

доступність, спрямованість на задоволення потреб людини, суспільства та держави в умовах, що швидко змінюються.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. З часом вона буде досліджуватися далі з урахуванням тих змін, що відбуваються у сучасному суспільстві.

Література:

1. Бондаренко О.В. Непрерывное профессиональное образование как объект педагогического исследования / Бондаренко О.В., Краснова А.А. //Мат-лы XXXVIII научно-техн. конф. по итогам работы проф. – препод, состава СевКавГту, 2008. -Т.2. - Ставрополь: СевКавГту, 2009,- С. 128-131.
2. Оганесян А. Г. Пути и проблемы открытого образования / Оганесян А. Г. //Educational Technology & Society. - 2001. - №4(3). - С. 166-177.
3. Соколов В.И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых / Соколов В.И. //Человек и образование. - 2009. - №1(18) - С. 140-146.
4. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: Наукове видання /За заг. ред. С.О.Сисоєвої. - К.: КІМ, 2008.- 424 с.
5. Урсул А.Д. Концепция опережающего образования / Урсул А.Д. //Alma mater. - 2006. - №7. - С.28-33.

У статті розкривається значення системи неперервної професійної освіти у розвитку сучасного суспільства; визначаються та обґрунтовуються її провідні принципи; акцентується увага на принципах випереджального розвитку та відкритості.

Ключові слова: система неперервна професійна освіта, принципи функціонування та розвитку.

В статье раскрывается значение системы непрерывного профессионального образования для развития современного общества; определяются и обосновываются ключевые принципы ее функционирования и развития; акцентируется внимание на принципах опережающего развития и открытости.

Ключевые слова: система непрерывного профессионального образования, принципы функционирования и развития.

In the article a value of system of continual professional education for development of a modern society is opened; key principles of its functioning and development are defined and proved; the attention is focused on principles of advancing development and openness.

Key words: system of continual professional education, principles of functioning and development.

УДК 371.123: 303.446.2 (37: 4)
ББК 74.214: 71 (477: 4)

Н.М. Авшенюк
м. Київ, Україна

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПОЛІТИЦІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інтернаціоналізація педагогічної й шкільної освіти відбувається в європейських країнах швидкими темпами, про що свідчить зростаюча кількість міжнародних освітніх проєктів, започаткованих школами та педагогічними інститутами з метою створення міжнародного освітнього середовища у навчальному закладі. Саме створення й культивування міжнародного освітнього середовища в межах певного навчального закладу і розглядається європейськими експертами як один із підходів до інтернаціоналізації освіти [3, с. 327]. Визначальним чинником гармонійного розвитку такого середовища, на нашу думку, є набуття учнями і педагогами міжкультурних інтернаціональних компетентностей.

Проблеми впровадження компетентісного підходу у процес професійної підготовки й розвитку вчителів розкриті у працях вітчизняних і російських науковців Е. Зеєра, І. Зімньої,

І. Зязюна, І. Колеснікової, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Ничкало, Є. Рогова, В. Сластьоніна, В. Серікова, С. Сисоєвої, Л. Пуховської, Л. Хомич, В. Хуторського та багатьох інших. Їхній внесок у розробку концептуальних положень оновлення змісту вітчизняної педагогічної освіти беззаперечний. Зокрема, академік І. Зязюн зазначає, що «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [1, с.13]. На нашу думку, це визначення у повній мірі відображає суспільне замовлення українського соціуму і на сутнісні характеристики особистості педагога. Однак, *метою* нашого дослідження є вивчення європейських концепцій компетентісного підходу до підготовки й розвитку вчителів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності. Задля вирішення поставленої мети ми виконаємо такі *завдання*: 1) проаналізуємо трактування ключового поняття «міжкультурна компетентність»; 2) з'ясуємо особливості, притаманні міжкультурній компетентності вчителів як професійно значущій у сучасних умовах розвитку диверсифікованого європейського суспільства на початку ХХІ ст.

Аналіз досліджень за проблемою. Проблемам визначення, конструювання і формування міжкультурних компетентностей присвячені численні дослідження європейських учених, а саме: Дж. Білена, М. Бірама, О. Вестерінена, Р. Джорджа, Дж. Клея, Е. Тейлора, Й. Штаера. Дослідження феномену міжкультурної компетентності пов'язують також з проблемами крос-культурної адаптації (Й. Кім), крос-культурної ефективності (Д. Кілі), міжкультурної ефективності (Ван ден Берг), культурного шоку та міжкультурної комунікативної компетентності (Р. Вісман, В. Гадикунст), культурного пристосування (П. Бенсон), культурної комунікативної компетентності (Б. Рабен) тощо.

Відомий англійський науковець у галузі педагогіки Е. Тейлор тлумачить поняття «міжкультурна компетентність» як трансформаційний процес у якому особистість розвиває адаптивну здатність, змінюючи стиль свого життя для ефективного розуміння й пристосування до вимог іншої культури. У такому розумінні міжкультурна компетентність не є результатом, натомість розглядається як постійний внутрішній особистісний процес. З цієї точки зору особистість зі сформованою міжкультурною компетентністю є такою, що володіє розвиненими поведінковими, когнітивними та афективними (емоційними) компетенціями, зокрема: емпатією, адаптивною мотивацією, здатністю шукати альтернативні шляхи розвитку, поведінковою гнучкістю та навиками особистісно-орієнтованого спілкування [11, с. 156].

Ад'юнкт-професор соціології Вищої школи соціальних наук Мелардаленського університету (Швеція) Йонас Штаер розрізняє два типи компетенцій, що складають міжкультурну компетентність: контент-компетенції (змістовні) та процесуальні компетенції [10, с. 6-7]. На його думку, контент-компетенції мають статичний одновимірний характер і передбачають знаннєвий аспект (тобто «знаю що це таке») «іншої» та «рідної» культур. Вони містять знання про історію, мову, невербальну поведінку, світогляд, табу, цінності, норми, звички, традиції, символи, поведінкові кліше, уподобання, соціальні ролі тощо. Як правило більшість із так званих знань про культуру походять із стереотипів і характеризуються позитивним чи негативним ціннісно-емоційним забарвленням. Такі компетенції не гарантують повної культурної функціональності.

Натомість, процесуальні компетенції визначають динамічний характер міжкультурної компетентності та вказують її спрямованість на взаємодію. Ці компетенції пов'язані з ситуаційними умовами, культурними особливостями та учасниками взаємодії. Вони вказують на поведінковий аспект міжкультурної компетентності, тобто містять «знаю як це зробити» компоненти. Науковець стверджує, що процесуальні компетенції поділяються на інтра-персональні та інтер-персональні. *Інтра-персональні* компетенції складаються із когнітивних умінь, насамперед уявлення себе на місці іншого, погляд на себе зі сторони

(само-рефлексія), прийняття різних соціальних ролей, вирішення різних проблем міжкультурного походження, відкритість до особливостей різних культур і сприйняття цих особливостей без автоматичного, некритичного їх оцінювання. Інтра-персональні компетенції також передбачають наявність емоційних навичок, тобто розуміння природи певного почуття і його вияву, боротьба з певними почуттями, (наприклад з ксенофобією, невизначеністю, гнівом, фрустрацією, етноцентризмом), що породжені необхідністю взаємодії з невідомим культурним середовищем. *Інтер-персональні* компетенції пов'язані з навичками й уміннями ефективної взаємодії, які спрямовані на 1) визначення і точну інтерпретацію різних варіацій невербального спілкування та емоційних реакцій (міжособистісна сенситивність), 2) удосконалення вербального й невербального мовлення, 3) визначення культурних кодів у різноманітних стилях спілкування.

Його колега М. Бірам в середині 90-х років XX ст. розробив модель міжкультурної компетентності, яка містить такі компоненти:

- виключення недовіри до інших культур і розвиток довіри до особистісної культури іншої особи на основі відкритості й зацікавленості;
- знання у галузі соціології й психології груп, а також загальних процесів суспільної та індивідуальної взаємодії;
- навички інтерпретації подій, дискурсів і реальної дійсності іншої культури через розуміння власної;
- вміння віднаходити шляхи пізнання й набуття нових знань через практичну взаємодію з іншою культурою, а також здатність їх використовувати в процесі комунікації й співробітництва [6, с. 385-386].

Водночас, аналіз їхніх робіт свідчить про певну єдність поглядів щодо потреби у чіткому визначенні міжкультурних компетентностей, необхідних вчителю як суб'єкту міжнародної освітньої діяльності. На переконання дослідників, ідентифікація таких компетентностей можлива за умови віднайдення відповідей на чотири основні питання, пов'язані з напрямками роботи вчителя у школі, а саме: 1) *вчитель у класній кімнаті*: що необхідно зробити для запровадження інтернаціонального виміру у шкільний курикулум, відповідно до кожного навчального предмету та навчального процесу для різноманітного учнівського середовища?; 2) *вчитель у школі*: яку роль відіграє учитель у формулюванні міжнародної стратегії розвитку школи?; 3) *школа у соціальному середовищі*: у який спосіб учитель може гарантувати, що транснаціональні шкільні проекти сприяють формуванню громадянської європейської свідомості учнів?; 4) *професійний розвиток вчителя*: що спонукає вчителя повною мірою усвідомлювати свою роль у створенні інтернаціонального освітнього середовища?

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що проблема якісної професійної підготовки вчителів визначена пріоритетною у багатьох документах Директорату з питань освіти і культури Європейської Комісії («Загальні європейські принципи для визначення учительських компетентностей і кваліфікацій», 2005 р.; «Удосконалення якості педагогічної освіти», 2007 р.; «Удосконалення компетентностей для 21 століття: порядок денний європейського співробітництва в галузі шкільної освіти», 2008 р.; Рекомендації «Програми освіта і підготовка – 2010. Кластер «Вчителі та інструктори», 2008 р. та ін.), що окреслюють стратегічні напрями розвитку шкільної і педагогічної освіти на майбутні десятиліття.

Новітній етап розвитку європейської освітньої політики у XXI столітті розпочався у 2000 р. із затвердженням Європейською Комісією цільової програми «Освіта й професійна підготовка 2010». Ця програма добре відома під загальною назвою «Лісабонська освітня стратегія», яка в цілому полягає у фундаментальній трансформації (як горизонтальній – елементи діяльності систем, так і вертикальній – рівні освіти) системи освіти: від

дошкільного рівня до освіти дорослих. У кінцевому результаті передбачається створення загальноєвропейського простору освіти і підготовки впродовж життя [2, с. 14].

Основоположним елементом цієї широкомасштабної модернізації європейські експерти – автори стратегії – визначають удосконалення освіти і підготовки вчителів та інструкторів, яким відводиться ключова роль у процесі реформування. Серйозність заявлених намірів підкріплюється створенням спеціальної робочої групи експертів «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів», пріоритетом діяльності якої стало, зокрема, вироблення Європейської рамки педагогічних компетентностей і кваліфікацій. Наявність такого документу сприятиме, насамперед, утвердженню принципу неперервності педагогічної освіти і підготовки, розширенню мобільності через встановлення транспарентності кваліфікацій та взаємовизнання дипломів, консолідованої інтеграції європейського виміру в педагогічну й шкільну освіту і в цілому забезпеченню високого рівня якості професійної підготовки педагогічного персоналу [8].

Першим результатом діяльності робочої групи стало визначення й класифікація нових компетентностей учителя, що сформувалися під впливом соціально-культурних і політико-економічних змін у сучасному суспільстві. Зокрема, зростаюча етнічно-культурна й релігійно-конфесійна різноманітність учнівського і педагогічного контингенту зумовила необхідність формування в учителів міжкультурної компетентності як ключової професійної характеристики для організації успішного навчального середовища в диверсифікованій освітній групі.

Більш конкретних форм це завдання набуває у подальших документах Європейської Комісії, в яких сформульовано вимоги до нових професійних компетентностей сучасного учителя, а саме: 1) вміння ефективно працювати в мультикультурному соціумі, усвідомлюючи цінність різноманітності та поважаючи несхожість і самотність [5, с.13]; 2) культурна різноманітність і міжкультурна компетентність для викладання у різноманітній навчальній групі є основоположними у становленні соціальної когезії/злагоди у суспільстві. Відмінність/різноманітність має усвідомлюватися як засіб створення ефективного навчального середовища для учнів і вчителів, а також моделей рольової взаємодії [7, с.6].

Базовим документом, який регламентує процес забезпечення загальноєвропейського підходу до визначення критеріїв якості педагогічної освіти і підготовки, а також спільних сертифікаційних вимог, стали розроблені у 2005 році групою європейських експертів «Загальні європейські принципи визначення вчительських компетентностей і кваліфікацій»[4]. Обґрунтовуючи чотири спільні для європейських системи педагогічної освіти принципи поліпшення якості професійної підготовки й розвитку вчителів, євроексперти наголошують, що ця галузь освіти є мультидисциплінарною і передбачає фундаментальну підготовку, яка, зокрема, виховувала б у вчителя розуміння соціального й культурного виміру освіти, а відтак сприяла здійсненню навчальної діяльності на засадах інклюзії й індивідуального підходу [4, с.2].

У цьому документі, зокрема, всі якісні показники діяльності вчителя розподілені за трьома основними напрямками, а саме: 1) працювати з іншими, 2) працювати зі знаннями, технологіями та інформацією, 3) працювати із суспільством та у суспільстві на локальному, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях. Отже, саме таким бачить об'єднаний європейський соціум учителя, який виховуватиме свідомих європейських громадян для розвитку економічно сильного, стабільного й когерентного суспільства. Для нашого дослідження особливий інтерес представляє третій напрям, оскільки в ньому згруповано вимоги, відповідно до яких учителі насамперед повинні сприяти: посиленню мобільності та співробітництва в межах Європи; сталому розвитку міжкультурної поваги і взаєморозуміння; налагодженню соціальної єдності у певній общині та поза нею [9, с. 35-36]. Очевидно, що для виконання означених функцій педагога мають володіти стійкими

навичками міжкультурної комунікації та ефективної взаємодії в багатонаціональному середовищі в умовах всеохоплюючої інтернаціоналізації освіти.

Усвідомлення проблеми культурної різноманітності та виховання толерантного ставлення до неї має бути невід'ємною частиною кулікулуму педагогічної освіти і підготовки, а також стратегії розвитку шкіл і педагогічних інституцій. Саме під таким гаслом у травні 2007 року в Норвегії відбувся тематичний семінар «Підготовка вчителів до ефективного навчання у полікультурному середовищі» як частина експертної діяльності з вивчення конкретного позитивного досвіду досягнення цілей Лісабонської стратегії, що здійснюється Європейською Комісією у контексті робочої програми «Освіта і підготовка 2010».

Норвегія не випадково була обрана для проведення семінару за вказаною тематикою, адже вона є носієм позитивного досвіду реалізації ефективної освітньої політики в галузі полікультурного виховання. Розробником та імплементатором стратегії на загальнонаціональному рівні виступає Національний центр мультикультурної освіти, що діє у якості інтегруючої інституції для управлінців, дослідників і практичних педагогів країни. Центр виконує три базові функції: 1) розширює й поглиблює обізнаність проблеми, 2) ініціює заходи щодо формування й розвитку міжкультурної компетентності, 3) розповсюджує приклади позитивного практичного досвіду через спеціально створену мережу.

Основні рекомендації, напрацьовані під час семінару політиками, теоретиками й практиками в галузі педагогічної освіти, можна узагальнити у такий спосіб:

- диверсифікація учнівських контингентів, зокрема зростаюча кількість дітей з родин мігрантів, стала справжнім викликом для певних європейських країн, у той час як інші держави накопичили значний досвід реалізації інтеркультурних моделей та інклюзивних підходів до навчання дітей і дорослих. Попри це, у більшості країн Європи вчителі все ще не вважають себе належним чином підготовленими до роботи у мультикультурному середовищі;

- особливого значення у цьому контексті набуває роль керівників і менеджерів шкіл, яким необхідно оволодівати (додатковими до ключових) міжкультурними компетентностями для успішного управління мультикультурною навчальною спільнотою. Прийняття рішень у галузі стратегічного планування розвитку шкіл із гетерогенним складом потребує наявності в управлінців усвідомленого відчуття культурної різноманітності та її соціального значення з огляду на взаємодію з соціальними партнерами, батьківськими асоціаціями тощо;

- зважаючи на те, що кожна класна кімната є місцем і простором суттєвого різноманіття (вікового й гендерного; стилів навчання та інтелектуальних рівнів учнів; соціально-економічного походження; здібностей або психофізичних обмежень; мовна багатоманітність) кожен учитель має бути підготовленим до роботи у різноманітному навчальному середовищі до початку трудової діяльності під час здобуття базової педагогічної освіти. Упродовж навчання майбутнім учителям доцільно вивчати результати останніх досліджень у галузі соціальної стереотипізації та дискримінації, а також набувати базових знань про ті країни, мігранти з яких проживають на території їхньої держави. Важливим компонентом базової професійної підготовки у цьому контексті є модель зарубіжної навчально-виробничої практики (в країнах, з яких походять мігранти), яка сприяє ознайомленню студентів із культурою учнів -мігрантів, а також уможливорює отримання практичного досвіду життя й роботи у різних соціокультурних контекстах, перевіряючи, водночас рівень толерантності їх ставлення до різних культур;

- викладачі педагогічних університетів повинні також володіти специфічними міжкультурними компетентностями та ініціювати систематичні дослідження цієї проблеми у тісній співпраці зі щоденно працюючими вчителями. Вони повинні допомагати студентам у

формуванні й розвитку міжкультурних компетентностей, компонентами яких є емпатія, чуттєве сприйняття іншої культури під час спілкування з учнями та їх батьками;

– у цілому уміння, навички та особистісні якості, необхідні вчителю для ефективного викладання у різноманітному учнівському середовищі є універсальними для різних контекстів. Адже основним принципом ефективного викладання є відчуття й орієнтація на унікальні потреби і здібності кожного учня. Міжкультурні знання й навички нині розглядаються як стандартний мінімум, необхідний кожному вчителю, відповідно особливого значення набуває потреба у практичній професійній підготовці у мультикультурному середовищі у процесі базової недосвіти;

– важливим механізмом для вирішення проблеми різноманітності є формування мультикультурних учительських колективів у школах і педагогічних інститутах. Толерантна взаємодія вчителів між собою створює дієву рольову модель взаємовідносин для учнів [7, с. 6-7].

Отже, розмірковуючи над заявленою проблематикою, ми дійшли *висновків*, що об'єднуючий процес побудови загальноєвропейського простору педагогічної освіти, який розпочався у 1999 р. з підписанням Болонської декларації, протягом десятилітнього впровадження переконав управлінців і менеджерів освіти, розробників курикулумів і професійних кваліфікацій у необхідності формування, на наш погляд, ключової компетентності у майбутніх учителів, які виступають суб'єктами, і більш того медіаторами, а подекуди й фасилітаторами міжкультурної взаємодії в багатонаціональному, мультиконфесійному соціумі сучасної європейської спільноти. Адже глобалізація світу й інтернаціоналізація освіти як об'єктивно існуючі процеси нині є невідворотною реальністю, а тому суспільство потребує і відповідної підготовки до життя в таких умовах. На наше переконання, саме міжкультурна компетентність сприятиме рівноправному й толерантному співіснуванню європейських (і не тільки) народів, а також ефективній взаємодії на всіх соціально-економічних рівнях.

Література:

1. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10 – 18.
2. Сбруєва А. Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти / Аліна Сбруєва // Шлях освіти. – 2007. - № 2. – С. 14 – 18.
3. Beelem J. Internationalizing the School Curriculum: International Competences for Teachers // Proceedings ATEE 2006: 31 Annual ATEE Conference «Co-operative Partnership in Teacher Education»: articles / Jos Beelem. – Ljubljana, 2007. – P. 327 – 332.
4. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2005. – 5p.
5. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. – Brussels: Commission of the European Communities, 2007. – 16 p.
6. Devis N., Mi Ok Cho, Hagenson L. Intercultural competence and the role of technology in teacher education / Niki Devis, Mi Ok Cho, Lara Hagenson // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. – 2005. - № 4 (4). – P. 384 – 394.
7. Education and Training 2010 Programme: Cluster «Teachers and Trainers». Main policy Conclusions 2005 – 2007. – Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture, 2008. – 12 p.
8. Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress Report. – Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture, September 2004. – 74p.
9. Snoek M. Educating change agents. Teacher competences in an era of change // Proceedings ATEE 2006: 31 Annual ATEE Conference «Co-operative Partnership in Teacher Education»: articles / Marco Snoek. – Ljubljana, 2007. – P. 35 – 48.
10. Stier J. Internationalization, intercultural communication and intercultural competence / Jonas Stier // Journal of Intercultural Communication. – 2006. - № 11. – P. 1 – 11.
11. Taylor E.W. Intercultural competency: A transformative learning process / E.W. Taylor // Adult Education Quarterly. – 1994. - № 44 (3). – P. 154 – 174.

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення, що набула особливого значення в контексті інтернаціоналізації освіти. На основі аналізу документів Європейської Комісії та досліджень науковців з європейських країн автор розкриває особливості міжкультурної компетентності вчителів як професійно значущої у сучасних умовах розвитку диверсифікованого суспільства.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, модернізація педагогічної освіти, європейський освітній і науковий простір, міжнародна освітня діяльність учителя, різномірне навчальне середовище.

Статья посвящена актуальной проблеме нашего времени, которая приобрела особое значение в контексте интернационализации образования. На основе анализа документов Европейской Комиссии и исследований ученых европейских стран автор раскрывает особенности межкультурной компетентности учителей как профессионально значимой в современных условиях развития диверсифицированного общества.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, модернизация педагогического образования, европейское образовательное и научное пространство, международная образовательная деятельность учителя, разнородная учебная среда.

The article is devoted to the actual problem of nowadays, which is of great importance in the context of education internationalization. Analyzing the European Commission documents and investigations of European researchers the author exposes the peculiarities of teachers' intercultural competency as professionally valued in contemporary conditions of diversified society development.

Keywords: modernization of pedagogical education, European educational and scientific space, international educational activity of teacher, heterogeneous educational environment.

УДК 371.134:17.023.36.-0.57.874
ББК 74.58

Р.Х. Вайнола, С.С. Хлєстова
м. Київ, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Стрімке реформування життя нашого суспільства відбувається в умовах глобальної інтеграції та суттєвої модернізації системи освіти. Тому етичне виховання та формування культури учнівської молоді нині є одним із важливих питань загальноосвітніх навчальних закладів.

Етична культура учнівської молоді набуває актуальності по тій причині, що учні стали агресивними по відношенню до своїх однолітків, стали вживати нецензурні слова, перекикувати вчителів, погано себе поводити у громадських місцях, не поважати літніх людей тощо. Вирішити зазначену проблему зможуть лише висококваліфіковані, високоосвітчені та культурні педагоги-професіонали.

Враховуючи складність і непередбачуваність роботи педагогічної діяльності, готувати майбутніх педагогів потрібно ще під час навчання у вищих навчальних закладах. Професія вчителя є гуманною професією, тому вимагає до себе індивідуального підходу та професійно-культурного вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень. Психолого-педагогічні дослідження в Україні показують, що переважна більшість педагогів, працюючих у загальноосвітніх навчальних закладах, головним мотивом професійної діяльності вважають перш за все професіоналізм у роботі та матеріальну винагороду за неї [2, с. 12]. Але, сучасний педагог поряд з навчально-виховною функцією учнів, повинен виконувати ще й культурологічну, соціально-психологічну та розвиваючу функції, створювати умови, що забезпечують морально-етичний розвиток учнів загальноосвітніх навчальних закладів [10, с. 1].