия «Филос. Наследие» ; Т. 90)

22. Аристотель. Эвдемова этика / Аристотель. – М. : ИФ РАН, 2005. – 448 с.

23. Артемьева О. А. Активизация познавательной деятельности курсантов вуза на основе системы профессионально-ориентированных учебно-ролевых игр : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 08 / Артемьева Ольга Алексеевна . – М., 1991. – 227 с.

24. Архангельский Л. М. О профессиональной этике учителя / Л. М. Архангельский. – Свердловск, 1963. – 62 с.

25. Аршинов В. И. Идеи синергетики и теория воспитательных систем / Аршинов В. И., Усманова М. Ю. // Моделирование воспитательных систем: теория – практике / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : РОУ, 1995. – С. 39–46.

26. Афанасьев В. В. Математическая статистика в педагогике : учеб. пособ. / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов ; [под науч. ред. д-ра истор. наук, проф. М. В. Новикова]. – Ярославль : ЯГПУ, 2010. – 76 с.

27. Ашеро́в А. Т. Практика рішення наукових і методичних проблем впровадження модульно-рейтингової організації навчального процесу : монографія / А. Т. Ашеро́в, Г. І. Сажко. – Х. : УІПА, 2010. – 92 с.

28. Ашеро́в А. Т. Подготовка, экспертиза и защита диссертаций : учеб. пособ. / А. Т. Ашеро́в. – Х. : УІПА, 2002. – 135 с.

29. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

30. Бакштановский В. И. Профессиональная этика / В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов // Ведомости / под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. – Тюмень : НИИПЭ, 1999. – Вып. 14 : Этнос среднего класса. – С. 154.

31. Бань Гу. Хань шу / Гу Бань // Древнекитайская философия. Эпоха Хань. – М. : Наука, 1990. – С. 128–154.
32. Барабанщиков А. В. Педагогическая культура офицера / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцинов. – М. : Воениздат, 1985. – 200 с.
33. Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения / М. П. Барболин. – М. : Высшая школа, 1991. – 232 с.
34. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / С. Я. Батышев. – М. : Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – 512 с.
35. Бездухов В. П. Этико-педагогический подход к формированию ценностных ориентаций будущего учителя и принципы его реализации / В. П. Бездухов, О. К. Позднякова // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 15–26.
36. Бездухов А. В. Теоретические основания формирования морального долга студента – будущего государственного служащего / А. В. Бездухов, А. Г. Кондрикова // Образование в современном мире: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – С. 14–22.
37. Бездухов В. П. Вопросы теории взаимодействия этического и педагогического знания / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара : СамГПУ, 2002. – С. 62–71.
38. Белич В. В. Комплексный анализ учебно-познавательной деятельности / В. В. Белич. – Челябинск : ЧелГУ, 1986. – 106 с.
39. Бендера І. М. Теорія і методика організації самостійної роботи майбутніх фахівців з механізації сільського господарства у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Бендера І. М. ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2009. – 42 с.
40. Бережинська Т. В. Готовність вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів / Т. В. Бережинська // Зб. наук. пр. Уман.

держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / редкол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) [та ін.]. – Умань, 2002. – Вип. 2. – С. 134–138.

41. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; пер. с англ.– М. : Прогресс, 1986.– 420 с.

42. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения : материалы лекций, прочитанных в Политехн. музее на фак. программир. обучения : Ч. 2 : Измерение качества процесса обучения / В. П. Беспалько. – М. : Знание, 1971. – 72 с.

43. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 141 с.

44. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

45. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бессарабова Инна Станиславовна ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2009. – 492 с.

46. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : у 2 кн. Кн. 1. Теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.

47. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : у 2 кн. Кн. 2. Науково-практичні засади / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.

48. Бешелев С. Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. – [2-е изд. перераб и доп.]. – М. : Статистика, 1980. – 263 с.

49. Біблія або книга святого письма старого й нового: із мови давньоєвр. та грецької на українську перекладена. – [Б.м.]: Укр. Біблійне т-во, 1993. – 296 с.

50. Блаженный Иероним. Письмо к Лете / Блаженный Иероним //

Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / под общ. ред. С. А. Каменева. – М. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. – Т. 1. : Античный мир. Средние века, начало нового времени / Сост. И. В. Свядковский. – С. 64–66.

51. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

52. Блауберг И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39-53.

53. Блюмкин В. А. Этика и жизнь / В. А. Блюмкин. – М. : Политиздат, 1987. – 111 с.

54. Богданов Е. Н. Введение в акмеологию : изд. 2-е, допол. / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – М. : КГПУ им. К. Циолковского, 2001. – 145 с.

55. Богданова О. С. Нравственное воспитание старшеклассников : книга для учителя / О. С. Богданова, С. В. Черенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 206 с.

56. Боголюбов В. М. Сталий розвиток суспільства: соціально-екологічні аспекти формування професійної компетентності магістрів-екологів : монографія / Володимир Миколайович Боголюбов ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – Херсон : Грінь Д. С., 2013. – 322 с.

57. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 176 с.

58. Богоявленский Д. Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления учащихся / Д. Н. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1962. – № 4. – С. 28–41.

59. Богоявленский Д. Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников / Д. Н. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 25–38.

60. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Ин-т Флинта ; Наука, 1998. – 168 с.
61. Болдова А. А. Формування професійної етики майбутніх працівників податкової служби в навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Болдова Антоніна Андріївна ; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2009. – 236 с.
62. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Совет. энцикл., 1991. – Т. 1. – 863 с.
63. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш – К. : КОМПАС, 1997. – 212 с.
64. Бондаревская Е. В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : [б.и.], 1997. – 28 с.
65. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Учитель, 1999. – 560 с.
66. Бондаревская Е. В. Диагностика личностно-педагогической саморегуляции учителя / Е. В. Бондаревская, Г. А. Качан. – Ростов н/Д, 1996. – 53 с.
67. Бочарова О. Учитель как субъект педагогического общения / О. Бочарова. – Кемерово : Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1994. – 66 с.
68. Брудный А. А. Понимание и общение / А. А. Брудный. – М. : Знание, 1989. – 63 с.
69. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учеб. пособие / С. И. Брызгалова. – 3-е изд., испр. и доп. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
70. Буйницька О. П. Інформаційні технології і технічні засоби

навчання / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.

71. Булычев И. И. Человек как интегральная философская проблема / И. И. Булычев – М., 1991. – 178 с.

72. Буцик І. М. Розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні технічних дисциплін : монографія / І. М. Буцик – К. : ДАКККіМ, 2011. – 183 с.

73. Ваврик Р. В. Умови формування професійної готовності військових викладачів до педагогічної діяльності / Р. В. Ваврик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 85–94.

74. Ван Гуанхуа. Основные тенденции развития народного образования Китая после революции 1949 года : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ван Гуанхуа. – Казань, 1998. – 169 с.

75. Ван Фу. Цяньфу лунь / Фу Ван // Древнекитайская философия. Эпоха Хань. – М. : Наука, 1990. – С. 339–353.

76. Васильєва М. П. Основи педагогічної деонтології : навч. посіб. / М. П. Васильєва. – Х. : Нове слово, 2003. – 200 с.

77. Васюк О. В. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів : монографія / О. В. Васюк. – Ніжин : Лисенко М. М., 2014. – 336 с.

78. Васянович Г. Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації / Г. Васянович, В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 9–33.

79. Васянович Г. П. Гуманітарна освіта майбутнього учителя: проблеми якості / Г. П. Васянович // Освітній простір України. – 2014. – Вип. 2. – С. 33–37.

80. Васянович Г. П. Духовна культура й антикультура: можливості ІКТ у вихованні студентської молоді / Г. П. Васянович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 37. –

С. 76–80.

81. Васянович Г. П. Духовно-моральний смисл використання мультимедіа у навчально-виховному процесі / Г. П. Васянович // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 20–26.

82. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.

83. Ващенко Г. Общие методы обучения : учебник для педагогов / Г. Ващенко. – М. : Украинский изд. союз, 1997. – 441 с.

84. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Редакція газети "Полтавський вісник", 1994. – 191 с.

85. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.

86. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 148 с.

87. Вербицкий А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий. – М. : МИМЛИНК, 2000. – 42 с.

88. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Знание, 1987. – 110 с.

89. Вербівський Д. С. Формування професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дмитрій Сергійович Вербівський ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2012. – 278 с.

90. Вечерок Т. В. Сімейні традиції у формуванні моральних цінностей старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вечерок Тетяна Василівна ; Східноукраїн. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2006. – 229 с.

91. Виговська С. В. Теоретико-методичні засади професійного становлення студенток у вищих навчальних закладах : монографія / С.

В. Виговська ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К. : [НАКККіМ], 2010. – 212 с.

92. Видищенко В. М. Етика : навч. посіб. для студентів пед. навч. закладів / В. М. Видищенко. – Суми : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 295 с.

93. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь : Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НИЦ, 1999. – 538 с.

94. Вознюк Н. М. Етика : навч. посіб. / Н. М. Вознюк. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 212 с.

95. Волков Ю. Г. Человек : Энциклопедический словарь / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.

96. Всемирная конференция ЮНЕСКО. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО "Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры", Париж, 5-9 октября 1998 г. : реферат] // ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 1999. – № 3. – С. 29–35.

97. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.

98. Высшее образование в XXI в. Соответствие высшего образования требованиям современности [продолжение публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО "Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры", Париж, 5-9 октября 1998 г.] / ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 1998. – № 12. – С. 23–26.

99. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры : Качество высшего образования [окончание публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО "Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры", Париж, 5-9 октября 1998 г.] / ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 1999. – № 1. – С. 30–37.

100. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры : От

анализа к мобилизующим принципам [начало публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО "Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры", Париж, 5-9 октября 1998 г.] / ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 1998. – № 11. – С. 3–9.

101. Гадамер Г.-Г. Диалектическая этика Платона. Феноменологическая интерпретация "Филеба" / Ганс Георг Гадамер. – СПб. : СПб. философ. о-во, 2000. – 256 с. – (Серия "Горизонты феноменологии").

102. Галузьяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : Віноблдрукарня, 2001. – 200 с.

103. Горяча С. А. Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Горяча Світлана Анатоліївна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – 243 с.

104. Гегель Г.-В.-Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. / Г.-В.-Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – 471 с. – (Серия "Философское наследие", Т. 75).

105. Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания / И. Ф. Герbart // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / [ред., пер. и примеч. проф. Г. П. Вайсберга ; ввод. ст. Н. К. Баумана и Г. П. Вайсберга]. – М. : Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – С. 148–280.

106. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.

107. Глобальный договор ООН [Электронный ресурс] : сайт. – Режим доступа: <http://www.unglobalcompact.org>. – Назва з екрана.

108. Год Н. В. Моральне виховання особистості в педагогічній системі гуманіста Еразма Роттердамського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Год Наталія Володимирівна ; Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2009. – 246 с.

109. Голосіївська ініціатива – 2020 [Електронний ресурс] : програма розвитку Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України на 2015-

- 2020 роки. – Режим доступу: <http://nubip.edu.ua/node/10330>. – Назва з екрана.
110. Гомонюк О. М. Теоретичні і методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гомонюк Олена Михайлівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2012 – 595 с.
111. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.
112. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 81–107.
113. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, допов. і випр... – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
114. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997 – 366 с.
115. Гордійчук О. Є. Моральне виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Гордійчук Оксана Євгенівна ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 280 с.
116. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
117. Граничина О. А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований / О. А. Граничина. – СПб. : ВВМ, 2012. – 115 с.
118. Гребнева В. В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании / В. В. Гребнева // Субъект образования как самоорганизующаяся система : сб. науч. и науч.-

прикл. тр. / [главред. Н. В. Поддубный, В. В. Гребнева]. – Белгород : Политерра, 2005. – С. 122–138.

119. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : книга для учителя / Вадим Сергеевич Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.

120. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний і методичний аспекти : монографія / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.

121. Гришин Э. А. Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гришин Эдуард Александрович ; Владимир. гос. пед. ун-т им. П. И. Лебедева-Полянского. – М., 1981. – 319 с.

122. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа / Б. Грінченко // Громадська думка. – К., 1906. – № . – 3 с.

123. Грязнов І. О. Теоретико-методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Грязнов Ігор Олександрович ; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 469 с.

124. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Гумбольдт фон Вильгельм ; пер. с нем. М. И. Левиной [и др.]. – М. : Прогресс, 1985. – 450 с.

125. Гуменюк Т. В. Моделювання в педагогічній діяльності / Т. В. Гуменюк // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 13 : Проблеми трудової і професійної підготовки. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 7. – С. 66–72.

126. Гунаева З. Х. Проблема педагогической этики в трудах отечественной педагогики середины XIX – начала XX века: К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гунаева Залва Хусаинова ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2012. – 218 с.

127. Гусейнов А. А. Античная этика / А. А. Гусейнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 560 с.

128. Гусейнов А. А. Введение в этику / А. А. Гусейнов. – М. : Изд-во

Моск. ун-та, 1985. – 208 с.

129. Гусейнов А. А. Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М. : Гардарики, 1998. – 472 с.

130. Гусейнов А. А. Этика : энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – М. : Гардарики, 2001. – 671с.

131. Гусейнов А. А. Этика и мораль в современном мире / А. А. Гусейнов // Этическая мысль: современные исследования. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – С. 5–18.

132. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. – М. : Шк., 1994. – 184 с.

133. Демешкант Н. А. Екологічна освіта майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі: теоретичні і методичні засади : монографія / Н. А. Демешкант. – Херсон : Грінь Д. С., 2012. – 500 с.

134. Демешкант Н. А. Екологічна складова професійної підготовки фахівців-аграріїв / Н. А. Демешкант // Наук. вісник НУБіП України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія – К., 2011. – Вип. 159. , ч. 4. – С. 53–59.

135. Демпф А. Самокритика философии и очерк сравнительной истории философии / А. Демпф // История европейской философии и культуры. – С. 91–121.

136. Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : Рос. акад. управления, 1993. – 124 с.

137. Деркач А. А. Психология развития профессионализма / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000 – 125 с.

138. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учбедгиз, 1956. – 374 с.

139. Діуліна В. В. Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Діуліна Віра В'ячеславівна ; Харків. нац.

ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – 187 с.

140. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.

141. Дондейн А. Христианская вера и современная мысль / А. Дондейн ; пер. с фр. – Брюссель : Жизнь с Богом, 1974. – 284 с.

142. Дробницкий О. Г. Мораль / О. Г. Дробницкий // Философско-энциклопедический словарь / главред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Совет. энцикл., 1983. – С. 387.

143. Дробницкий О. Г. Моральная философия : избр. тр. / О. Г. Дробницкий – М. : Гардарики, 2002. – 523 с.

144. Дудина М. Н. Теоретико-методологические основы и практика этической педагогики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дудина Маргарита Николаевна ; Урал. гос. ун-т им. М. Горького.– Екатеринбург, 1999. – 405 с.

145. Духнович А. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / А. В. Духнович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К. : Рад. шк., 1961. – 623 с.

146. Дьомін А. І. Гуманістичний підхід до формування активності студентів на лекції / А. І. Дьомін, П. Г. Лузан // Теоретичні питання освіти і виховання : зб. наук. пр. –К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – Вип. 9. – С. 70-73.

147. Дьоміна В. В. Виховний потенціал епістолярного жанру в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дьоміна Вікторія Володимирівна ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2012. – 275 с.

148. Дэн Сяопин. Основные вопросы современного Китая / Сяопин Дэн ; пер. с кит. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.

149. Ей Юй Хуа. О стратегии развития китайского образования / Юй Хуа Ей // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 106–107.

150. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

151. Еразм Роттердамський. Похвала глупоті. Домашні бесіди / Еразм

Роттердамський. – К. : Основи, 1993. – 320 с.

152. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учебник / О. Ю. Ермолаев. – 2-е изд. испр. – М. : Москов. психол.-соц. ин-т Флинта, 2003. – 336 с.

153. Ермолаева Т. В. Профессионально-этическая подготовка будущего педагога профессионального обучения в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. В. Ермолаева; Московский гос. инд. ун-т. – М., 2008. – 223 с.

154. Єльнікової Г. В. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко і ін.; [за ред. Г. В. Єльнікової]. – Київ-Чернівці: Книги – XXI, 2010. – 460 с.

155. Єрмоленко А. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів історії і суспільствознавства у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єрмоленко Алла Олександрівна. – Чернігів, 2012. – 253 с.

156. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки ХІХ ст. – 90-і роки ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Жуковський Василь Миколайович ; Ін-т пед. НАПН України. – К., 2004. – 623 с.

157. Журавська Н. С. Підготовка викладачів-аграрників у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Франція, Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди і Великобританія) : монографія / Н. С. Журавська. – Ніжин : Лисенко М. М., 2009. – 345 с.

158. Зайченко І. В. Етика викладача вищої школи : навч. посіб. / І. В. Зайченко, А. А. Каленський, Т. Ф. Мельничук ; [за ред. проф. І. В. Зайченка]. – К. : Компринт, 2013. – 320 с.

159. Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьников / А. З. Зак. – М. : Знание, 1982. – 95 с.

160. Закон України "Про вищу освіту" № 1556-VII від 01.07.2014 р. //

Голос України. – 6 серп. 2014 р. – № 148 (5898) – С. 9–19.

161. Закон України "Про освіту" № 1060–ХІІ від 23.05.1991р. // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – С. 21-52.

162. Закон України "Про професійно-технічну освіту ": № 103/98-ВР від 10.02.1998 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>

163. Залізняка А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Залізняка Алла Миколаївна ; Ін-т вищої освіти НАПН України. – Київ, 2009. – 247 с.

164. Зверева М. В. О понятии "дидактические условия" / М. В. Зверева // Новые исследования в пед. науках : сборник / АПН СССР. – М. : Педагогика, 1987. – № 1(49). – С. 29–32.

165. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф. ун-та, 2001. – 51 с.

166. Зеленкова И. Л. Основы этики : учеб. пособие / И. Л. Зеленкова. – М. : Тетра Системс, 1998. – 496 с.

167. Зеленська О. П. Теоретичні і методичні засади культурологічної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Зеленська О. П. ; Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2013. – 36 с.

168. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 477 с.

169. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

170. Зыбковец В. Ф. Происхождение нравственности / В. Ф. Зыбковец.

– М. : Политиздат, 1974. – 126 с.

171. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.

172. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб./ І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

173. Иванова Н. А. Краткий конспект лекций по дисциплине "Деловая этика" / Нелли Александровна Иванова. – Костанай : ЧелГУ , 2013 г. – 92 с.

174. Изард К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. – М.: МГУ, 1980. – 440 с.

175. Ильин В. В. Теория познания. Эпистемология / В. В. Ильин. – М. : МГУ, 1994. – 136 с.

176. Ильина Т. А. Системно-структурный подход в организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.

177. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М. : Педагогика, 1999. – 240 с.

178. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис... д-ра пед. наук / Ипполитова Наталья Викторовна : 13.00.08. – Челябинск, 2000. – 383 с.

179. Исаев И. Ф. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность : учеб. пособие / И. Ф. Исаев, Л. Н. Макарова // Моск. пед. гос. ун-т ; Белгор. гос. ун-т. – Белгород : БелГУ, 2002. – 194 с.

180. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

181. Исаев И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – М.- Белгород : БГУ, 1999. – 224 с.

182. Исаев И. Ф. Личностно ориентированные технологии

воспитательной деятельности куратора студенческой группы : учеб. пособие / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н Кролевецкая. – Белгород : ГиК, 2010. – 216 с.

183. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Исаева Т. Е. ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2003. – 427 с.

184. История философии : энциклопедия / сост. и глав. науч. ред. А. А. Грицанов. – М. : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2002. – 1376 с.

185. Ісаєнко Т. К. Виховання моральної культури курсантів у педагогічному процесі вищих військових закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ісаєнко Тетяна Костянтинівна; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 219 с.

186. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [упоряд. О. О. Любарь ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Знання, 2003. – 766 с.

187. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

188. Калашникова О. В. Психологические особенности развития педагогической рефлексии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ольга Владиславовна Калашникова ; Ленингр. гос. ун-т. – СПб., 1999. – 205 с.

189. Каленський А. А. Застосування платформи moodle для індивідуалізації самостійної роботи студентів в НУБіП України / А. Каленський, В. Вовк // Вісник Прикарпат. ун-ту. Сер.: Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2011. – Вип. № XL., ч. 3. – С. 89–92.

190. Каленський А. А. Активні і інтерактивні методи навчання: морально-етичний аспект / А. А. Каленський // Імплементация сучасних технологій навчання у навчальний процес : матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 17-18 березня 2015 р.– Київ : НУХТ, 2015. – С. 400–406.

191. Каленський А. А. Вибір методів емпіричного дослідження розвитку професійно-педагогічної етики / А. А. Каленський // Наукові праці

Чорноморського держ. пед. ун-ту ім. Петра Могили : наук.-метод. журн. – Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. – Вип. 239, т. 251: Педгогіка. – С. 19–22.

192. Каленський А. А. Вивчення і аналіз практики здійснення тестового контролю дисципліни "Трактори і автомобілі" / А. А. Каленський, І. О. Мараховський // Вісник Нац. у-ту оборони України : зб. наук. пр. – К. : НУОУ, 2012. – Вип. № 6 (31). – С. 81–85.

193. Каленський А. А. Визначення умов щодо ефективного засвоєння спеціальних дисциплін фахівцями не інженерних спеціальностей / А. А. Каленський, І. О. Мараховський // Наук. вісник НУБіП України. Сер.: Педагогіка. Психологія. Філософія / [редкол. : Д. О. Мельничук та ін.]. – Київ, 2012. – Вип. 175, ч. 3. – С. 63–68.

194. Каленський А. А. Диференціація і інтенсифікація самостійної роботи студентів засобами інформаційних технологій / А. А. Каленський // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : материалы V междунар. науч.-практ. конф. – Брест : БрГУ, 2011. – Ч. 1. – С. 115–118.

195. Каленський А. А. Емпіричні методи дослідження системи розвитку професійно-педагогічної етики / А. А. Каленський // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. у-ту ім. Павла Тичини / [редкол.: Побірченко Н. С. (голов. ред.) та ін.]. – Умань : Жовтий О. О., 2015. – Вип. 11. – С. 20-26.

196. Каленський А. А. Етапи дослідження розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін / А. А. Каленський // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 14-16 травня 2015 р. – К., 2015. – С. 90–92.

197. Каленський А. А. Етика і мораль в діяльності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів / А. А. Каленський // Вісник Нац. ун-ту оборони України : зб. наук пр. – К. : НУОУ, 2013. – Вип. 5 (36). – С. 38–43.

198. Каленський А. А. Етика професійно-педагогічної взаємодії / А. А. Каленський // Наук. вісник НУБіП України. Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук пр. / редкол.: Ніколаєнко С. М. (відп. ред.) [та ін.]. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 208. – Ч.1. – С. 75–82.

199. Каленський А. А. Етика спілкування в навчально-виховному процесі вищої школи / А. А. Каленський // Військова освіта і наука: сьогодення і майбутнє : тези доповідей ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. В. Балабіна. – Київ : ВІКНУ, 2013 – С. 114.

200. Каленський А. А. Етико-педагогічні ідеї в античні часи / А. А. Каленський // Наук. вісник НУБіП України. Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук пр. / редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) [та ін.]. – К., 2015. – Вип. 192. – Ч. 1. – С. 80–81.

201. Каленський А. А. Етичні аспекти творчості Тараса Шевченка / А. А. Каленський // Феномен Тараса Шевченка: лінгвістичний, історичний і соціофілософський аспекти : зб. матеріалів наук.-практ. конф., м. Київ, 19 берез. 2015 р. – К. : Міленіум, 2015. – С. 80–81.

202. Каленський А. А. Етичні вимоги до тестування / А. А. Каленський // Людина віртуальна: нові горизонти : зб. наук. пр. / за заг. ред. д-ра. філос. наук Журби М. А. – Рубіжне : СНУ ім. В. Даля, 2015. – С. 159–161.

203. Каленський А. А. Застосування педагогічних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи : монографія / Андрій Анатолійович Каленський. – К. : НАКККіМ, 2011. – 268 с.

204. Каленський А. А. Застосування проектних технологій при підготовці майбутніх техніків-землевпорядників / А. А. Каленський, І. П. Прокопенко // Наук. вісник НУБіП України. Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія / редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) [та ін.]. – К., 2012. – Вип. 175. ,ч. 3. – С. 179–185.

205. Каленський А. А. Індивідуалізація самостійної роботи студентів аграрних вузів з використанням мультимедійного програмного забезпечення / А. А. Каленський // Вимірювальна і обчислювана техніка в технологічних

процесах : міжнар. наук.-техн. журнал ; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2011. – № 1(37). – С. 197–200.

206. Каленський А. А. Концептуальні основи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів / А. А. Каленський // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський, 2014. – Вип. 2 (17). – С. 53–58.

207. Каленський А. А. Критерії, показники і рівні розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін / А. А. Каленський // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сб. ст. – Ялта : РИО КГУ, 2014. – Вып. 45, ч. 5. – С. 125–132.

208. Каленський А. А. Методичні матеріали для самостійної роботи з навчальної дисципліни "Етика викладача вищої школи" / А. А. Каленський. – К. : НАКККіМ, 2014. – 134 с.

209. Каленський А. А. Методичні матеріали для самостійної роботи з навчальної дисципліни "Основи наукових досліджень в педагогіці" / А. А. Каленський. – К. : НАКККіМ, 2014. – 132 с.

210. Каленський А. А. Методичні матеріали для самостійної роботи з навчальної дисципліни "Педагогічні технології" / А. А. Каленський. – К. : НАКККіМ, 2014. – 137 с.

211. Каленський А. А. Методичні матеріали із навчальної дисципліни "Етика викладача вищої школи" (для студентів напряму 1801 "Спеціальні категорії" зі спеціальності 8.18010021 "Педагогіка вищої школи") / А. А. Каленський. – К. : НАКККіМ, 2011. – 88 с.

212. Каленський А. А. Наставник студентської групи – студент: етичний аспект / А. А. Каленський, І. В Пампуха // Зб. наук. пр. ВІКНУ імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2014. – Вип. № 45. – С. 195–200.

213. Каленський А. А. Обґрунтування спеціальних принципів розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних

дисциплін / А. А. Каленський // Проблемы современного педагогического образования. Серія : Педагогика и психология : сб. ст. – Ялта : РИО КГУ, 2015. – Вып. 47, ч. 4. – С. 64–70.

214. Каленський А. А. Основні переваги і недоліки використання тестової перевірки знань / А. А. Каленський // Вісник Нац. ун-ту оборони України : зб. наук. пр. – К. : НУОУ, 2012. – Вип. № 1(26). – С. 26–30.

215. Каленський А. А. Педагогічні і інформаційні технології у вирішенні проблем неперервної освіти / А. А. Каленський, В. Є. Лукін // Збірник наукових праць. Серія : Педагогічні і психологічні науки / Держ. прикорд. служба, Нац. акад. Дер. прикорд. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : НАДПСУ, 2011. – Вип. № 58. – С. 30–36.

216. Каленський А. А. Педагогічні концепції економічно розвинутих країн світу: етичний аспект / А. А. Каленський // Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред.: Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Вип. 117. – С. 326–329.

217. Каленський А. А. Педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної етики у студентів вищих навчальних закладів аграрної і природоохоронної галузей / А. А. Каленський // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький держ. пед. у-т ім. Григорія Сковороди". – Додаток 5. Проблеми емпіричних досліджень у психології : Тематичний випуск. – К. : Гнозис, 2014. – Вип. 31. – С. 214–220.

218. Каленський А. А. Перевірка ефективності системи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін / А. А. Каленський // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2015.– Вип. 3 (122). – С. 98–102.

219. Каленський А. А. Професійна етика в університетській освіті США / А. А. Каленський // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький дер. пед. у-т ім. Григорія Сковороди". – Додаток 4, Т. IV (12):

Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання : Тематичний випуск. – К. : Гнозис, 2014. – Вип. 31. – С. 83–89.

220. Каленський А. А. Професійно-педагогічна етика майбутніх викладачів в зарубіжних дослідженнях / А. А. Каленський // Наук. вісник Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія / редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) [та ін.]. – К. : ВЦ НУБіП України, 2014. – Вип. 199. – С. 128–135.

221. Каленський А. А. Професійно-педагогічна етика, її місце в структурі практичної філософії / А. А. Каленський // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25-26 лют. 2016 р. – К. : Міленіум, 2016. – С. 131–133.

222. Каленський А. А. Розвиток моральних якостей студентів інтерактивними засобами навчання / А. А. Каленський // Військова освіта і наука: сьогодення і майбутнє : тези доповідей X Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. В. Балабіна. – К. : ВІКНУ, 2014. – С. 159.

223. Каленський А. А. Розвиток особистості майбутніх викладачів спеціальних дисциплін в моральній діяльності / А. А. Каленський // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики . – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – № 25 (35). – С. 96–100.

224. Каленський А. А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін : монографія / Андрій Анатолійович Каленський. – К. : ЦП "Компринт", 2014. – 354 с.

225. Каленський А. А. Розвиток умінь професійно-педагогічної етики в процесі педагогічної взаємодії / А. А. Каленський // Збірник наук. праць Військового ін-ту Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка / Військ. ін-т Київ. нац. ун-та ім. Тараса Шевченка. – К. : Вид-во ВІКНУ, 2014. – Вип. 47. – С. 205–211.

226. Каленський А. А. Системний підхід до проведення контрольних заходів в навчальному процесі / А. А. Каленський, С. Клімішин // Наук.

вісник НУБіП України. Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія / редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) [та ін.]. – К. : ВЦ НУБіП України, 2011. – Вип. № 159, ч. 4. – С. 120–126.

227. Каленський А. А. Сучасні підходи до професійно педагогічної етики в сучасних дослідженнях російських вчених // Теорія і методика професійної освіти: наукові читання ім. проф. Віктора Сидоренка : зб. доповідей і тез V міжнар. конф., м. Київ, 26-27 лют. 2014 р. / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України – К. : ВЦ НУБіП України, 2014 – С. 86–87.

228. Каленський А. А. Теоретико-методичні основи педагогічного дослідження системи розвитку професійно-педагогічної етики / А. А. Каленський // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. Д. Сиротюка. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 49. – С. 78–83.

229. Каленський А. А. Теоретичні методи дослідження розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін / А. А. Каленський // Вісник Нац. ун-ту оборони України : зб. наук. пр. – К. : НУОУ, 2014. – Вип. № 6(43). – С. 63–68.

230. Каленський А. А. Функції професійно-педагогічної етики у викладачів спеціальних дисциплін // Педагогічна освіта у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: реалії сьогодення і перспективи розвитку : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Прилуки-Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – С. 152–154.

231. Каленський А. А. Активізація пізнавальної діяльності студентів на заняттях з дисципліни "Етика викладача вищої школи" неімітаційними методами / А. А. Каленський // Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія / редкол.: Ніколаєнко С. М. (відп. ред.) [та ін.]. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 220. – С. 32–37.

232. Каленський А. А. Концепція розвитку професійно-педагогічної

етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів природоохоронної і аграрної галузей / А. А. Каленський // Вісник Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки // голов. ред.: Носко М. О. – Чернігів : ЧДПУ, 2015. – Вип. 124. – С. 27–31.

233. Каленський А. А. Суть і дефініція поняття "професійно-педагогічна етика" / А. А. Каленський // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2016. – Вип. 1 (132). – С. 62–65.

234. Калита Н. І. Виховний ідеал у педагогічній спадщині Костянтина Ушинського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калита Наталія Іванівна ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2009. – 219 с.

235. Камінська О. М. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Камінська Оксана Михайлівна ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2012. – 251 с.

236. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / А. Камю. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.

237. Камю А. Творчество и свобода / А. Камю ; пер. с фр. – М. : Радуга, 1990. – 602 с.

238. Кан-Калик В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Роспедагенство, 1995. – 235 с.

239. Кан-Калик В. А. Тренинг профессионально-педагогического общения : метод. рекомендации / В. А. Кан-Калик. – М., 1990. – 32 с.

240. Кант И. Лекции по этике / И. Кант ; пер. с нем. ; общ. ред., сост. и вступ, ст. А. А. Гусейнова. – М. : Республика, 2000. – 431 с.

241. Кант И. Сочинения : в 6 т. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. , ч. 1. – 544 с.

242. Карагодін В. М. Проблема морального виховання у педагогічній думці IV – XI століть : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Карагодін Володимир Миколайович ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-

Франківськ, 1997. – 177 с.

243. Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Караханова Галина Алиевна ; Рос. гос. соц. ун-т. – М., 2007. – 409 с.

244. Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей : пер. с англ. / Дейл Карнеги ; общ. ред. и пред. Зинченко В. П. и Жуткова Ю. М. – М. : Прогресс, 1990. – 279 с.

245. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Карпечук Світлана Григорівна ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2003. – 555 с.

246. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Институт психологии РАН, 2002. – 320 с.

247. Кашлач И. Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кашлач И. Ф. – СПб., 2006. – 22 с.

248. Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора / М. Ф. Квинтилиан // Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / под общей ред. С. А. Каменева. – М. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. – Т. 1. : Античный мир. Средние века, начало нового времени / сост. И. В. Сवादковский. С. 54–63.

249. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. – Оренбург : ОГПУ, 1996. – 190 с.

250. Кисельова О. І. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кисельова Ольга Ігорівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2009. – 278 с.

251. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–19.

252. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 138 с.

253. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 247 с.

254. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 224 с.

255. Клепко С. Ф. Лекції з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОШПО, 2007. – 420 с.

256. Князев А. М. Основы активно-игрового обучения / А. М. Князев. – М. : РАГС, 2006. – 164 с.

257. Князева Е. Н. Случайность, которая творит мир. Новые представления о самоорганизации в природе и обществе / Е. Н. Князева // В поисках нового мировидения: И. Пригожин, Е. и Н. Рерихи. – М. : Знание, 1991. – С. 3–31. (Серия "Философия и жизнь" ; № 7.).

258. Коберник О. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій / О. Коберник // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / Редкол.: Побірченко Н. С. (голов. ред.) [та ін.]. – Умань, 2002. – Вип. 2. – С. 104–109.

259. Коваленко Д. В. Педагогічні основи етико-правової підготовки майбутнього офіцера в умовах вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коваленко Денис Володимирович ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 220 с.

260. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 256 с.

261. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – М. ; Ростов н/Д : Изд. центр "Март", 2005. – 448 с.

262. Кожевникова А. Специфіка сучасного педагогічного процесу як складної самоорганізованої системи / Алла Кожевникова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [редкол.: Побірченко Н. С. (голов. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий, 2014 – Вип. 9(1). – С. 46-52

263. Колесникова И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов высших пед. учебн. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
264. Кольберг Л. Теория нравственного развития. Социальная психология в образовании / Л. Кольберг. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 278 с.
265. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1956. – 389 с.
266. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с. ;
267. Коменский Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. Т. 2. – 576 с.– С. 44–98.
268. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 721 с.
269. Конституція України : Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
270. Король Л. Л. Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в полтавському педагогічному інституті (1970 – 1990 рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Король Л. Л. ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007 – 22 с.
271. Коротов В. М. Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : УРАО, 1999. – 256 с.
272. Костриця Н. М. Система культурологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Костриця Наталія Миколаївна ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2012. – 511 с.
273. Косякин Ю. В. Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности (для начинающих преподавателей высшей

школы) : учеб. пособие / Ю. В. Косякин. – М. : МГИУ, 2009. – 323 с.

274. Кохановский В. П. Основы философии науки : учеб. пособие для аспирантов / В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич, Т. П. Матяш, Т. Б. Фатхи. – Изд. 6-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 603 с.

275. Кохановский В. П. Философия науки в вопросах и ответах : учеб. пособие для аспирантов / В. П. Кохановский [и др.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 352 с.

276. Кошук О. Б. Формування технічних здібностей студентів агроінженерних спеціальностей: діагностичний аспект / О. Б. Кошук, А. А. Каленський // Вісник Нац. ун-ту України : зб. наук. пр. – К. : НУОУ, 2012. – Вип. 2(27). – С. 36–40.

277. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с.

278. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

279. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8–15.

280. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кривошеєва Оксана Іванівна ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 260 с.

281. Кручек В. А. Теоретичні і методичні основи формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кручек Вікторія Аркадієвна ; НУБіП. – К., 2013. – 563 с.

282. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М. : Эксмо, 2008. – 944 с.

283. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Предмет акмеологии /

Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.

284. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

285. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения училища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.

286. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

287. Кун М. А. Міфи давньої Греції / М. А. Кун. – Київ, 1993. – 123 с.

288. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории "педагогические условия" / Б. В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

289. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / З. Н. Курлянд. – К. : Знання – 2005. – 399 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1584072016304/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli . – Назва з екрана.

290. Кухарчик П. Д. Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях : учеб. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.] ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2005. – 134 с.

291. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

292. Лаврентьева Н. Б. Педагогическая этика / Н. Б. Лаврентьева, А. В. Нечаева. – Барнаул : АлтГТУ, 2010. – 158 с.

293. Ладанов И. Д. Психология управления рыночными структурами: преобразующее лидерство / И. Д. Ладанов. – М. : Перспектива, 1997. – 288 с.

294. Лапузіна О. М. Формування професійної етики у майбутніх

інженерів на основі ситуаційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лапузіна Олена Миколаївна ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 248 с.

295. Лебедев С. А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории) / С. А. Лебедев. – М. : Академический Проект, 2008. – 692 с.

296. Левина М. А. Культурообразующие основы профессионально-этической подготовки студентов медицинского университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Левина Мария Андреевна ; Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2012 – 156 с.

297. Леонтьев А. А. Мир человека и мир языка / А. А. Леонтьев. – М. : Детская литература, 1984. – 127 с.

298. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.

299. Леонтьев А. А. Язык, речь, деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

300. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

301. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

302. Личность, труд, занятость: словарь социально-психологических терминов. – Челябинск : Челяб. обл. центр занятости населения, 1995. – 29 с.

303. Лишин О. В. Воспитывающее воздействие ведущей деятельности в системе отношений "ребенок-взрослый" на формирование личностной направленности человека : дис. ... д-ра психол. Наук : 19.00.07 / Лишин Олег Всеволодович ; Психол. ин-т. рос. акад. образования. – М., 2004. – 376 с.

304. Локк Д. Мысли о воспитании / Д. Локк // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 163 – 194.

305. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме / Джон Локк // Избранные

философские произведения : в 2 т. – М. : Соцэзгиз, 1960 – Т. 1. – 734 с.

306. Локшина С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. – 10-е изд., стер. – М. : Рус. язык, 1988. – 633 с.

307. Ломачинська І. М. Професійна етика : навч. посіб. для дистанційного навчання / І. М. Ломачинська / за наук. ред. В. І. Ярошовця. – К. : Ун-т "Україна", 2005.– 227 с.

308. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 449 с.

309. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – 280 с.

310. Лопухова Ю. В. Аксиолого-педагогический подход к воспитанию толерантности студентов в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лопухова Ю. В. ; Поволжская гос. социально-гуманитарная академия. – Самара, 2013. – 52 с.

311. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська. – 4-е вид. допов. – К. : НАКККіМ, 2012. – 368 с.

312. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі: навчальний посібник / Лузан П. Г., Каленський А. А.– К. : Логос, 2014. – 280 с.

313. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лузан Петро Григорович ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2004. – 481 с.

314. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.

315. Максимов Л. В. Этика и мораль: соотношение понятий / Л. В. Максимов // Этическая мысль. – М. : ИФ РАН, 2003. – Вып. 4. – С. 14–22.

316. Малахов В. А. Этика: курс лекцій : навч. посібник /

В. А. Малахов. – 4-те вид. – К. : Либідь, 2002. – 384 с.

317. Марков В. Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2004. – № 1. (37) – С. 161–166.

318. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Абрахам Маслоу ; перев. с англ. А. М. Татлыдаевой ; науч. ред. Н. Н. Акулина. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

319. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко [та ін.] ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.

320. Методы активного обучения / под ред. Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. – К. : Вища шк., 1985. – 303 с.

321. Методы активного социально-психологического обучения : метод. рекомендации для студентов пед. ин-тов / сост. Т. С. Яценко. – К. : РУМК, 1991. – Ч. 2. – 78 с.

322. Микешина Л. А. Философия науки: современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция ; МПСИ Флинта, 2005. – 464 с.

323. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. – М. : Сентябрь, 1999. – 192 с.

324. Митина Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб. пособие / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. – М. : МПСИ Флинта, 2003. – 144 с.

325. Мишаткина Т. В. Этика. Экспресс-курс / Т. В. Мишаткина. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : Новое знание, 2005. – 192 с.

326. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 304 с. – (Серия "Высшее образование").

327. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособие для системы повышения квалификации преподавателей / Т. В. Мишаткина. – Минск, 2004. – 251 с.

328. Мицишин І. Я. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької Церкви і громадськості (Галичина, кін. ХІХ – 30-і роки ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мицишин Ірина Ярославівна ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 1999. – 232 с.

329. Мовчан В. С. Етика : навч. посіб. / В. С. Мовчан. – Київ : Знання, 2007. – 483 с.

330. Молодиченко Н. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Молодиченко Наталія Алімджанівна ; Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2002. – 225 с.

331. Монтень М. Опыты : в 3 кн. / М. Монтень. – М.-Л. : АПН СССР, 1961. – Кн. 1. – 374 с.

332. Монтень М. Опыты: в 3 кн. / М. Монтень. – Кн. 3. – М. : Наука, 1979. – 535 с.

333. Мораль // Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – С. 186.

334. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Наталья Александровна Морева. – М. : Академия, 2005. – 432 с.

335. Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Москальова Людмила Юріївна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2011. – 564 с.

336. Мудрик А. В. Коммуникативная культура личности: теоретические и методологические проблемы : сб. науч. тр. АПН СССР / А. В. Мудрик. – М. : АПН СССР, 1989. – 284 с.

337. Мудрик А. В. Основы социальной педагогики : учебник для студ. средн. проф. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2006. – 208 с.
338. Мужичок В. Морально-етичні якості особистості / В. Мужичок, І. Ткачук // Ключові въпроси в съвременната наука – 2011 : матеріали за VII междунар. науч. практ. конф., 17-25 април. 2011г. – Т. 26. Педагогічески науки. – София : "Бял ГРАД – БГ" ООД. – С. 52–55.
339. Муратова І. А. Філософські проблеми наукового пізнання : метод. рек. до вивчення дисципліни для студентів-магістрантів фізико-технічного ін-ту / уклад.: І. А. Муратова. – К. : НТУУ "КПІ", 2011. – 88 с.
340. Нагаєв В. М. Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу : монографія / В. М. Нагаєв. – Харків : ХНАУ, 2006 – 508 с.
341. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
342. Научные работы: методика подготовки и оформления / авт.- сост. И. Н. Кузнецов. – 2-е изд., доп. и пер. – Минск : Амалфея, 2000. – 544 с.
343. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Пед. думка, 2008. – 198 с.
344. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.
345. Ніколаєнко С. М. Україні потрібна нова стратегія розвитку освіти / С. М. Ніколаєнко // Українознавство. – 2013. – № 1. – С. 153–160
346. Новейший философский словарь / сост. и глав. науч. ред. А. А. Грицанов. – 2-е изд., перероб. и доп. – Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
347. Новейший философский словарь / сост. и глав. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
348. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Аконті, 1999. – Т. 3. – 927 с.

349. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.
350. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: деловые советы / А. М. Новиков ; Рос. акад. образования . – 2-е изд., доп. – М. : Ассоц. "Проф. образование", 1998.– 134 с.
351. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов.– СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
352. Ожегов С. И. Словарь русского языка : около 53000 слов. / Ожегов С. И. – Изд. 5-е стереотип. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963 г. – 900 с.
353. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 "Педагогіка вищої школи" кваліфікації 231 "Викладач університетів і вищих навчальних закладів": Галузевий стандарт вищої освіти України ; Затверджено і надано чинності Наказом МОН України від 31.03.2005 р. № 193 / Красильникова Г. В., Левківський К. М., Науменко І. М., Носенко Е. Л., Петренко В. Л., Присенко М. О. – К. : МОН України, 2005. – 20 с.
354. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 "Педагогіка вищої школи" кваліфікації 231 "Викладач університетів і вищих навчальних закладів": Галузевий стандарт вищої освіти України ; Затверджено і надано чинності Наказом МОН України від 31.03.2005 р. № 193 / Морозова Т. Ю., Науменко І. М., Носенко Е. Л., Петренко В. Л., Попкова Т. В., Присенко М. О. – К. : МОН України, 2005. – 34 с.
355. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др. ; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 320 с.
356. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко // Человек. Сообщество.

Управление. – 2013. – № 4 – С. 37–52.

357. Островская Л. В. Формирование педагогической культуры и этики в системе подготовки студентов-медиков : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Островская Лидия Васильевна ; Моск. гос. откр. пед. ун-т. – М., 2004. – 325 с.

358. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пальшкова Ірина Олександрівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2009. – 475 с.

359. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 368 с.

360. Панчешникова Л. М. О системном подходе в методических исследованиях / Л. М. Панчешникова // Советская педагогика. – 1973. – № 4. – С. 71–80.

361. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 300 с.

362. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии / Ф. Паульсен. ; под ред. Н. В. Сперанского. – М. : [б.и.], 1908. – XXIV. – 336 с.

363. Паульсен Ф. Образование / Ф. Паульсен. – М. : Сабашниковы, 1900. – IV.– 41 с.

364. Педагогика / под общ. ред. проф. А. П. Кондратюка. – Київ : Вища шк., 1982. – 381 с.

365. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

366. Педагогика : учеб. пособие для бакалавров / под ред. П. И. Пидкасистого. – 3-е изд., исправл. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 511 с.

367. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев,

- А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004.– 368 с.
368. Педагогический словарь / под ред. Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспировой. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
369. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. –
370. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
371. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
372. Писаренко В. И. Педагогическая этика : книга для учителей / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск : Нар. асвета, 1986 – 240 с.
373. Писаренко В. И. Педагогическая этика / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Нар. асвета, 1977. – 256 с.
374. Платов В. Я. Деловые игры по охране труда в строительстве / В. Я. Платов, В. В. Подиновский, А. А. Бельский. – М. : Стройиздат, 1987 – 154 с.
375. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник / В. Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 192 с.
376. Платон. Государство. Кн. VIII / Платон ; пер. С. В. Меликовой // Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / под общей ред. С. А. Каменева. – Т. 1.: Античный мир. Средние века, начало нового времени. / Сост. И. В. Сवादковский. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. – С. 38
377. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. – 576 с.
378. Позднякова О. К. Формирование нравственного сознания будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : дис.

... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Позднякова О. К. ; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2006. – 492 с.

379. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка : Новые педагогические технологии при обучении иностранным языкам / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 24–28.

380. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

381. Половникова Н. А. Исследование процесса формирования познавательной деятельности школьников в обучении : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Половникова Наталья Александровна. – Казань, 1976. – 483 с.

382. Половникова Н. А. Система воспитания познавательных сил школьников / Н. А. Половникова. – Казань : КГПИ, 1975. – 100 с.

383. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міністерства освіти України від 8.04. 1993 р. № 93. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>. – Назва з екрана.

384. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация : словарь – справочник / В. М. Полонский. – М. : Новая шк., 1995. – 352 с.

385. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.

386. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Пономаренко Ольга Вікторівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 169 с.

387. Поспелов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н. Н. Поспелов, И. Н. Поспелов. – М. : Педагогика, 1989. – 151 с.

388. Потапенко О. Б. Ідея виховання моральної особистості в спадщині українських педагогів-мислителів другої половини XVIII століття : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.01 / Потапенко Олег Борисович ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2009. – 201 с.

389. Поташник М. М. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования : пособ. в помощь авт. дис. по управлению в сфере образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев ; Рос. акад. образования ; Ин-т управления образованием. – М. : Новая шк., 1998. – 169 с.

390. Про затвердження Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України : Наказ Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту від 9.09.2005 р. № 1965 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-info.biz/legal/basent/ua-smwngr.htm>.

391. Про Стратегію сталого розвитку "Україна – 2020" : Наказ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. – Назва з екрана.

392. Пронников В. А. Японцы: Этнопсихологические очерки / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : ВиМ, 1996. – 400 с.

393. Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2009. – 562 с.

394. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі і тенденції розвитку : монографія / Авт. кол.: О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса [та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Вид. 2-ге, доп. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.

395. Профессиональная этика // Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – Изд. 6-е. – М. : Политиздат, 1989. – С. 278.

396. Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Кареліна. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

397. Психологические тесты : в 2 т. / Под ред. А. А. Кареліна. – М. :

ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.

398. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

399. Психология и этика делового общения : учебник для вузов / В. Ю. Дорошенко, Л. И. Зотова и др. ; под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – 2-е изд. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 279 с.

400. Разин А. В. Этика : учебник для вузов / А. В. Разин. – 3-е изд., перераб. – М. : Академический Проект, 2006. – 624 с.

401. Рапацевич Е. С. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное Слово, 2005. – 720 с.

402. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с.

403. Рерс Г. Мария Монтессори / Г. Рерс // Перспективы. – 1983. – № 4, – С. 141–151.

404. Реутова Л. П. Методология и методы педагогического исследования : учеб. пособие / Л. П. Реутова. – Армавир : РИЦ ; АГПА, 2008. – 136 с.

405. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Рогачева Е. Ю. ; ГУО ВПО "Владимирский гос. пед. ун-т". – М., 2006 – 358 с.

406. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

407. Романцов М. Г. Новые педагогические парадигмы. Вопросы дидактики и компетентность : справ. в помощь преподавателю мед. вуза и колледжа / М. Г. Романцов, И. Ю. Мельникова, Г. Г. Даниленкова, М. Ю. Ледванов, М. Н. Бизенкова. – М. : <http://www.famous-scientists.ru/10026/> Академия Естествознания, 2012 – 147 с.

408. Роттердамский Эразм. Грубые учителя // Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / Роттердамский Эразм / под общей ред. С. А. Каменева. –

Т. 1. : Античный мир. Средние века, начало нового времени. / Сост. И. В. Сладковский. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. – С. 127–128.

409. Роттердамский Эразм. О телесных наказаниях // Хрестоматия по истории педагогики: В 4 т. / Роттердамский Эразм / Под общей ред. С. А. Каменева. – Т. 1.: Античный мир. Средние века, начало нового времени. / Сост. И. В. Сладковский. – М. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. – С. 128–129.

410. Рубель А. Л. Формування основ інформаційної культури під час викладання дисципліни "Ландшафтна архітектура" / А. А. Каленський, А. Л. Рубель // Збірник наук. праць .Серія : Педагогічні і психологічні науки / Держ. прикордонна с-ба, Нац. акад. Держ. прик. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2012. – Вип. 63. – С. 114–116.

411. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.

412. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова // Вибрані педагогічні твори. – Київ : Освіта, 1996. – С. 34-184.

413. Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 7-8. – С. 3–16.

414. Русова С. Ф. Нова школа соціального виховання / С. Ф. Русова. – Катеринослав – Лейпціг, 1924. – 151 с.

415. Русова С. Ф. Сучасна мрія виховання / С. Ф. Русова // Життя і знання. – 1929. – Ч. 6. – С. 161–163.

416. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо – М. : Педагогика, 1981. –

417. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 203 – 236.

418. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) : монография / В. Г. Рындак. –

М. : Пед. вестник, 1997. – 244 с.

419. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава : ПДПУ, 2001. – С. 10–18.

420. Салко В. В. Формування морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвіллевій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Салко Володимир Васильович ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2000. – 222 с.

421. Самойленко О. А. Проблема християнських гуманістичних цінностей у вітчизняній педагогічній думці (др. пол. ХІХ ст. – поч. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Самойленко Оксана Анатоліївна ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2012. – 241 с.

422. Самородский П. С. Методика профессионального обучения : учеб.-методическое пособие для преподавателя специальности "Профессиональное обучение" / П. С. Самородский, В. Д. Симоненко ; под ред. В. Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во БГУ, 2002. – 90 с.

423. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Жан-Поль Сартр ; пер. с фр., предисл. и примеч. В. И. Колядко. – М. : Республика, 2000. – 639 с.

424. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология восприятия / Жан-Поль Сартр ; пер. с фр. М. Бекетовой. – СПб. : Наука, 2001. – 319 с.

425. Сартр Ж.-П. Проблемы метода / Жан-Поль Сартр ; пер. с фр. – М. : Прогресс, 1994. – 234 с.

426. Сартр Ж.-П. Философские пьесы / Жан-Поль Сартр ; пер. с фр. – М. : Канон, 1996. – 384 с.

427. Свердлова Т. Г. Теоретичні засади процесу гуманізації освіти в Японії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Свердлова Тетяна Геннадіївна ; Київський нац. лінгвістичний ун-т. – К., 2004. – 280 с.

428. Свистун В. Готовність до професійної діяльності педагога аграрного ВНЗ / Валентина Свистун, Тетяна Мельничук // Вісник Львів. ун-ту. Сер. Педагогіка. – Львів, 2009. – Вип. 25, ч. 3. – С. 53–60.

429. Свистун В. І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Свистун Валентина Іванівна ; Нац. аграрний ун-т Кабінету Міністрів України. – К., 2007. – 497 с.

430. Седунова Е. В. Формирование этических ценностей студентов в образовательном пространстве педагогического вуза : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Седунова Елена Васильевна ; Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск, 2010. – 197 с.

431. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

432. Семенов В. Е. Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности : науч. изд. / ред. В. Е. Семенов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 160 с.

433. Сергієнко В. В. Філософські проблеми наукового пізнання : навч. посіб. / В. В. Сергієнко. – Кременчук : Кременчуцький нац. ун-т ім. М. Остроградського, 2011. – 103 с.

434. Сериков Г. Н. Образование : аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с.

435. Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сикорская Лариса Евгеньевна ; ННОУ ВПО "Московский гуманитар. ун-т". – М., 2011. – 421 с.

436. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів / С. Сисоєва // Підручник для директора. – 2005. – № 9-10. – С. 25–31.

437. Сисоєва С. О. Діяльність керівника загальноосвітньої школи в розвитку педагогічної творчості вчителів : метод. рек. / Київ. держ. пед. ун-т

ім. М. П. Драгоманова ; [уклад. С.О. Сисоєва]. – К. : КДПУ, 1991. – 20 с.

438. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. / С. О. Сисоєва – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

439. Ситникова М. И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ситникова М. И. ; ГУО ВПО "Белгородский гос. ун-т". – Белгород, 2008. – 406 с.

440. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 234 с.

441. Скибицкий Э. Г. Методика профессионального обучения / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель. – Новосибирск : НГАУ, 2008. – 166 с.

442. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Григорій Сковорода ; пер. М. Кашуби ; пер. поезії В. Войтович. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.

443. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

444. Сластенин В. А. Педагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 9-е изд. – М. : Академия, 2008. – 576 с.

445. Сластенин В. А. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 144 с.

446. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 223 с.

447. Слесарев Ю. В. Теория и методика формирования социальной компетентности и нравственности в высшем профессиональном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Слесарев Ю. В. ; С.-Петербург. гос. политехн. ун-т. – СПб., 2012. – 40 с.

448. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мищериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
449. Словарь-справочник по социальной психологии / сост. В. Крысько. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
450. Словник української мови : в 11 т. / Ін-т мовознавства АН УРСР ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970-1980. – Т. 4. – 563с.
451. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнова, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2000. – 512 с.
452. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.
453. Собкин В. С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы : монография / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко // Труды по социологии образования. – М. : Центр социал. образования РАО, 2007. – Вып. XXI. , т. XI-XII. – 200 с.
454. Советский энциклопедический словарь / глав. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Совет. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
455. Советский энциклопедический словарь. – М. : Совет. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
456. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 864 с.
457. Соколов Э. В. Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л. : Наука, 1972. – 228 с.
458. Сопівник І. В. Виховання моральної відповідальності сільської молоді : монографія / І. В. Сопівник. – К. : Логос, 2014. – 351 с.
459. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів : монографія / Р. В. Сопівник ; за заг. ред. В. К. Сидоренка. – К. : Компринт, 2012. – 503 с.

460. Сопнева Н. Б. Педагогічні умовні формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сопнева Надія Богданівна ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2003. – 196 с.

461. Социология : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

462. Соціально-педагогічна робота з молоддю у сільській місцевості : монографія / А. А. Каленський, Л. А. Сатановська, С. В. Виговська, О. В. Лапа. – К. : Компринт, 2012. – С. 177–329.

463. Ставская Н. Р. Философские вопросы развития современной науки : Социологические и методологические проблемы интеграции науки / Н. Р. Ставская. – М. : Высш. шк., 1974. – 232 с.

464. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве / Европ. ассоциация гарантии качества в высшем образовании. – Йошкар-Ола : Аккредитация в образовании., 2008. – 58 с.

465. Степанов Е. Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Е. Н. Степанов. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.

466. Столяренко А. М. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.

467. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.

468. Столяренко Л. Д. Социальная психология / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 476 с.

469. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа [Онуфриев. район] : Обобщение опыта учеб.-воспитательной работы в сель. сред. школе / Сухомлинский В. А. – М. : Просвещение, 1969. – 398 с.

470. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський – К. : Рад. шк. – 1976 – 1977. – 640 с.
 Т. 1. – 336 с. ;
 Т. 1. – 656 с. ;
 Т. 2. – 336 с.
 Т. 2. – 416 с.
471. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
472. Теловата М. Т. Суб'єктно-діяльнісний підхід і його теоретичні аспекти до процесу професійної підготовки майбутніх економістів / М. Т. Теловата // *Strategiczne pytania światowej nauki-2010 : materialy VII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji.* – Vol. 8 : *Pedagogiczne nauki.* – Przemyśl : Nauka istudia, 2011. – С. 53–60.
473. Тимченко Н. С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тимченко Наталія Сергіївна ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти НАПН України. – К., 2003. – 239 с.
474. Титаренко А. И. Мораль как особый способ освоения мира / А. И. Титаренко // *Социальная сущность и функции нравственности.* – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 127 с.
475. Тищенко П. Д. Биоэтика // *Энциклопедический словарь по этике* / под ред. Р. Г. Апресяна и А. А. Гусейнова. – М. : Гардарики, 2001. – С. 39–41.
476. Ткачук С. І. Система підготовки вчителя технологій у вищих педагогічних навчальних закладах до формування в учнів технологічної культури / С. І. Ткачук // *Гуманітарний вісник Державного вищ. навч. закладу "Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди".* – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28 (2) – С 341–348.
477. Толковый украинский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://explain_words_uk.academic.ru/3029. – Назва з екрана.

478. Тофтул М. Г. Етика : навч. посіб. / М. Г. Тофтул. – К. : Академвидав, 2006. – 416 с.

479. Тофтул М. Г. Етика : підручник для вузів [Електронний ресурс] / М. Г. Тофтул. – 2-ге вид., випр., допов. – К. : Академія, 2011. – 437 с. – Режим доступу: <http://academia-rc.com.ua/product/259> . – Назва з екрана.

480. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков [и др.]. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

481. Турковский В. И. Теоретико-методические основы педагогического исследования: учебно-методический комплекс для студентов, магистрантов и аспирантов педагогических специальностей / авт.-сост. В. И. Турковский. – Витебск : Изд-во УО "ВГУ им. П. М. Машерова", 2007. – 242 с.

482. Тхоржевська Т. Д. Розвиток теорії і практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тхоржевська Тетяна Дмитрівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 493 с.

483. Усова А. В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Усова Анна Вадимовна. – Л., 1969. – 523 с.

484. Усова А. В. Как овладеть рациональными умениями и навыками учебного труда : метод. рекомендации : [в 2 ч.] / А. В. Усова, В. А. Беликов. – Магнитогорск, 1990. – Ч. 1. – 30 с.

485. Усова А. В. Как овладеть рациональными умениями и навыками учебного труда : метод. рекомендации : [в 2 ч.] / А. В. Усова, В. А. Беликов. – Магнитогорск, 1990. – Ч. 2. – 39 с.

486. Усова А. В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А. В. Усова // Совет. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 45–48.

487. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський ; пер. з рос. ; редкол.: В. М. Столетов (голова) та ін. – К. :

Рад. школа. 1983. – . – (Пед. б-ка). Т. 1. – 448 с. ; Т.2. – 359 с.

488. Филатова Л. Б. Нравственно-этические основы допрофессиональной и профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Филатова Лидия Борисовна ; Московский гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2000. – 461 с.

489. Философия и методология науки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Купцова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 551 с.

490. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.

491. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Совет. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

492. Філософія науки : Конспект лекцій для аспірантів, пошукачів і магістрів. / уклад.: В. М. Пронський, С. М. Комунаров. – К. : НТУУ "КПІ", 1997. – 200 с.

493. Фокшек А. В. Системний і синергетичні підходи як модель сучасного педагогічного процесу / А. В. Фокшек // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту: зб. наук. ст. / редкол.: І. П. Аносов (голов. ред.) [та ін.]. – Мелітополь, 2011. – Вип. 6. – С. 213–220.

494. Фребель Ф. Воспитание человека / Ф. Фребель // Избранные сочинения : в 2 т. – М. : Изд-во Тихомирова, 1913. – Т. 1. – 359 с.

495. Фребель Ф. Педагогические сочинения / Ф. Фребель ; пер. с нем. Н. Н. Сколова ; под ред. Д. Н. Королькова. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1913. – Т. 2. – 581 с.

496. Фромм Э. Человек для самого себя. / Эрих Фромм ; пер. с англ. Э. М. Спириной. – М. : АСТ, 2009. – 349 с.

497. Фюр К. Немецкой начальной школе 75 лет / К. Фюр // Образование и наука. – 1995. – № 11. – С. 4–7.

498. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Республика, 1995. – 320 с.

499. Харханова Г. С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харханова Галина Сергеевна. – Калининград, 1999. – 142 с.

500. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. / Х. Хекхаузен – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 392 с. ;Т.2. – 408 с.

501. Холл Г. С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте / Г. С. Холл ; пер. с англ. – СПб. : Север, 1916. – 90 с.

502. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ / К. Хорни. – М. : Прогресс-Универс, 1993. – 480 с.

503. Хорни К. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 1. Психология женщины: невротическая личность нашего времени / Карен Хорни. – М. : Смысл, 1997. – 496 с.

504. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Хорошайло Олена Станіславівна ; Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2008. – 203 с.

505. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2004. – 412 с.

506. Царегородцева О. С. Развитие педагогической этики учителя как фактор повышения эффективности образовательного процесса в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Царегородцева Ольга Степановна ; ГОУВПО "Московский пед. гос. ун-т". – М., 2010. – 163 с.

507. Чепель Т. Л. Психологические механизмы интенсивного педагогического образования / Т. Л. Чепель // Педагог. – 2002. – № 1-2. – С. 93–99.

508. Черкасов В. А. Оптимизация методов и приемов обучения в общеобразовательной школе : дис. ... д-ра пед. наук / Черкасов В. А. – Челябинск, 1986. – 421 с.

509. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк та ін. ; за ред. професора Д. В. Чернілевського. – Вид. 2-ге, допов. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
510. Чернокозова В. Н. Этика учителя / В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов – К., 1973. – 173с.
511. Чехлова З. Ф. Деятельность – основа формирования личности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Чехлова З. Ф. – СПб., 1991. – 436 с.
512. Шагай Н. М. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Шагай Надія Михайлівна ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2007. – 332 с.
513. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.
514. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова [и др]. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
515. Шаров А. В. Формирование профессиональной этики специалиста в условиях вуза : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.08 / Шаров Александр Владимирович ; Кузбас. гос. пед. акад. – Новокузнецк, 2010. – 217 с.
516. Шафикова Г. Р. Развитие нравственных отношений подростков в образовательной среде школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.07 / Шафикова Г. Р. ; ФГБОУ ВПО "Башкирский гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы". – Уфа, 2014. – 46 с.
517. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 544 с.
518. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С. С. Шевелева – М. : Магистр, 1997. – 48 с.
519. Шелехова Л. В. Математические методы в педагогике и психологии : в схемах и таблицах: учеб. пособие / Л. В. Шелехова. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2010. – 192 с.

520. Штофф В. А. Роль модели в познании / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 128 с.

521. Щербяк Ю. А. Освітня доктрина української греко-католицької церкви і її впровадження в Україні (середина XIX-XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Щербяк Юрій Адамович ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 507 с.

522. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

523. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

524. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры / Д. Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психология: тексты. – М. : МГУ, 1992. – С. 76.

525. Энциклопедия психодиагностики : в 2 т. Т. 2. Психодиагностика взрослых / Райгородский Д. Я. – Самара : Бахрах-М, 2009. – 704 с.

526. Этика деловых отношений : учеб. пособие для вузов / М. М. Крекова, В. В. Соколянский ; под ред. П. А. Златина. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 438 с.

527. Этика публичной политики : Из опыта работы Комитета по стандартам публичной сферы Великобритании / Ин-т государства и права РАН. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Ин-т права и публич. политики, 2005. – 190 с.

528. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

529. Юркина Л. В. Методы психологических и педагогических исследований : учеб. пособие / Л. В. Юркина. – М. : МИТХТ им. М. В. Ломоносова, 2006. – 32 с.

530. Ягупов В. В. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика : монографія / [В. В. Ягупов та ін. ; за наук. ред. В. В. Ягупова] ; Ін-т проф.-

техн. освіти НАПН України. – К. : Поліграфсервіс, 2014. – 175 с.

531. Ягупов В. В. Сучасна освіта у контексті гуманістичної парадигми / В. В. Ягупов // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі і вузі : матеріали міжнар. наук. конф. – Рівне : Ліста. – 2001. – Вип. 1. – С. 449-455.

532. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

533. Ядов В. А. Социальная идентичность личности / В. А. Ядов. – М. : Высш. шк., 1994. – 428 с.

534. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 31–41.

535. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук / Яковлева Н. М. . – Челябинск, 1992. – 403 с.

536. Ямковий О. Ю. Педагогічні принципи і умови підготовки і застосування тестів успішності в процесі навчання студентів / О. Ю. Ямковий, А. А. Каленський // Вісник Нац. ун-ту оборони України : зб. наук. пр. – К. : НУОУ, 2012. – Вип. 3(28). – С. 142–147.

537. Ямковський М. Ф. Методика роботи з текстовим редактором / М. Ф. Ямковський, А. А. Каленський // Військова освіта і наука: сьогодні і майбутнє : тези доповідей VII Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ : ВІКНУ, 2011 – С. 207.

538. Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный аспект игры / М. Г. Яновская // Игра в педагогическом процессе : межвуз. сб. научн. тр. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1989. – С. 110–117.

539. Яценко Н. В. Моральні якості особистості у структурі морального виховання студентів / Н. В. Яценко // Педагогіка, психологія і мед.-біол. проблеми фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 11. – С. 131–134.

540. Aaronsohn E., Carter C., & Howard M. Preparing monocultural

teachers for a multicultural world / E. Aaronsohn, C. Carter & M. Howard // *Equity and Excellence in Education*. – 1995. – 29 (1). – P. 5–9.

541. Adelphi University Code of Ethics [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://academics.adelphi.edu/policies/ethics.php> . – Назва з екрана.

542. Adler M. J. *The Idea of freedom. Dialectical Examination of the Conception of Freedom*. – Garden City, N.Y. : Doubleday and company, 1958. – 690 p.

543. Adler M. J. *The Paidea Proposal* / M. J. Adler. – N.Y. : Macmillan Publ. Co., 1982. – 84 p.

544. Adler M. J. *The Free Speech Movement* [Электронный ресурс] // *Free Speech Movement Archives. Narratives of the Free Speech Movement. Personal histories, stories, and memoirs*. – Режим доступа: <http://www.fsma.org/stacks/margoadler.html> 25 July 2006. – Назва з екрана.

545. Adorno Th. *Erziehung zur Mündigkeit* / Th. Adorno. – Frankfurt/Main : Suhrkamp, 1970. – 157 s.

546. Adorno Th. *Negative Dialektik* / Th. Adorno. – Frankfurt/Main : Suhrkamp, 1966. – 186 s.

547. Allport G. *The nature of prejudice* / G. Allport. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1954. – 423 p.

548. Annas J. *Ethics and Morality* / Annas J. // *Encyclopedia of Ethics* / Ed. by L.C.Becker and Ch.B.Becker. – Vol. I. – N.Y. – L., 2001. – P.

549. Apple M.W. *Official knowledge : Democratic education in a conservative age* / M.W. Apple. – New York : Routledge, 2000. – 312 p.

550. Astin A. W. *The theory and practice of institutional transformation in higher education* / Astin A. W. ; Los Angeles Higher Education Research Institute, University of California. – Los Angeles. 2001.

551. Benedict R. *Patterns of culture* / R. Benedict. – Boston, 1994. –

552. Benedict R. *Tales of the Cochiti Indians* / R. Benedict. – Washington, U.S. Gov. print. off., 1931. – 256 p.

553. Benedict R. *Configurations of Cultures in Norht America* / R.

Benedict // Amer. Anthropologist . – 1932. – Vol. 34. – P. 1–27.

554. Bienaymé A. L'enseignement supérieure et l'idée d'Université / A. Bienaymé. – P. : Economica, 1986. – 328 p.

555. Bindé J. L'éducation au XXI siècle: l'éducation pour tous et toute au longue de la vie / J. Bindé // Futuribles. – 2000. – № 250. – P. 5–21.

556. Bochenski J. M. Wege zum philosophischen Denken. Einführung in die Grundbegriffe / J. M. Bochenski. – Freiburg : Herder, 1991. –

557. Bochenski J. M. The Logic of Religion / J. M. Bochenski. – New York : Univ. Press, 1965. – 281 p.

558. Bochenski J. M. The Methods of Contemporary Thought / J. M. Bochenski. – Dodrecht, 1965. – P.

559. Boston University Code of Ethical Conduct [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bu.edu/ethics/files/2014/01/ethical-conduct.pdf>. – Назва з екрана.

560. Bourdieu P. The state nobility elite schools in the field of Cambridge / P. Bourdieu. – Paris, 1996. –

561. Bourdieu, P. Reproduction in education society and culture / P. Bourdieu. – London, 1990. –

562. Brieland D. Contemporary Social Work: An Introduction to Social Work and Social Welfare / Brieland D., Costin L., Atherton Ch. – N.Y. : McGraw-Hill Book Company, 1980. – 2 ed. – 653 p.

563. Clark B. R. Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation / Clark B. R. – Oxford : Pergamon Press, 1998. –

564. Code of ethics of the Central European University [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.personal.ceu.hu/comp/ethics.htm>. – Назва з екрана.

565. Code of Ethics of the National Association of Social Workers. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.socialworkers.org/pubs/CODE/Default.asp>. – Назва з екрана.

566. Code of Ethics of The University of Southern California.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://about.usc.edu/files/2011/07/USC_Code_of_Ethics_2m004.pdf. – Назва з екрана.

567. Cohen E. G. Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice / E. G. Cohen, & R. A. Lotan. – New York : Teachers College Press, 1997. – 307 p.

568. Coppin State University Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coppin.edu/info/200848/code_of_ethics. – Назва з екрана.

569. Cross W.E., Jr. Shades of black: Diversity in African American identity/ Cross W.E., Jr. – Philadelphia : Temple University Press, 2002. – 314 p.

570. Datler W. Geschichte der Psychoanalyse / W. Datler. – Berlin : Springer, 1989. – 134 s.

571. Davies J. L. The evolution of university responses to financial reduction / J. L. Davies // Higher Education Management . – 1997 . – Vol. 9(1) . – P. 127–140.

572. Davis M. The Essential Social Worker : A Guide to Positive Practice / M. Davis. – Aldershot : Arena, 1994.

573. Dempf A. Meister Eckhart / A. Dempf. – Freiburg : Herder, 1960. – 189 s.

574. Deutsch M. Constructive conflict resolution: Principals, training and research / M. Deutsch // Journal of Social Issues. – № 50. – P. 13–32.

575. Deutsch M. The constructive and destructive processes / M. Deutsch. – New Haven and London , 1973. – P. 13–17.

576. Dewey J. Democracy and education / J. Dewey. – N.Y., 1949. – 350 p.

577. Dewey J. Experience and education / J. Dewey. – N.Y., 1948. – 256 p.

578. Di Simone María Rosa. La Sapienza romana nel Settecento. Organizzazione universitaria e insegnamento del diritto, collana Studi e fonti per la storia dell'Università di Roma / Di Simone María Rosa. – Roma : Edizioni dell'Ateneo, S.p.A., 1980.

579. Dill D. D. The management of academic culture: Notes on the management of meaning and social integration / Dill D. D. // Higher Education. – 1982. – Vol. 11. – P. 303–320.

580. Doel M. A Practice Curriculum to Promote Accelerated Learning / Doel M. A // Towards a Practice-Led Curriculum / Philipson J., Richards M., Sawdon D. [eds.]. – L. : NISW, 1988. – P. 845–860.

581. Eastern Kentucky University Policy and Regulation Library Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://policies.eku.edu/sites/policies.eku.edu/files/policies/nonacademic/code_of_et_hics/code_of_ethics_template_2_16_11_1.pdf. – Назва з екрана.

582. Ethics / Morality distinction // International Encyclopedia of Ethics / Ed. John K. Roth. L. – Chicago, 1995. – P. 283.

583. Ethics at Harvard [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ethics.harvard.edu/ethics-at-harvard>.

584. Ethics at Harvard [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ethics.harvard.edu/resources_sister.php. – Назва з екрана.

585. Ethics at Harvard. Curricular Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ethics.harvard.edu/ethics-at-harvard/curricular-development>. – Назва з екрана.

586. Ethics at Harvard. Graduate School of Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ethics.harvard.edu/ethics-at-harvard/education>. – Назва з екрана.

587. Fabro C. God in exile / C. Fabro. – N.Y. ; Westminster, 1968.

588. Fabro C. The Intensive Hermeneutics of Thomistic Philosophy: The Notion of Participation / C. Fabro // Review Metaphysics. – 1974. – V. 27. – P. 449–492.

589. Falk P. The Consuming Body / Falk P. – London et al. : Sage, 1994.

590. Ferry L. 40 % des enfants ne savent pas lire inacceptable / L. Ferry // Le Point. – 1999. – № 1306. – P. 45.

591. Ferry L. Religion et politique / L. Feny // Les nouvelles françaises. –

1997. – № 4. – P. 15.

592. Freud S. Dream Psychology: Psychoanalysis for Beginners / S. Freud. – New York : James A. McCann Co., 1920. – 260 p.

593. Freud S. The Complete Philosophical Works / S. Freud. – London : The Hogard Press and the Institute of Psychoanalysis. – Vol. 17. – 745 p.

594. Freud S. Totem and Taboo: Resemblances Between the Psychic Lives of Savages and Neurotics / S. Freud. – New York : Moffat, Yard and Co., 1918. – 183 p.

595. Fries J. F. Neue Kritik der Vernunft / Fries J. F. – Heidelberg : Mohr, 1807. – 347 s.

596. Fries J.F. Wissen, Glaube und Ahndung / Fries J. F. – Aalen : Scientia Verlag, 1807.– 755 s.

597. Fromm E. You shell by as Gods / E. Fromm. – New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966. – 155 p.

598. Fromm E. Individual and social character psychoanalitions and contemporary American / E. Fromm. – New York, 1996. – 152 p.

599. Fromm E. The Sane Socitti / E. Fromm. – London, 1959. – 280 p.

600. Galland O. Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte / O. Galland // Sociologie du travail. – № 1. – 1995.

601. Galland O. Les Etudiants / M. Oberti Galland,. – P. : La Découverte Paris, 1996. – 250 p.

602. Galland O. Les Jeunes / O. Galland. – P. : La Découverte Paris, 1996. – 350 p.

603. Galland O. Les valeurs des jeunes Tendances en France depuis vingt ans / O. Galland, B. Roudot. – P. : L'Harmattan, 2002.

604. Galland O. Sociologie de la jeunesse. / O. Galland. – P. : Armand Colin, Paris, 2002. –

605. Gay G. Culturally responsive teaching : Theory, research and practice / G. Gay. – New York : Teachers College Press, 2000. – 310 p.

606. Gellert C. Higher Education in Europe / Gellert C. – L., 1993.

607. Gellert C. Diversification of European Systems of Higher Education / Gellert C. – Frankfurt-Wien, 1995.
608. Gilson E. Being and Some Philosophers / Gellert C. – Toronto : The Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 1952. – 235 p.
609. Gilson E. History of Christian philosophy in the Middle Ages / Gilson E. – N.Y. : Random House, 1955. – 829 p.
610. Gilson E. The Spirit of Mediaeval Philosophy / Gilson E. – N.Y. : Scribner's, 1940. – 490 p.
611. Grabmann M. Einführung in die Summa Theologie des heiligen Thomas von Aquin / Grabmann M. – Freiburg-im-Br., 1928. – VIII.– 183 s.
612. Grabmann M. Mittelalterliches Geistesleben. Abhandlungen zur Geschichte der Scholastik und Mystik / Grabmann M. –München, 1926. – XI. – 585 s.
613. Grabmann M. Thomas von Aquin. Eine Einführung in seine Persönlichkeit und Gedankenwelt / Grabmann M. – München ; Kempten, 1914. – 168 s.
614. Higher education in Europe, CEPES , 1996.
615. Homplewicz I. Etyka pedagogiczna / I. Homplewicz. – Rzeszow : Wydawnictwo wyższej szkoły pedagogicznej, 1996. – 220 s.
616. Horn R. C. On Professions, Professionals, and Professional Ethics / Horn R. C. – Malvern, Pn: American Institute for Property and Liability Underwriters, 1978. – 121 p.
617. Hosmer L. T. Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics / Hosmer L. T. – Academy of Management Review, 1995. – N 20 . – P. 379-403.
618. Howard University Code of Ethics And Conduct. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.howard.edu/policy/codeofethics.pdf>. – Назва з екрана.
619. Husserl E. Phenomenology and the foundations of the sciences / E. Husserl . – The Hague : Nijhoff , 1980. – 130 p.
620. Hutchings P. Making Teaching Community Property: A Menu for Peer

Collaboration & Peer Review / Hutchings P. ; American Association for Higher Education. –Washington D. C., 1996. – p. 115.

621. Hutchings P. Six Stories: Implementing Successful assessment / Hutchings P. – Washington, D. C. : American Association for Higher Education Assessment Forum, 1987.

622. Hutchings P. The peer review of teaching. A Progress, issues and prospects / Hutchings P. // Innovative Higher Education . – 1996. – 20(4) . – 233 p.

623. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. –

624. Irvine J. & Armento B. Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle schools / J. Irvine, & B. Armento. – New York : McGraw-Hill, 2001. – 376 p.

625. James W. Pragmatism: a new name for some old ways of thinking / James W. – N. Y., 1907 .

626. James W. The Meaning of Truth / James W. – London : Longmans, 1909. – XXI – 297 p.

627. Jaspers K. Philosophie. Berlin, Gottingen, Heidelberg / K. Jaspers. – 1956. – 315 s.

628. Julien M.-A. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817) / M.-A. Julien. – Paris : PUF, 1965. –

629. Kalensky A. Contents peculiarities of special subjects in system of development of professional and pedagogical ethics in higher education students the agrarian and environmental branch / Andrii Kalensky // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES : State and Society/ EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo – 2014-2015. – No 2. - P. 96-104.

630. Kalensky A. Specific principles of development of professional-pedagogical ethics of future teachers of special disciplines in higher educational institutions of agricultural and environmental sectors / A. Kalensky // Trendy ve

vzdělávání. – Olomouc : GEVAK, 2014. – P. 337–340.

631. Kalenskyi A. Model of the system of development of professionally pedagogic ethics for future instructors of the special disciplines of higher educational establishments of nature protection and agrarian sectors / A. Kalenskiy // EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA : Rjcznik naukowy. – Rzeszow, 2014. – Nr 5. – Czesc 1. – P. 395-401.

632. Kalenskyi A. Some questions to theoretical methods of scientific researches in higher school / A. Kalenskiy, O. Prokhorchur // Trendy ve vzdělávání. – Olomouc : GEVAK, 2013. – P. 478–481.

633. Kalenskyi A. The development of professional and pedagogical ethics of the future special discipline teachers / A. Kalenskyi // Oxford Journal of Scientific Research . – 2015 . – No.1 (9) (January-June). – Vol. IV. – Oxford University Press, 2015. – P. 433–438.

634. Kansas State University. National Association of College and University Business. Officers Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.k-state.edu/vpaf/ethics.html>

635. Kardiner A. Psychological Fritters of Society / Kardiner A. – N. Y., 1996.

636. Kardiner A. The psychological frontiers of society / Kardiner A. . – Greenwood press, 1981. –

637. Kelly E. Education, democracy, and public knowledge / Kardiner A. – Westview Press, 1995. –

638. Kelly E. W. Organization of Special Classes to Fit the Needs of Different Ability Groupings / Kelly E. // American Journal of Mental Deficiency. – 1942. – Vol. 48. – P. 80–86.

639. Kelly E.W. Curriculum power : Thinking futuristically, acting realistically : Paper presented at the Curriculum Advisory Council / E.W. Kelly. – Montgomery County : Information Analysis (070), 1985. – 22 p.

640. Kettering University Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kettering.edu/code-ethics>. – Назва з екрана.

641. Key Indicators for Asia and Pacific: 2008. – Manila : ADB, 2008. – 252 p.
642. Kilpatrick William Heard. Philosophy of Education / William Heard Kilpatrick. – New York : Macmillan, 1951. – 651 p.
643. Krüger H. H. A Bildung als lebenswichtige Investition // Pädagogische. – Rundschau, 1964. – N 9. – S. 899–920.
644. Krüger H. H. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft / Krüger,
645. Kultgen J. Ethics and Professionalism [Электронный ресурс] / Kultgen J. Philadelphia University of Pennsylvania Press, 1988. P. ix. – Режим доступа: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=11100950>). – Назва з екрана.
646. Kwiecirtski Z. Socjopatologia edukacji / Z. Kwiecirtski. – Olecko : Mazurska Wszechnica Nauczycielska, 1995. – 283 s.
647. Ladson-Billings G. Beyond the Big House: African American Educators on Teacher Education /G. Ladson-Billings. – New York : Teacher College Press, 2005. – 358 p.
648. Leon A. La Révolution française et l'éducation technique / A. Leon. – Bibliothèque d'histoire révolutionnaire, 1968. –
649. Leon A. Histoire de l'enseignement en France / A. Leon. – Paris : PUF, 1977. – 112 p.
650. Lewowicki T. Indywidualizacja kształcenia / T. Lewowicki. – Warszawa: PWN, 1977. – 334 s.
651. Linton R. The Cultural Background of Personality / R. Linton. – N.Y. – L., 1943. – P. 256.
652. Linton R. The study of man / R. Linton. – N.Y. : Appleton-Sentury Company Inc., 1936. – 503 p.
653. Linton, R. The Study of Man. Appleton Century Text. / R. Linton. New York, 1936. – 503 p.
654. Lotze H. Microcosmus. An Essay Concerning Man and His Relation to the World / H. Lotze. –New York : Charles Scribner's Sons, 1894. –Vol. 1-2. –

655. Lotze H. Seele und Seelenleben / H. Lotze // *Hanwörterbuch der Physiologie*. – 1846. – Vol. 3. – S 142–264.

656. Lotze H. *Streitschriften*. Erstes Heft. In Bezug auf Prof. I. H. Fichtes *Antropologie*. – Leipzig, 1857. –

657. *Magna Charta Universitatum*. [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna_carta_univ_.pdf. – Назва з екрана.

658. Maritain J. *Degrees of Knowledge* / J. Maritain. – N.Y. : Scribner's, 1959. – 476 p.

659. Maritain J. *Existence and the Existent* / J. Maritain. – NY : Pantheon, 1948. – 148 p.

660. Maritain J. *Preface to Mataphysics* / J. Maritain. – London : Sheed & Ward, 1939. – 152 p.

661. Maslow A. H. *Farther Reaches of Human Nature* / A. H. Maslow. – New York : Viking Press (Esalen Series), 1971. – 598 p.

662. Maslow A. H. *Motivation and Personality* / A. H. Maslow. – New York : Harper & Row, 1970. – 642 p.

663. Maslow A. H. *The Journals of A. H. Maslow* / A. H. Maslow. – New York : Viking Press, 1979. – 468 p.

664. Maslow A. H., Chiang H. *The healthy personality : readings* / Maslow A. H., Chiang H. – New York : Van Nortrand, 1969. – 416 p.

665. *McGill University Code of Ethics*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mcgill.ca/engineering/about-faculty/ethics>. Назва з екрана.

666. Mead G.H. *The Philosophy of Education*. Student Notes, taken by J. Hammat / Mead G.H. – ICU : University of Chicago, Special Collection Research Center of the University of Chicago, Regenstein Library. – Box 8 ; Folder 9. – 1910–1911. – P.

667. Mercier D. *A Manual of Modern Scholastic Philosophy*. London, 1916. VV. III. – 620+584 p.

668. Meyerson J. W. *New thinking on higher education: Creating a context*

for change. Bolton, MA: Anker, 1998.

669. Michigan State University Code of Ethics. National Association of Educational Procurement Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://usd.msu.edu/purchasing/about/code-of-ethics.html>. – Назва з екрана.

670. National Association of College and University Business Officers Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apsu.edu/fin-admin/national-association-college-and-university-business-officers-nacubo-code-ethics>. – Назва з екрана.

671. New York University Code of Ethical Conduct. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nyu.edu/content/dam/nyu/compliance/documents/CodeOfEthicalConduct.NoQuestions.pdf.pdf>. – Назва з екрана.

672. Norfolk State University Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nsu.edu/student-affairs/student-judicial/code-of-ethics>. – Назва з екрана.

673. Oregon University System Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ous.edu/sites/default/files/about/polipro/files/Code-of-Ethics.pdf>. Назва з екрана.

674. Parkhurst H. Education on the Dalton Plan / H. Parkhurst. – London, 1922. – 187 p.

675. Payne M. Knowledge Bases and Knowledge Bases in Social Work / Payne M. // Journal of Social Work. – 2001. – Vol. 1 . – P. 133–146.

676. Peirce Ch. S. Collected Papers of Ch. S. Peirce / Peirce Ch. S. – Cambridge (Mass.) : Harvard Univ. Press, 1965. – Vol. V. ; XII . – 455 p.

677. Proste A. L'enseignement en France 1800-1967 / A. Proste. – Paris : PUF, 1976. – 112 p.

678. Rahner K. Meditations on Priestly Life / Karl Rahner. – London : Catholic Book Club, 1974. – 282 p.

679. Rahner K. Nature and Grace and Other Essays / Karl Rahner. –

London : Sheed & Ward, 1963. – 332 p.

680. Rahner K. On the Theology of Death / Karl Rahner. – London : Herder, 1962. – 128 p.

681. Rahner K. Practice of Faith / Karl Rahner. – London : Crossroad Publishing Company, 1986. – 300 p.

682. Rahner K. Spirit in the World / Karl Rahner. – N.Y. : Herder, 1968. – 158 p.

683. Rahner K. Visionen und Prophezeiungen / Karl Rahner. – Basel; Freiburg; Wien, 1958. – 245 s.

684. Rahner K. Geist endlichen Erkenntnis bei Thomas von Aquin. Zur metaphysic in der Welt / Karl Rahner. – München, 1957.

685. Rinaldi A. The Ten Commandments for Computer Ethics, The net: User Guidelines and Netiquette. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dti.gov.ph/uploads/files/Forms_File_1113382137_netiquette%2010%20commandments.doc. – Назва з екрана.

686. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client centered framework / C. R. Rogers // Psychology: A Study of a Science. – 1959. – Vol. 3. – P. 184–256.

687. Rogers C. R. Becoming partners: marriage and its alternatives / C. R. Rogers. – New York : Delacorte Press, 1972. – P. 206–218.

688. Rossello P. L'éducation comparé au service de la planification. / P. Rossello // Cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant. – Paris, 1959. – P. 16–21.

689. Royce J. R. Cognition and knowledge : Psychological epistemology / Royce J. R. // Handbook of perception. – Vol. 1. – London : Acad. Press, 1974. – P. 149–176.

690. Royce J. R. Factors as theoretical constructs / J. R. Royce // American Psychologist . – 1963. – Vol. 18. – P. 522–528.

691. RU Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://en.ru.is/the-university/ru-code-of-ethics/>. – Назва з екрану.

692. Sartre J.-P. The Psychology of Imagination / J.-P. Sartre. – London : Methuen, 1972. – XVI11. – 234 p.

693. Schelsky H. Über die Stabilität von Institutionen, besonders Verfassungen. Kulturanthropologische Gedanken zu einem rechtsoziologischen Thema // Jahrbuch für Sozialwissenschaften. –1952. – № 3. – P 1–21.

694. Schelsky H. Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft / Helmut Schelsky.– 5. Aufl. – Würzburg, 1965. – Bd. 20. – S. 171 . – (Reihe: Weltbild und Erziehung).

695. School of Medicine at the State University of New York Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medicine.stonybrookmedicine.edu/facultysenate/codeofethics>. – Назва з екрана.

696. Shardlow S. Social Work in the United Kingdom / Shardlow S., Robinson T., Thompson J., Thoburn J. // Contemporary Issues in Social Work: Western Europe / Shardlow S., Payne M. – Bodmin ; Cornwall : MPG Books Ltd., 1998. – P. 133-135, P.145–148.

697. Shattock M. Managing Successful Universities / M. Shattock // Open University Press . – McGraw-Hill Publishing Company, 2003.

698. Sheafor B. Quality Field Instruction in Social Work : Program, Development and Maintenance / Sheafor B., Jenkins L. – N.Y. : Longman Inc., 1982. – P. 290.

699. Shedd J. The History of the Student Credit Hour. "How the student credit hour shapes higher education." / Edited by Jane Wellman and Thomas Ehrlich. –2003. – №122. – P. 5–12

700. Skill Development in India : The Vocational Education and Training System / Human Development Unit South Asia Region. – The World Bank, 2006. – 96 p.

701. Spencer M. B. Black children's ethnic identity formation : Risk and resilience of caste-like minorities / J. S. Phinney & M. J. Rotheram // Children's ethnic socialization : Pluralism and development. – Beverley Hills, CA : Sage,

1987. – P. 103–116.

702. Sullivan H. S. The collected works of Harry Stack Sullivan : in 2 vol. / Sullivan H. S. // The Interpersonal theory of psychiatry. – vol. I. – New York, 1965.

703. Sullivan H. S. The illusion of personal individuality / Sullivan H. S. // Psychiatry. – 1950. – № 13. – P. 317 – 332.

704. Sullivan C. Rewarding excellence : Teacher evaluation and compensation / C. Sullivan ; National School Boards Association. – Alexandria., 2001.

705. Szkudlarek T. Wiedza w pedagogice amerykanskiego postmodernizmu / Szkudlarek T. – Krakow : Impuls, 1993. – 275 s.

706. Teaching and learning in Japan / ed. T. P. Rohlen, G. K. LeTender. – [s. l.] : University Press, 1996. – VII. – 399 p.

707. The Bangladesh Vocational Education and Training System : an Assessment. – Dhaka : The World Bank, 2006. – 83 p.

708. The Development of Education : National Report of Pakistan : 2004. – Islamabad : MOE, 2004. – 39 p.

709. The European Charter and Code for Researchers. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/europeanCharter>. Назва з екрана.

710. The Knowledge Economy and Education and Training in South Asia / Education, Training and Knowledge Economy : South Asia Regional Conference. – New Delhi : Michelle Riboud, 2006. – 21 p.

711. The University of Birmingham Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/university/legal/uob-code-of-ethics.pdf>

712. Tierney W.G. The responsive university / Tierney W. G. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1998.

713. Training and Labor Market Outcomes in Sri Lanka / World Bank Institute. – Working Paper. – 2004. – 30 p.

714. University of Liverpool Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=70&cad=rja&ved=0CIcBEBYwCTg8&url=http%3A%2F%2Fwww.liv.ac.uk%2Fmedia%2Flivacuk%2Fhr-migrated%2Fpolicies%2FCode%2Cof%2CEthics.docx&ei=DkHuUt61B_PS4QSIz4CIDg&usg=AFQjCNFqnD_ZddNuIqD2R8NxcAp_LDsavw&sig2=O5WWqx7udk2XaVXPgyjxSg&bvm=bv.60444564,d.bGE. – Назва з екрана.

715. University of North Florida Code of Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unf.edu/president/general_counsel/Code_of_Ethics.aspx. – Назва з екрана.

716. Van Stenbergen F. Epistémologie / Fernand van Stenbergen. – Louvain, 1965.

717. Van Stenbergen F. Question disputee sur le realisme immediate / Fernand van Stenbergen // Revue Philosophique de Louvain . – 1965. – t. 63. –

718. Vaniscotte F. Ecole de l'Europe / F. Vaniscotte. – UNPP, 2001. – 300 p.

719. Vaniscotte, F. 70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation / F. Vaniscotte. – Paris, 1989. – 200 p.

720. Vexliard, A. La pédagogie comparée. Methodes et problèmes /A. Vexliard. – Paris, 1967.

721. Wilgocka-Okori B. O badaniu dojrzafoSci szkolnej. – Warszawa : PZWS, 1971. – 136 s.

722. Wittenberg University Student Code of Conduct and Ethics. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www5.wittenberg.edu/administration/studentconduct/studentcodeofconduct.html>. – Назва з екрана.

723. Zastrow C. The Practice of Social Work. [Электронный ресурс]. / Zastrow C. – Pacific Grove, CA : Brooks / Cole, 1995. – 505 p.– Режим доступа: www.ifsw.org506. www.swap.ac.uk/quality/swreform.asp507. www.students.massey.ac.nz/DRC . – Назва з екрана.

Наукове видання

Каленський Андрій Анатолійович

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

Монографія

Підп. до друку 19.01.16. Тираж 350. Формат 60x90/16. Умов. друк. арк. 26,5. Зам. №1780.

Видавець і виготовлювач ТОВ «ЦП КРМПРИНТ»

03150, м.Київ, вул. Предславинська, 28

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи ДК №4131 від 04.08.2011 р.