

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ВІДДІЛ ВИХОВНИХ СИСТЕМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Машкіна С.В.

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
Посібник

Київ-2013

УДК – 378:174

ББК 74.58:87.7

М 38

Рецензенти:

Гриньова М.В., доктор педагогічних наук, професор

Постригач Н.О., кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник

© Машкіна С.В., 2013 р.

© ШООД НАПНУ, 2013 р.

ЗМІСТ

Вступ.....4

Розділ 1. Етичний зміст трансформації педагогічної освіти в умовах постіндустріального суспільства.

1.1. Інноваційні підходи у формуванні професійної етики педагога6

1.2. Особливості формування педагогічної етики майбутніх педагогів у контексті сучасної парадигми вищої освіти.....17

Розділ 2. Теоретичні основи формування професійної етики майбутніх педагогів.

2.1. Формування професійної етики як педагогічна проблема.....43

2.2. Компоненти професійної етики майбутніх педагогів.....57

Розділ 3. Проблеми формування професійної етики майбутніх педагогів.

3.1. Формування моральної самосвідомості майбутніх педагогів.....91

3.2. Формування етичного компонента у професійній діяльності майбутніх педагогів.....105

3.3. Формування етичних відносин майбутніх педагогів у професійній діяльності.....122

Література.....140

ВСТУП

Соціальний та науково-технічний розвиток суспільства вносить суттєві зміни у найрізноманітніші сторони людської діяльності, і зокрема – професійної. Він породжує нові професійні функції, оновлює і збагачує вже існуючі, підвищує відповідальність людини за якість своєї праці, збільшує питому вагу творчої праці, підвищує суспільне значення діяльності, що не може не актуалізувати проблеми професійної моралі.

Інтенсивність моральних пошуків зумовлюється також зростаючою динамічністю життя, адже будь-які суттєві зміни у суспільних відносинах породжують нові проблеми, які потребують відповідного регулювання. Озброєна сучасними знаннями, новітніми технологіями, володіючи широким обсягом інформації, людина має бути моральною, бо суспільні наслідки її діяльності досить часто стають визначальними у значних масштабах.

Сучасний економічний, політичний, духовний стан в Україні, на жаль, став причиною певного зниження суспільної моралі. І самі слова “етика”, “мораль” сприймаються неоднозначно. Та людина відчуває потребу у високих ціннісних орієнтирах, які зміцнювали б її духовні сили, визначали діяльнісну спрямованість її життя. Такими орієнтирами для віруючої людини у часи середньовіччя були сакральні уявлення релігійного світогляду; для людини нового часу пріоритетного значення набувають цінності пізнання й діяльності. Для романтика межі ХІХ – ХХ ст. найбільш важливими є цінності органічного розвитку й внутрішньої нескінченності постійно оновлюваного й водночас таємничого буття, тобто цінності естетичного характеру.

Марксистська ідеологія ХХ ст. теж виробила свою систему сенсожиттєвих цінностей, пов’язану з ідеями матеріальної практики, соціальної боротьби, предметності людського буття. Люди вірили у

неминучість комунізму, в історичну правоту партії та вождів, у соціальну справедливість, у визвольну місію своєї країни. Заради цього вони часто не задумуючись жертвували своїм життям, терпіли неймовірні страждання.

Наприкінці 80-х рр. минулого століття ця система зазнала краху. Люди опинилися у стані важкої духовної кризи. У суспільстві запанував аксіологічний хаос та невизначеність. Зникають здавна притаманні нашому народові душевність, співчутливість, натомість приходять ненависть і жорстокість, потяг до індивідуального і групового самоствердження за рахунок інших.

Часто трапляється, що проголошення ідеалів філософського і політичного гуманізму не рятує від парадоксів, повернення до народних джерел є поверховим, а прилучення до церкви учора невіруючих сучасників частенько викликає сумніви щодо їхньої щирості. Тому декларації про духовне відродження нашого народу нерідко залишаються умоглядними, бажаними.

Гострі етичні проблеми за самою своєю суттю є, насамперед, проблемами конкретної людської особистості, вибір якої становить основу морального самовизначення суспільства, нації, людства.

І саме ця особливість етичної проблематики відкриває реальні можливості поліпшення ситуації, що склалася у нашому суспільстві. Це фактично означає наявність можливості сформувавши в кожній людині основи моральної поведінки, яка ґрунтується на свідомому і вільному виборі. Почесне місце у цьому надзвичайно складному процесі належить педагогічній науці в цілому, а також професійній педагогіці, зокрема.

Розділ 1. Етичний зміст трансформації педагогічної освіти в умовах постіндустріального суспільства.

1.1. Інноваційні підходи у формуванні професійної етики педагога.

Входження України у світове співтовариство актуалізує проблему готовності суспільства і особистості до змін в усіх сферах життєдіяльності. Ключовою характеристикою постіндустріального суспільства є зростання ролі людського потенціалу, індекс якого на сьогодні є визначальним фактором у розвитку країни. Тому пріоритетним завданням вищої професійної освіти стає розвиток у майбутнього фахівця таких якостей і здібностей, які б дозволили йому успішно адаптуватися до швидкозмінних конкурентних умов, з готовністю сприймати й реалізовувати інновації, створювати якісно новий соціальний простір.

Стратегія освітянської політики у галузі професійної підготовки спрямована на реалізацію інноваційної функції сучасної вищої школи як соціального інституту, що передбачає оновлення соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та використання прогресивних цінностей із світового освітнього досвіду, адекватних до соціально-історичних умов України [35, С.59 – 60].

Проблеми виховання, освіти і розвитку молодого покоління набувають особливого значення, оскільки доля людства залежатиме від розвитку духовної і моральної сфери людства. У цих умовах професійна педагогічна діяльність учителя як носія духовних цінностей, спадкоємця поколінь покликана сприяти утвердженню гуманної, демократичної особистості, здатної до саморозвитку. Розвиток педагогічної науки потребує вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання молоді. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і

розвивальним за результатом, їх запровадження дозволяє вирішити суперечність між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Суттєвою ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі.

Запровадження освітніх інновацій у другій половині ХХ століття зорієнтоване на необхідність відповідати виклику суспільних трансформацій, полікультурних тенденцій в освіті. Нові ідеї зосереджені навколо проблем формування у педагога особистої відповідальності за позитивні зміни в освіті, подолання суперечностей між темпами соціально-культурного розвитку школярів та потребами сучасного суспільства, активізації соціально-педагогічних процесів для підвищення якості освіти.

Головним інноваційним потенціалом будь-якої країни є спеціалісти у галузі освіти, передусім педагоги. Саме вчителі перебувають в основі всіх професій, працюють з учнями на всіх освітніх маршрутах, забезпечують неперервність освіти впродовж усієї життєвої траєкторії, створюючи умови для функціонування «соціального ліфту».

Світова тенденція підвищення потенціалу спеціалістів освіти пояснюється переміщенням конкуренції держав у сучасному світі у сферу освіти. Конкурентоздатними стають країни, спеціалісти яких усвідомлюють потреби своїх держав, а спеціалісти освіти є однією з ланок в управлінні державою, оскільки керують процесами формування людського потенціалу, використовуючи при цьому переваги національних систем освіти [22, С.62-91]. Таким чином, професійна діяльність педагога та її результат мають бути оцінені з позицій моральних інвестицій, прикладів морального ставлення до різних суб'єктів навчально-виховного процесу.

Аналізу місця педагогічної етики у системі педагогічних наук та стадій становлення теорії педагогічної моралі присвячено праці Л.Архангельського, А.Гусейнова, Е.Гришина, В.Писаренко, І.Писаренко, В.Федоренко,

В.Чернокозової, І.Чернокозова, С.Якобсона. Характеристика педагогічних і культурологічних аспектів формування моральних уявлень та ціннісних орієнтацій педагога на різних етапах становлення його як фахівця представлена у працях К.Гавриловець, В.Давидова, В.Журавльова, Л.Мітіна, В.Сластьоніна. Дослідження проблеми формування культури майбутнього фахівця містяться у роботах О.Барабанщиков, В.Гриньова, І.Ісаєв, В.Сластьонін та інші, питання культури професійного спілкування розкрито у працях вчених В.Грехнєва, В.Кан-Каліка, О.Леонтєва, А.Мудрика та ін.

Разом з тим у педагогічній науці недостатньо висвітлюються проблеми формування професійної етики педагога, спрямовані на підвищення рівня етичної компетентності і нормативної поведінки у практичній професійній діяльності з врахування динаміки суспільних перетворень і потреб модернізації світоглядної підготовки сучасного фахівця та інноваційних тенденцій розвитку сучасної системи вищої професійної освіти. Таким чином, постає завдання розглянути теоретичні аспекти інноваційних явищ та процесів у формуванні професійної етики педагога в умовах постіндустріального суспільства.

У другій половині ХХ століття багато вчених на Заході виступили із заявою про настання нового етапу в розвитку людства, яке вони позначили як постіндустріальне чи інформаційне суспільство. Фундаментально обґрунтував дану проблему американський соціолог Д. Белл, заявивши, що «індустріальне суспільство зживає себе, ставлячи перед людиною дилему: або бути знищеним технічною могутністю, що вирвалася з покори, або перейти до нового типу соціальних зв'язків, характерних для постіндустріального суспільства» [5].

З концепціями настання нового суспільства виступили також американські соціологи О. Тоффлер, Дж. Гелбрейт, Г. Канн, в Західній Європі - Р. Арон, Ж. Фурастьє, А. Турен, в Росії - Н. Н. Моїсєєв, В. Л. Іноземцев та ін.. Ознаками постіндустріального суспільства називають як

перехід від виробництва товарів до виробництва послуг у економічній сфері, зростання професіоналізму фахівців, пріоритет теоретичного знання як джерела нововведень і соціальних перетворень, поява нових інтелектуальних технологій, що призводить до глибоких змін у змісті суспільних процесів. Зафіксувавши у середині ХХ століття глобальну кризу у відносинах суспільства і природи, людство змушене було звернути головну увагу на відносини між людьми у штучно створюваному середовищі. Становлення і розвиток інформаційного суспільства перетворилося на глобальний світовий процес формування ноосфери. Як наслідок, визначальними рисами інформаційного суспільства виступає зростання значущості професіоналізму, а оскільки багато професій набувають якісно нового змісту, виникає необхідність конкретизації, ускладнення і доповнення професійних кодексів моралі, підвищення моральних вимог до різних видів професійної діяльності.

Суперечності процесу розвитку професійної етики в інформаційному суспільстві пов'язані, з одного боку, з великою кількістю новацій у відповідних сферах діяльності людини, з іншого - ускладненням суспільних відносин, зростанням загрози техногенних катастроф, означення їх глобального характеру і, як наслідок, будучи безпосереднім відображенням вкрай суперечливих проблем сучасного буття, вона не спроможна дати їм однозначну оцінку. Зокрема, це проблеми генної інженерії, сурогатного материнства, евтаназії, прав природного середовища, смертної кари, допінгу, корупції, цензури, електронних вірусів і т. п., що торкаються різних сфер суспільного життя.

Утвердження постіндустріального суспільства сприяє становленню нового типу професійної моралі - професіонала, який стоїть біля керма науково-технічного та соціального прогресу, разом з тим - широкому впровадженню інформаційної техніки і технології не тільки у виробничому процесі, а й у всіх сферах суспільного життя - соціального, управлінського, інтелектуального та інших, визначає людину визначальним фактором стану і

розвитку суспільної системи в цілому з її складною структурою і взаємодією величезної кількості соціальних інститутів, установ і особистісних зв'язків. Усе це зумовлює появу нових вимог до фахової підготовки: у цих умовах професіонал повинен бути не тільки компетентним працівником у сфері своєї діяльності, а й володіти прогностичним баченням майбутнього, з активною громадянською позицією бути його свідомим творцем, відповідати сучасному рівню моральних вимог.

Тісний зв'язок професійної етики зі складними і суперечливими реаліями дійсності визначає переміщення акценту в етиці з теоретичних проблем на вирішення практичних завдань на основі вироблення сучасних вимог і норм у взаєминах людей, їх поведінці. По суті професійна етика в постіндустріальному суспільстві переводить етичні проблеми зі сфери повчальних міркувань про належне у сферу суперечливого людського існування.

У постіндустріальному суспільстві на передній край цивілізаційного розвитку виступають гуманітарні та суспільні науки, що дають знання про закони соціального розвитку в його системному вимірі, зміст сучасного антропоцентризму, що визначає місце і можливості людини у сучасному світі. Фахівці, які відповідають вимогам розвитку інформаційного суспільства, повинні вміти не тільки створювати складні і надскладні технічні системи, постійно нарощувати матеріальний і духовний потенціал, а й вміти грамотно і ефективно в інтересах людської спільноти, а не особистої користі, керувати створеними величезними ресурсами. У цих умовах професійна етика відіграє першорядну роль у регулюванні суспільних відносин людей як надскладної системи, безпосередньо зачіпаючи проблеми соціального ідеалу, змісту духовних цінностей, культури в цілому.

Аналіз динаміки і змістовного наповнення суспільних перетворень дозволяє виділити сукупність факторів, що безпосередньо визначають нагальність потреби у модернізації професійної та світоглядної підготовки

сучасного фахівця - як об'єктивні фактори, серед яких можна виділити: глобалізаційні зміни (глобалізація, становлення інформаційного суспільства, світова динаміка і нова екологічна епоха, локальні конфлікти і потреба формування «громадянина світу», полікультурного виховання та ін.) та внутрішні трансформації (становлення державності, демократичні і ринкові перетворення, зміна духовно-морального клімату, загострення соціальних проблем, зокрема бідності, демографії, екології); а також фактори суб'єктивного порядку, до яких належать: зміна ідеологічної парадигми розвитку, зміна співвідношення раціонального і ірраціонального знання (науки і релігії), змістовне оновлення системи гуманітарного знання (філософія, політологія, соціологія), зміна загальнонаукової картини світу. [33, С.18-32]

Розвиток означених тенденцій висуває низку нових вимог до реформування професійної освіти, а саме:

- формування нової етики і норм поведінки та діяльності в інформаційно-глобальному світі, усвідомлення особистої відповідальності за можливість продовження буття на планеті, використання безпечних для здоров'я технологій;
- формування у молоді інноваційної орієнтації з врахуванням необхідності подолання потенційно небезпечного розриву між двома сучасними цивілізаціями – науково-технічною і суспільно-гуманістичною;
- поглиблене вивчення причин, засад і тенденцій сучасного цивілізаційного поступу. Прав і обов'язків громадянина демократичної держави; засвоєння навичок співжиття в об'єднаному глобалізованому світі з усуненими бар'єрами для вільного руху капіталів, товарів і робочої сили;
- загострення екологічної, демографічної, енергетичної та інших глобальних криз, що загрожують не тільки прогресу людства, але і його існуванню;

- поглиблення розриву між успадкованими (генетичними) програмами поведінки і вимогами життя у демократичних суспільствах;
- формування відкритого світового ринку, де домінують ті країни, які перетворили освіту в національний пріоритет;
- перехід до інформаційної стадії соціального розвитку з розвиненим демократичним устроєм, де формування у системі освіти автономних і креативних особистостей стає нагальною необхідністю[32, С.75-77].

Поглиблення поділу праці і розвиток спеціалізації у постіндустріальному суспільстві, супроводжуючись диференціацією і постійним ускладненням професійної діяльності працівника, визначає зростання числа видів трудової діяльності, необхідність врахування нових умов при розробці сучасних систем моральних вимог. Різні види професійної етики зумовлюють специфічні особливості трудової діяльності фахівця, характер і умови його праці, місце і значення даної професії у системі трудових зв'язків і відносин. У залежності від специфіки моральних вимог у різних видах професійної діяльності визначається значимість моральних норм, що регулюють відносини фахівців. При цьому виділяються види професій, що характеризуються підвищеними моральними вимогами. Це стосується тих, об'єктом яких є людина, її життя, здоров'я, формування професійних і духовних якостей, що вимагають великої самовіддачі і пов'язані з життям, фізичним і духовним здоров'ям інших людей. Ці сфери праці не піддаються запрограмованій технологічній упорядкованості, для них неможлива жорстка регламентація, потрібна професійна інтуїція, творча активність, максимум гуманізму і самовіддачі. Підвищені моральні вимоги визначають першорядне значення почуття обов'язку і високу міру відповідальності. Професійна етика в даний час виходить у своєму змісті на якісно новий рівень, визначаючи зміст будь-якої професійної праці.

У педагогічній етиці виділяються такі її підвиди як етика педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів вищої школи, педагогів

дошкільного виховання, вчителів спеціальних навчальних закладів та ін. Виділення видів і підвидів професійної етики свідчить про різноманіття нормативних вимог до фахівців, про необхідність врахування специфіки моральних відносин не тільки у кожній конкретній сфері професійної праці, але і в її специфічних підрозділах. Однак це не виключає наявності у них загальних професійних моральних норм, що відображають об'єктивні вимоги до професійної діяльності особистості у сучасному суспільстві і виступають як керівні начала, правила, зразки на основі загальноприйнятих етико-гуманістичних ідеалів. В інформаційному суспільстві потрібні професіонали, які володіють широкими знаннями у галузі своєї трудової діяльності, мають уявлення про стан справ і у суміжних, і в суспільному виробництві в цілому, активні та ініціативні працівники, наділені відповідальністю, працьовитістю, дисциплінованістю, чесні і творчо орієнтовані фахівці.

Педагогічна етика - відносно самостійна галузь етичного знання, що є відображенням зростання ролі та значення освітніх інститутів у державі, розширенням сфери педагогічного впливу в суспільстві, загальною орієнтацією на отримання освіти впродовж життя, високим запитом на зростання духовності окремої особистості. Педагогічна етика вивчає сутність і зміст, особливості педагогічної моралі, обґрунтовує її категорії, норми, принципи, функції у процесі педагогічної діяльності. Крім того, педагогічна етика вивчає особливості вияву моралі у свідомості, поведінці, професійній діяльності педагога і його відносинах з учнями, батьками та колегами [10].

Педагогічна етика в сучасних умовах розробляє основи формування гуманістичної спрямованості діяльності педагога, орієнтації діяльності педагогічних колективів на моральне виховання учнів, підвищення рівня їх морально-правової відповідальності перед суспільством, вироблення механізмів моральної мотивації педагогічної діяльності, підвищення рівня її суспільної ролі і значення. У зв'язку з цим виникає потреба у теоретичному осмисленні суспільних вимог до морального образу вчителя. У відповідності

з цим, педагог повинен бути не лише носієм глибоких і всебічних знань, систематично оновлювати і поповнювати їх, а насамперед, любити свою професію, виявляти цікавість до внутрішнього світу дітей, вивчати їх індивідуальні здібності, він повинен бути гуманістом, водночас принциповим, вимогливим, але і справедливим і великодушним, стати незаперечним авторитетом для вихованців. Вчитель на сьогодні повинен стати активним носієм моральних переконань.

Розвиток сучасного суспільства, визначивши виникнення глобальних проблем, змушує не тільки по-новому розглядати зміст педагогічної етики, а й значно розширити коло питань, що відносяться до її компетенції, підняти їх до рівня держави і всього суспільства.

Педагоги – головні відповідальні за якість створюваних духовних продуктів в особистісних новоутвореннях випускників загальноосвітніх і вищих навчальних закладів на конкретних етапах освітніх маршрутів. Тож їх професійна підготовка має спрямовуватися на становлення високого рівня професійної та етичної компетентності. Професійно-педагогічна освіта має бути гуманістично спрямованою, тобто реалізувати ідеї гуманізму: вільний всебічний розвиток особистістю своїх здібностей, потреб та інтересів, орієнтація на усвідомлений і відповідальний вибір значимих для себе знань, поведінки, вчинків у різноманітних життєвих ситуаціях.

Водночас педагогічна освіта спрямована на формування нових життєвих установок особистості, професійну підготовку сучасної генерації учительських кадрів, морально вихованих, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, які здатні до співробітництва і яким притаманна мобільність, динамізм, конструктивність, розвинене почуття відповідальності за долю країни та її молодого покоління.

За орієнтир береться теоретична модель «інноваційної людини», випробувана у світі. Інноваційна людина – особа такого соціально-

культурного гатунку, яка здатна творчо і результативно працювати, бути конкурентоспроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути трансформований у напрямку індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення, збільшення ролі самостійної роботи. Саме педагог виступає творцем, модифікатором конкретних нововведень, володіє широкими можливостями і має необмежене поле науково-педагогічної діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності створених технологій та методик навчання, проводить дослідницьку роботу, залучаючи до наукового пошуку вихованців.

Інноваційний потенціал викладача характеризують: творча здатність генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміння проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність [47].

Нова соціокультурна ситуація суспільного розвитку потребує якісно вищої професійної підготовки педагога, спроможного вирішувати завдання культурного розвитку особистості майбутнього фахівця. Водночас виникає ряд суперечностей між традиційними підходами у організації навчально-виховного процесу у вищих професійних навчальних закладах і новими соціально-економічними вимогами суспільства, серед яких: суперечність між об'єктивною необхідністю високого рівня духовної творчості педагога та відсутністю соціально-економічних умов для її забезпечення; суперечність між свободою духовної творчості педагога та її політизацією; суперечність між змістом духовних цінностей особистості та формами їх забезпечення; суперечність між декларованими і гарантованими можливостями вияву духовної творчості педагога; суперечність між нагальними потребами

розвитку духовної творчості особистості педагога та недостатнім науково-методологічним і методичним їх забезпеченням [10, С.18-20].

Нагальною стає проблема розробки професійних етичних кодексів педагогічної діяльності. Постіндустріальне суспільство як якісно новий етап у розвитку професійної етики визначається не тільки ускладненням змісту моральних норм та вимог і зростанням відповідальності за їх виконання, а й появою, розробкою та впровадженням професійних моральних кодексів. Кодекси представляють собою збір моральних і етикетних норм, сукупність моральних вимог, обов'язкових для виконання кожним членом колективу.

Зокрема, у кодексі професійної етики вчителя, розробленому І.І. Чернокозовим, поставлено вимоги до вчителя як особистості. Кодекс містить норми педагогічної моралі, а також рекомендує узагальнені моделі поведінки у типових для педагогічної праці ситуаціях. Як зазначає автор, ці узагальнення відповідають соціальним і моральним ідеалам моделі поведінки; водночас вони є не рецептами, а лише своєрідними орієнтирами, що стимулюють творчість учителя в конкретних ситуаціях [62, С.210-217].

Отже, становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, потребує суттєвих змін інноваційного спрямування у професійно - педагогічній підготовці майбутніх вчителів. Майбутні педагоги повинні не лише орієнтуватися у широкому спектрі сучасних теорій, концепцій та підходів, але володіти сформованою готовністю до інноваційної педагогічної діяльності, що визначається як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [21, С.277].

Гуманістично-орієнтований та інноваційноспрямований навчально-виховний процес професійної педагогічної підготовки вчителів закладає

основи підвищення рівня морально-педагогічної підготовки фахівця, формування в нього моральних цінностей і якостей, самовизначення на етичних засадах, професійного вдосконалення впродовж всієї життєдіяльності. Формування етично компетентного вчителя є соціально значущою проблемою, від розв'язання якої залежить успіх подальшої гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури у суспільстві, перспектива розвитку сучасної людини.

1.2. Особливості формування педагогічної етики майбутніх педагогів у контексті сучасної парадигми вищої освіти.

Глобальні трансформації другої половини ХХ століття призвели до кардинальних змін традиційних відносин «людина й природа», «людина і суспільство». Економічні політичні, екологічні кризи сприймаються як своєрідний переддень великомасштабної кризи. Формування стратегії в загальнопланетарному масштабі стає практично головною умовою виживання. У такій ситуації значно розширюється поле діяльності вищої школи й пропонується не тільки готувати фахівців у традиційних сферах діяльності, але й формувати контури цивілізації здатної розробляти й реалізовувати цю стратегію.

Принципово нове становище вищої школи обумовлюється необхідністю реагування на загальносвітові тенденції, пов'язані з орієнтацією системи освіти на потреби інформаційного суспільства.

Вища школа поступово перетворюється на повноправного суб'єкта ринкових відносин, що стимулює трансформацію структури, зміну функцій, знаходження нових джерел фінансування, пошук нових методів навчання й контролю знань.

Соціальні функції вищої школи розглядається в широкому аспекті як категорія, що відбиває зміст діяльності окремих елементів соціальної системи в цілому. До основних соціальних функцій вищої школи відносяться

- соціально-економічні, пов'язані з формуванням і розвитком інтелектуального, науково технічного й кадрового потенціалу суспільства;
- соціально-політичні, реалізація яких дозволяє забезпечити безпеку суспільства у якнайширшому її розумінні, соціальний контроль, соціальну мобільність, стійкий розвиток суспільства, його інтернаціоналізацію та включеність у загальноцивілізаційні процеси;
- функції культуротворчі, спрямовані на розвиток духовного життя суспільства, де вищій школі належить вирішальна роль, тому що вона не тільки безпосередньо впливає на формування особистості, але й закладає почуття соціальної відповідальності, дозволяє зберігати, розвивати й транслювати духовну спадщину.

Саме остання, найважливіша функція освіти сьогодні серйозно уражена, на зміну твердому педагогічному догматизму й позитивізму радянської епохи прийшов педагогічний релятивізм - плюралізм концепцій, шкіл, течій. Від ідеологічної регламентації в освіті ми прийшли до освіти вже без певного образу, без певної основи без певного змісту. Знову відбулося випадання головного з освітнього процесу – людини. Сучасне вітчизняна педагогіка виявилася затиснутою в тісні рамки позитивізму й релятивізму. Завдання на сьогодні полягає в тому, щоб за можливістю перебороти ці крайнощі які згубно позначаються на системі освіти, і як наслідок - на особистості.

В умовах інтеграції наукового знання, яка дедалі поглиблюється існуючий розподіл вищої освіти на гуманітарну, природничу й технічну виявляється вразливим. Питання не зводиться лише до організаційних аспектів. Він вписується в проблему більш широку який внесок повинна й може внести вища школа в розвиток культури й духовності, яка її культуро-творча місія.

У будь-якому суспільстві, у будь-які часи освіта мала величезне значення. Закладання основ знань про світ, моральне виховання, забезпечення націй освіченими людьми, формування повноцінної національної самосвідомості - все це й багато чого іншого пов'язано зі сферою освіти. Але завдання освіти - збереження й передача з покоління в покоління основних світоглядних і духовно-моральних цінностей народу, без яких немає ні народу як культурної цілісності, ні окремих членів як його повноправних і гідних представників. Якщо ж цінності не зберігаються й не передаються, якщо перериваються й розриваються традиції, то й народ - не народ, а, як говорять "етнографічний матеріал", і люди в ньому не повноцінні громадяни, а роз'єднані атомізовані егоїсти.

Таким чином, плюралізація стандартизація та інтенсифікація життя сучасної людини призводить до нівелювання та втрати ціннісних орієнтирів, що ставить перед людством проблему збереження духовної спадщини та вироблення нових ціннісних настанов особистості, де головну роль має відігравати система освіти, зокрема вищої. У сучасній вітчизняній педагогічній теорії й практиці відбувається інтенсивний пошук принципів побудови виховних систем адекватних найбільш високому рівню світових стандартів і вимог. Одним з найбільш важливих принципів гуманістичних систем виховання виступає принцип особистості. Недостатня розробленість шляхів виховання та формування ціннісно-духовних настанов особистості та плюралістична невизначеність самих ціннісних орієнтирів на сучасному етапі визначають актуальність дослідження змін в духовній сфері особистості, що відбуваються в умовах сучасного інформаційного суспільства та шляхів подолання духовної кризи особистості, які може запропонувати система вищої освіти. Тому одне із завдань вищої освіти, що постало на сьогодні, полягає у встановленні основних наслідків дегуманізації сучасного суспільства внаслідок глобалізації, у з'ясуванні шляхів відродження духовності особистості та визначенні основних проблем та завдань вищої школи на основі принципу людиноцентризму.

Зміни, які відбуваються у світі в останні десятиліття, вражають своєю масштабністю, варіативністю, швидкістю. Вони торкаються всіх сфер життя людства. Найбільш яскраво кардинальні трансформації виражені в засобах комунікації, технічних можливостях інформування, галузі надання послуг тощо. При цьому суспільству не вдалося подолати такі проблеми, як голод, бідність, війни, катастрофи. Кризові тенденції в духовній культурі, можливо, не є такими явними, хоча все рельєфніше демонструють себе у деморалізації як окремого індивіда, так всього суспільства, певній життєвій дезорганізації людського співтовариства. Ми є свідками безпрецедентного "витискування" духу з персонального і спільного життя, коли втрачаються істинні духовні цінності, навіть проголошується хибність духовних орієнтирів людини. Л.О.Филипович переконаний: секуляризоване суспільство призвело до виснаження природних і культурних ресурсів Землі. Відомо, що за екологічною загрозою неминуче слідує катастрофа культури, моралі, духовної основи цивілізації. Як зазначає дослідник, "зруйновано п'ять стовпів європейської культури": ідеологія "цілого", релігійний моралізм, діалогізм, екзистенційний індивідуалізм, які були розвинуті в процесі небачених світоглядних трансформацій, що невідворотно наставали в результаті стрімкої секуляризації Європи. Передбачення системної кризи цивілізації, страх втрати власного безсмертя змушують переглянути пануючі цінності. Це усвідомлення відбувається разом за першими спробами пошуку виходу із ситуації, що позначилася через реформування сформованої системи відносин, виробничої діяльності, але досить швидко виникає питання про провідну роль внутрішніх людських якостей, будь-яка суспільна перебудова означає насамперед кризу цінностей з тих чи інших причин, що втрачають свою значущість. Сьогодні "мова йде про фундаментальні підстави людського буття, про вироблення нових цінностей, які покликані забезпечити стратегію виживання й прогресу людства. Необхідний перегляд колишнього ставлення до природи, ідеалів

панування, орієнтованих на силове перетворення природного й соціального світу, необхідне вироблення нових ідеалів людської діяльності, нового розуміння перспектив людини"

У загальному вигляді на зміну старих цінностей приходять мир, консенсус і ненасильство, демократизація й гуманізація відносин, недопущення розвитку за рахунок руйнування навколишнього середовища, творча самореалізація, розум.

Центральною ланкою при цьому виступає сама людина, її життя та розвиток, людина, здатна передбачати наслідки своїх дій і не допускає відхилення від збалансованого розвитку системи "Людина - Суспільство - Природа".

Найбільша заслуга у повороті до людських якостей, духовної сторони життя належить вченим Римського клубу. У доповідях, що вийшли під його егідою, відзначалося в тому числі й те, що людські якості, як своєрідний ресурс життєдіяльності, повинні формуватися за допомогою системи освіти. Без формування людських якостей неможлива перебудова людського життя, пріоритетів, відносин і т.д. Визначення вирішення глобальних проблем першорядною метою сучасного суспільства, а отже, кожної окремої особистості, висуває на перший план проблеми саме екзистенційного характеру, тобто створення нового типу свідомості, орієнтованого на загальнолюдські гуманістичні цінності, тим самим надаючи пріоритет на сучасному етапі духовному розвитку особистості, що розуміється як формування нових людських якостей, наприклад таких, як глобальність, системність та варіативність мислення. Так, представники Римського клубу виявляють такі нові якості, як почуття причетності (З.Мейо), моральної стійкості (Г.Мюллер), ініціативи, пристосовності (О.Рейзер), людської любові й творчої праці (Дж.Флінн), відповідальності, солідарності (Дж.Хакслі, З.Ласло), органічності, всебічності (Ф.Фітер), самоактуалізації (Ф. Фітер, Р.Теобальд), глобальності, любові до справедливості,

нетерпимості до насильства, волі (А.Печчеї). Голова цього клубу А.Печчеї головною якістю для сучасної людини називає почуття змін як уміння жити в симбіозі з безупинно мінливим зовнішнім середовищем.

Головною особливістю нового типу людини, відзначає Т. В. Сохраняєва, є її спряженість із людством у цілому й, хоча образ нової людини ще не сформовано як завершений, можна відзначити те, на чому цей образ ґрунтується .

- визнання людини вищою цінністю й основним джерелом розвитку історії,
- обґрунтування особливої відповідальності людини перед світом у зв'язку з її унікальним становищем на планеті та у Всесвіті,
- ствердження принципу універсалізму як єдності людського роду, нового розуміння розуму як основи духовного розвитку й т.д.

Єдність людства стає домінуючою у глобальній свідомості, що формується, у світоглядних установах знаходять своє відбиття особливості сучасної цивілізації, усвідомлення глобальних проблем, їхніх причин і наслідків. Ці й інші моменти повинні враховуватися у визначенні шляхів і перспектив подальшого розвитку, змісту перебування людини на Землі. Тому особливо гостро порушуються питання про відповідальність людини перед сьогоденням і майбутнім. Зрештою, від того, якими цінностями вона керуватиметься, у якому напрямку здійсниться її вибір шляху подальшого розвитку, залежатиме майбутнє як власне людини, так і біосфери в цілому.

Як вже йшлося, ХХ століття принесло великі динамічні зміни, які кардинально видозмінили світ. Стрімке й перманентне прискорення й відновлення стали провідними характеристиками сучасного життя індустріальних суспільств. Науково-технічні революції зробили їх надзвичайно динамічними системами, стимулюючи радикальну зміну соціальних зв'язків і форм людських комунікацій. У сучасній культурі

наявний яскраво виражений шар інновацій, які постійно ламають і перебудовують культурну традицію, істотно утруднюючи тим самим процеси соціалізації й адаптації молоді до постійно мінливих умов і вимог життя. Ускладнення й інтенсифікація соціокультурної реальності, що супроводжуються ламанням традицій і норм, стрімке та всеохоплююче поширення продуктів масової культури обумовили загрозливі масштаби сучасної кризи особистості. Культурна криза проявляється також у порушенні абсолютного панування єдиної інтегральної системи цінностей, у зміні культурно-ціннісних установок. У періоди глибинних соціальних потрясінь сьогодення відбуваються значні зміни, порушується традиційна культурна стратифікація, значно зростає культурна мобільність, що призводить до формування плюралізму ціннісних систем. Поглиблення кризи перехідного періоду впливає на руйнацію ціннісного світу нинішнього і наступних поколінь.

Насаджуваний "ціннісний плюралізм" виходить із переважаючого стилю сучасного постмодерністського "антимислення", що прагне до зсуву духовних пріоритетів у бік сластолюбних і корисливих примх індивіда-егоїста. Насправді, під маскою "розкріпачення" особистості відбувається свідоме руйнування її духовно-моральних підвалин, що призводить до загального й морального, і фізичного ослаблення молоді людини. Вона стає беззахисною перед потужною атакою зовнішніх (часто згубних) звабних і спокусливих сил. Суперечливість ціннісного світу молоді проявляється в незасвоєнні "старого світу" і несприйнятті цінностей "нового світу".

Слід підкреслити, що ціннісна структура свідомості молоді характеризується різким посиленням індивідуальних цінностей: родина, особистий успіх, матеріальна забезпеченість, комфорт і т.д. Ці зміни носять стійкий характер. Молодь сповнена тривоги за своє майбутнє, боїться

бідності, безробіття, позбавитися того, що їй надавалося. Із становленням ринкової економіки слід очікувати різкого посилення комерціалізації і раціоналізації повсякденної свідомості молоді та й взагалі суспільства, що вже триває. Гуманітаризація освіти має на меті запобігти деформації духовного світу молодої людини і тим самим - остаточній дегуманізації суспільства.

Динаміка ціннісної свідомості молоді зумовлена кількома причинами :

- Ця соціальна група за характером своєї діяльності, поглядами, ціннісними орієнтаціями близька до інтелігенції, тому важливо досліджувати студентство як резерв формування інтелекту еліти, а, відповідно, вищу школу розглядати як безумовний канал такого формування й, отже, як соціально-культурної трансформації.

- Динамічність і відносно високий рівень організованості студентства робить цю груп сить привабливою для різного роду ідеологів і політиків, які намагаються втягти студентську молодь у політичні ігри, що мають, як правило, досить ціннісний підтекст.

- Демографічні та інтелектуальні характеристики студентської молоді роблять цю соціальну спільноту однією з найбільш ресурсномістких соціальних груп, оскільки вік та освіта, безсумнівно, є найважливішими соціальними ресурсами.

На базі концепції нормативних років виділяють такі покоління студентської молоді, починаючи з кінця 60-х рр. минулого століття дотепер :

- "покоління "відлиги": студентська молодь кінця 60 - початку 70-х рр. ХХ століття, соціалізація відбувалась у період хрущовської "відлиги";
- "покоління "застою": студентська молодь другої половини 70 - першої половини 80-х рр. ; формативні роки цього покоління студентів збіглися з брежнєвським "застоєм";

- "покоління "перебудови": студентство другої половини 80 - початку 90-х рр.; соціалізація яких відбувалася в умовах горбачовської "перебудови";
- "перше покоління незалежності": студенти середини 90-х рр.;
- "друге покоління незалежності": студентська молодь кінця 90-х рр. ХХ - початку ХХІ століття.

У контексті нашого дослідження нас цікаве саме друге покоління незалежності, яке характеризується найвищим ступенем ціннісної модернізації. Головними цінностями цієї групи є можливість саморозвитку та самореалізації, економічна незалежність, толерантність, що є відбиттям тих процесів плюралізації та персоналізації суспільних установок, що відбуваються в суспільстві. Особливе значення має кластерний аналіз ціннісних орієнтацій студентства «другого покоління незалежності». Було виділено 5 кластерів:

1.«Постмодерністи-прагматики» (4%). Самореалізація і якість життя пов'язані з матеріальними факторами (економічна незалежність, матеріальний статок). Властива самооцінка якостей, серед яких переважають суто ділові характеристики цілеспрямованість, наполегливість, вміння доводити справу до кінця, прагматизм). До прагматиків переважно належать представники чоловічої статі. Переважно це мешканці великих міст (обласних центрів). Згідно з самооцінкою, це найбільш забезпечені люди, діти найбільш освічених батьків.

2."Постмодерністи-ідеалісти (18%). Самореалізація і якість життя пов'язані зі здоров'ям, сімейним добробутом і творчою діяльністю. Характерними є такі якості, як чесність, доброта терплячість до поглядів інших. Їм найбільшою мірою, порівняно з рештою кластерів, властива готовність поступитися власним добробутом заради громадянського обов'язку. До ідеалістів переважно належать представники жіночої статі. Як і "прагматики", це діти найбільш освічених батьків, мешканці великих міст.

3."Модерністи-індивідуалісти" (24%). Переважають орієнтації на досягальницькі цінності: високе суспільне становище, професійна кар'єра, особиста свобода, економічна незалежність, побутовий комфорт. Порівняно невисокий рівень орієнтації на такі цінності, як порозуміння з навколишніми та корисність для суспільства.

4."Модерністи-комуналісти" (32%). Переважають орієнтації на цінності, що досягаються: високе суспільне становище, професійна кар'єра, особиста свобода, економічна незалежність, побутовий комфорт. Високий рівень орієнтації на такі цінності, як гарні стосунки з навколишніми, взаєморозуміння з батьками, корисність для суспільства, участь у суспільному житті. Для досягнення обраної мети апелюють насамперед до колективістських інструментальних цінностей (чесність, сумлінність, відповідальність, наполегливість, працьовитість, вміння доводити справу до кінця, самодисципліна, товариськість).

Обидва "модерністські" кластери переважно жіночі, та все ж чоловіків більше серед "індивідуалістів". Також більшість "індивідуалістів" - вихідці з обласних центрів, їх матеріальний статус досить високий. У "комуналістів" порівняно висока економічна активність, водночас їхній матеріальний статок дещо гірший.

5. "Нові традиціоналісти" (22%). Ціннісна свідомість представників кластеру орієнтується не тільки на традиційні, але й на модерністські цінності. Вони - діти найменш освічених батьків, вихідці з малих міст, райцентрів, сіл. Економічна поведінка - пасивна. Більшість представників (майже 2/3 кластеру) становлять жінки.

Отже, для студентської молоді залишається характерною орієнтованість на традиційні цінності, що мають інструментальний характер та матеріальну спрямованість. Модернізація та постмодернізаційні цінностей студентської молоді, які, хоч відбуваються досить активно, як це можна

зрозуміти з характеристик, все ж є амбівалентними. Однак система освіти, на відміну від студентської молоді, є досить консервативним шаром культури. Проте багато дослідників б'ють на сполох щодо посилення тенденції деформації ціннісних установок молоді в бік їхньої дегуманізації та масовізації і покладають саме на вищу школу нелегке завдання завадити остаточній деморалізації індивіда, а отже, і соціуму.

Визнаючи за вищою школою воістину ключову роль у формуванні, розвитку, збереженні, трансляції культури й духовних цінностей, необхідно враховувати, що державна ідеологія в сфері освіти тільки в тому випадку може бути «людинозберігаючою» і цивілізаційно ефективною, якщо вона враховує світовий досвід і власну історичну спадщину. Лише такий інтегративний підхід дає шанс на вихід із безвихідних схем споживацтва, що сьогодні нав'язують студентству. Адже принцип "більше мати", якщо аналізувати історію людства, ніколи не був каталізатором прогресу. До того ж ХХ століття досить наочно показало, що виховання не буває ні комуністичним, ні буржуазним. Воно може бути або моральним, або ні. Моральне виховання передбачає, що всі суб'єкти виховного процесу різні. Одні колективістського складу, інші - індивідуалістичного, але ніхто не повинен бути пригноблений. При об'єднанні ж, у співробітництві в них з'являються, крім особистих, ще й загальні цінності. Істотні трансформації функцій освіти, що протікають на зламі століть, пов'язані не лише із станом того або іншого конкретного суспільного організму (що, втім, теж не можна не враховувати), але й зі зміною цілепокладальних установок щодо освіти, що диктуються переходом суспільства в постіндустріальну епоху й перетворенням значної частини суспільних процесів на масові, що призвело до зміни й самої людини, і соціальних інститутів .

Аксіомним є твердження про те, що вища школа покликана готувати фахівців з випередженням потреб практики. Якщо випускник вузу "не

дотягує" до рівня, досягнутого практикою, то не може бути носієм прогресу. Потреби сучасного виробництва вимагають при підготовці фахівця з вищою освітою переносити акценти із кваліфікації на компетентність. Саме ця якість повинна сформуватися у випускника вузу. У різних сферах діяльності все частіше потрібна не кваліфікація, а компетентність, яку можна розглядати у вигляді своєї суми навичок, властивої індивіду, що включають у себе кваліфікацію в точному значенні цього слова, соціальні поведінкові характеристики й здатність працювати в групі, ініціативність і готовність до ризику, здатність приймати рішення, прораховувати їхні можливі наслідки й нести за них відповідальність. Вузівській системі сьогодні необхідно "постачати" випускникам, окрім суто професійних знань, навичок, умінь орієнтуватися у зростаючому потоці інформації, ще й здатність до спілкування, уміння працювати в колективі й бути готовим до вирішення конфліктних ситуацій, до постійного відновлення й поповнення знань.

При цьому "постачати" випускника таким комплексом кваліфікації й компетентності викладачі повинні в умовах, коли відбулася кардинальна трансформація основної викладацької функції: тепер викладач вже не є джерелом інформації й навіть її інтерпретатором. Він сьогодні - своєї рідний провідник. І це при тому, що студенти змінюються швидше від викладачів. Запастися знаннями й використовувати їх спокійно, поповнюючи методичні новації лише час від часу, уже неможливо. Тому перехід до діалогічного спілкування в діаді студент-викладач є необхідною умовою виховання духовнорозвиненої особистості. Саме фундаментальність підготовки відповідає актуальним задачам поставленим сучасністю перед системою освіти.

Принцип спрямованості освіти на особистість обумовлює необхідність змін професійної підготовки у таких напрямках :

- Застосування креативних методик навчання, основою яких є принцип "створи" замість принципу "повтори".

- Необхідність відходу від класичних методик, що ґрунтувалися на конкретних дисциплінах, і наближення до проблемно орієнтованих методів формування знань, а також зменшення дистанції між фундаментальними і прикладними дослідженнями шляхом створення та застосування інтегративних курсів, які б забезпечили цю неперервність навчання та цілісність особистості.

Отже, сучасна суспільна ситуація в її духовних мірах характеризується необхідністю духовно-особистісного буття, вичерпаністю критичної тенденції та невідворотністю її заміни синергетичним ставленням до світу. Людство при цьому все більш усвідомлює свою цілісність та необхідність прагнути до людського співбуття та співтворчості. У загальному вигляді на зміну старих цінностей приходять мир, консенсус і ненасильство, демократизація й гуманізація відносин, недопущення розвитку за рахунок руйнування навколишнього середовища, творча самореалізація, розум. Центральною ланкою при цьому виступає сама людина, її життя, розвиток, яка, щоб адекватно орієнтуватися, а також більше усвідомлено брати участь у соціальних процесах і виносити правильні оцінні судження, має бути добре освіченою.

Культуротворча й духовна місія вищої освіти сьогодні переживає не менш серйозні потрясіння й трансформації, ніж функції соціально-економічного й соціально-політичного напрямку. Тож не випадково однією із центральних у теорії й практиці сучасного виховання стає проблема моральної культури та цілісності особистості.

Професійна етика - сукупність норм і правил, що регулюють поведінку фахівця на основі загальнолюдських моральних цінностей, з урахуванням особливостей його професійної діяльності і конкретної ситуації - займає важливе місце в системі етичного знання і освіти, виступаючи невід'ємною

складовою підготовки і діяльності фахівця. Професійні етики, як правило, стосуються тих видів професійної діяльності, наслідки або процеси якої мають особливий вплив на життя і долі інших людей або людства. У зв'язку з цим зараз можна виділити традиційні види професійної етики, такі як педагогічна, медична, юридична, етика ученого, і порівняно нові, поява або актуалізація яких пов'язані із зростанням ролі «людського чинника» в даному виді діяльності (наприклад, інженерна етика) або посиленням його впливу в суспільстві (журналістська етика). Особливе місце займає етика ділового спілкування, оскільки вона виступає як в ролі самостійної професійної етики (для менеджерів, підприємців і ін.), так як елемент етики інших професій (педагога, юриста, інженера). Професійні етики - і традиційні, і нові - мають ряд особливостей - загальних і специфічних (приватних).

Загальними особливостями є:

Вищі моральні цінності, зберігаючи загальнолюдське значення, знаходять в різних професійних етиках свої конкретні риси. Особливу роль - роль основи - в багатьох професійних етиках, зокрема в педагогічній, мають такі цінності, як професійний обов'язок, що співпадає з сенсом життя, і відповідальність, що знаходить характер глобальності.

У рамках конкретної спеціальності формуються спеціально-професійні моральні норми і цінності, характерні тільки для даного роду діяльності; згодом вони можуть знаходити все більш широкий сенс, перетворюючись іноді на загальнолюдські. Наприклад, принцип демократичності, що виступає як один із основоположних моральних принципів у всіх сферах людського спілкування, прийшов до нас із професійних політичних сфер.

У сфері професійного спілкування, зокрема в системі "викладач-студент", спостерігається нерівність сторін - порушена суб'єкт-суб'єктність їх відносин. Це порушення не несе в собі ніякого приниження і обумовлено особливими умовами взаємодії сторін - умовами залежності від дій фахівця

інших людей, яка і визначає необхідність спеціальних професійних етичних кодексів, розпоряджень і "правил поведінки" фахівця в умовах нерівності і залежності. Ці відносини залежності вперше були відмічені в особливих зв'язках, що встановлюються між лікарем і пацієнтом, і обумовлені в Клятві Гіппократа основою медичної деонтології. Поступово стало зрозуміло, що не тільки хворий залежить від лікаря, але і студент - і від викладача: залежать від їх компетентності, порядності, людських якостей. Так виникли інші професійні деонтології, що регламентують міру застосування фахівцем своєї влади над іншим. Сьогодні в цій сталій традиції виникають проблеми, пов'язані з професійним спілкуванням в умовах демократизації суспільства, що припускають рівність і відсутність примушення. Як, наприклад, повинна вирішуватися в цій ситуації проблема дистанції викладача і студента.

Однією із сторін професійної етики виступає її корпоративність - відокремленість і відданість вузьким груповим інтересам в рамках професійних об'єднань (корпорацій). Корпоративність може виявлятися в наступному. Це, перш за все, збереження і культивування професійних таємниць і секретів від "необізнаних". Ця сторона професійної моралі - одна з найстародавніших. Вона формується в процесі зародження ремесел, коли "цехові секрети" передавалися від батька до сина, від майстра до підмайстра або ж вмирили разом з майстром. Секрети не тільки зберігалися, шифрувалися, але могли бути викрадені, за них і убивали, бо вони приносили гроші, славу, владу. Доречно пригадати і нерозгадані до цього дня таємниці єгипетських жерців, і зашифровані "послання" алхіміків, не відновлені формули страшних отрут середньовічних фармацевтів, і загублені рецепти французьких парфумерів, і професійні таємниці лікарів - від Гіппократа, який присягався мистецтво своє передавати тільки дітям, до сучасних медиків, які "оберігають" свої лікарські таємниці латиною і замовчуванням. І сьогодні практично кожна професія містить в собі якісь "секрети", без яких важко, а іноді і неможливо стати майстром своєї справи:

ювеліром, лікарем або викладачем. Прояв "цехової солідарності" - допомога і захист "своїх" в будь - яких умовах, причому з етичної точки зору важко буває однозначно визначити, добро це або зло. Безумовно, добре, коли йдеться про солідарність моряків, що поспішають на допомогу судну, що потерпає від лиха, за сигналом SOS, або про матеріальну і моральну допомогу шахтарів сім'ям своїх загиблих товаришів. Але погано, якщо на захист "честі мундира" стають з відчуття солідарності колеги фахівця, що зробив помилку або навіть злочин. Погано, наприклад, коли викладач "з відчуття солідарності" і з виконання принципу "єдності вимог" перетворює на пекло життя молодій людині; коли лікарі захищають свого колегу, недбалість якого привела до загибелі пацієнта на операційному столі; коли правоохоронні органи покривають свого працівника - хама і бандита, що терзає свої жертви, тільки щоб "не виносити сміття з хати". Наявність "зовнішньої" сторони корпоративності, яка виявляється в традиціях, звичаях, зовнішньому вигляді, одязі, що відіграють роль професійних символів. Наприклад, білий одяг у цілителів, чорний одяг у ченців, мантиї і парики у суддів і стряпчих, особливо строга форма одягу і зачісок у педагогів, не кажучи вже про військову форму, відзнаки і т.д. Навіть студенти свого часу відрізнялися формою і кольором одягу або принаймні шапочок. Ще більш вражаючими були ті, що старанно зберігаються і ритуально виконували звичаї, що часто незрозумілі і навіть лякають необізнаних (ухвалення присяги і клятви на крові у середньовічних лицарів, обов'язкові бійки із застосуванням холодної зброї у німецьких студентів і т.д.) .

Загальними для будь-якого виду професійної діяльності, у тому числі і педагогічної, є чинники, які стимулюють трудову активність фахівця. Основні з них лежать в галузі "людських відносин", що вимагають уміння спілкуватися, будувати свої відносини на основі взаєморозуміння, пошани і співпраці. Важливим чинником, що мотивує позитивне ставлення фахівця до праці, виступає також психологічне самовідчуття особи, зокрема,

привабливість для неї самого процесу праці, інтерес і прагнення "показати себе". Особливу роль в позитивній мотивації фахівця до праці відіграє, безумовно, прагнення до визнання й орієнтація на успіх. Саме усвідомлена потреба в застосуванні своїх здібностей, прагнення до суспільного визнання спонукає людину до поповнення своїх знань і умінь, накопичення досвіду, що, у свою чергу, дає можливість працювати з більшою самовіддачею. Робота, що приносить задоволення професіоналові, педагогові зокрема, повинна відповідати наступним найважливішим вимогам:

- це повинна бути цікава, творча робота;
- у колективі повинна панувати взаємоповага;
- нормою повинні бути схвалення і стимулювання успіхів у роботі;
- працівник повинен мати можливість самовдосконалення;
- повинна бути взаємодія з керівником, здатним оцінити ділову пропозицію;
- співробітникам повинна бути надана можливість творчого підходу до роботи;
- співробітник повинен бачити результати своєї праці;
- керівник повинен бути гідною людиною;
- робота повинна вимагати напруги сил;
- співробітник повинен мати доступ до інформації, роботи, що стосується його, і стану справ у цілому .

Особливості професійної етики впливають із конкретних умов, змісту і специфіки тієї або іншої професії і виражаються в основному в моральних кодексах - вимогах до фахівців. Так, педагогічна етика є результатом аналізу специфіки і особливостей педагогічної діяльності, що виступають основою для вироблення конкретних рекомендацій-вимог до педагога. Загальні і приватні особливості професійної етики примушують нас не

тільки визнати її право на існування як одного з найважливіших напрямів етики, але й аналізувати та вивчати її. Фахівець повинен усвідомлювати необхідність і сенс професійних етичних норм і принципів, обумовлених специфікою його професії, з тим щоб виробити у себе систему особових норм-орієнтирів у своїй професійній діяльності .

Як і педагогічна етика в цілому, етика відносин і поведінки викладача ВНЗ включає декілька блоків.

По-перше, це етика його ставлення до своєї праці, що включає: усвідомлення відповідальності перед студентами, колегами і своєю галуззю наукового знання; вибір стратегії і тактики навчання; використання власного наукового досвіду як інформація для слухачів та ін.

Специфічним для педагогіки ВНЗ є ставлення викладача до загальноприйнятих програм і стандартів вищої освіти, що регламентують викладацьку позицію. Ці стандарти можуть бути корисними орієнтирами, а можуть бути і перешкодою для творчої викладацької діяльності .У ВНЗ ставлення до них інше, ніж у школі. Враховуючи вищий рівень професіоналізму, самобутній науковий внесок багатьох викладачів ВНЗ, доцентів, професорів у розвиток своєї галузі знань та формування навчального процесу в рамках галузі, допускається, наприклад, більша свобода у дотриманні, можливій модифікації і змінах стандартів вищої освіти. Це виявляється, зокрема, заохоченні створення авторських програм основних курсів, розробки спецкурсів, модифікації навчальних планів. Отже, відносно педагога ВНЗ до навчального процесу на перший план виносяться такі вимоги, як свобода творчості, з'єднання в одне своєї наукової і навчальної діяльності, більш персоналізована відповідальність за результати навчання студентів.

По-друге, етика ВНЗ, як і шкільна, включає етику взаємин двох головних учасників процесу безпосередньої передачі знань - викладача і

студента, але відносини між ними встановлюються інші - демократичніші, ніж в школі між вчителем і учнем.

По-третє, особливий блок складають відносини викладачів між собою - етика взаємодії педагогів у процесі досягнення загальної мети - передачі студентам надійних знань і становлення їх як майбутніх колег самих викладачів.

По-четверте, атрибутом вищої школи виступає мета наукової творчості, затребувана особливим становищем педагога ВНЗ, який зобов'язаний пов'язувати в своїй життєдіяльності функції викладача та вченого.

Всі названі аспекти тісно переплітаються один з одним. Визначити, який з них важливіший, практично неможливо. Проте здається логічним спеціально зупинитися на розгляді етичних аспектів взаємодії викладача і студента, в якому наочно виявляються всі особливості педагогіки вищої школи і також специфічній для ВНЗ етиці наукової творчості .

Соціальне становлення особистості - це процес протягом якого людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість. Це відбувається в процесі виховання, освіти і самовиховання, коли людина самостійно визначає для себе цілі і досягає мети, усвідомивши відчуття власної гідності, вона впевнена у своєму становищі в суспільстві. Соціалізація особистості - це її мова і поведінка в побуті та навчанні, здібність до творчості, сприйняття культури свого народу.

Цей процес відбувається під час шкільного навчання, а пізніше у ВНЗ. Становлення особистості виявляється в пізнанні навколишнього середовища, добра і зла, того, з чим їй доведеться зіткнутися у подальшому житті. Особистість у педагогіці вищої школи розглядається з огляду її соціальних ролей. Але, представляючи особистість як соціальне явище, не можна забувати про її індивідуальні особливості. Це характер і воля,

інтереси і потреби людини, сила її розумового розвитку, знання, свідомість і самосвідомість, орієнтація в суспільстві і особливості світогляду. Необхідно враховувати, як вона сприймає навколишній світ, суспільні відносини, як спілкується з іншими людьми. Важливу роль у формуванні особистості відіграють сучасні засоби масової інформації. Соціалізація особистості залежить від діяльності молодого людини, її участі в навчанні та праці, від того, який вплив робить навколишнє середовище на розширення її світогляду, як піклується суспільство і держава про майбутнє покоління. Чи враховуються вікові й індивідуальні особливості молодого людини в процесі навчання, чи може вона самостійно вирішувати свої проблеми, наскільки заохочується її самостійність, як розвивається її впевненість у своїх силах .

Багато що в становленні особистості може зробити педагог вищої школи. З'ясувавши здібності молодого людини, вивчивши її сім'ю і середовище оточення, він створює умови для її розвитку. Головним у цьому повинні стати відносини взаєморозуміння, тільки тоді педагог зможе спрямувати студента на шлях самоосвіти, залучити до праці, спорту, творчості, мистецтва. Щоб досягти цього, педагог вищої школи шукає відповідні підходи, форми і методи виховання .

Вдалими можуть бути відносини педагога і студента, якщо перший пам'ятатиме про висновки учених-педагогів і психологів, що головними у формуванні особистості є діяльність і спілкування. Тому викладачам вищої школи з цього і слід починати; організувати різні види діяльності, спілкування з однолітками, дорослими, педагогами.

У процесі розвитку особистості слід звернути увагу на важливість самовиховання. Самовиховання - це процес свідомого перетворення людиною самого себе, своїх тілесних, душевних сил і властивостей, соціальних якостей особистості. Він означає зміну людини, її фізичної, духовної, етичної, соціальної і творчої досконалості. Конкретно це:

- з'ясування проблем, які заважають людині в житті, вибір шляху їх подолання;

- бажання вибрати самому мету, звільнитися від страху, якщо не досягне її;

- переконати себе, що мета досяжна, повірити в свої сили;

- зосередити всі свої сили, щоб досягти цієї мети;

- періодично оцінювати досягнуте, виправляти помилки і невдачі;

- чітко контролювати свої вчинки, свої відносини з оточуючими.

Відбувається не тільки пізнання самого себе, але і прагнення змінити себе. При цьому необхідні активні дії, віра в свої сили, уміння концентруватися, тверда упевненість, що успіх буде досягнутий.

Стимулювання молодого людини до самовиховання є складним педагогічним процесом. Сформована потреба в самовихованні - вища форма розвитку особистості. Помітний прояв самовиховання відбувається у віці 17-20 років. Це залежить від ідеалів, вольових властивостей молодого людини і тієї значущості, яку вона надає середовищу однолітків. Від її уміння аналізувати і реально оцінювати свої якості і вчинки. Для цього процес виховання потрібно будувати так, щоб він сприяв накопиченню позитивного досвіду і відповідної поведінки. Можливо це тільки тоді, коли молода людина самостійно зробить вибір. Можна логікою переконання примусити її замислитися над собою, своєю зовнішністю, вчинками, примусити зрозуміти, що вчинити інакше вона не може, вона повинна змінитися. Це означає - включити всі механізми особистості - свідомість, волю, емоції, щоб молода людина хотіла і прагнула бути кращою.

У ході самовиховання важливо уміти організувати свій час. Людина не може змінити задані природою і суспільством швидкості, тому, прагнучи опанувати наукою і мистецтвом, вписатися в загальний ритм життя, вона повинна керувати власним ритмом життя, навчитися організовувати свій

час. Треба, виробивши вміння орієнтуватися в часі, співвідносити з цим свої цілі в житті, Молоді люди 17-20 років вже здатні самі планувати свій час. Багато що змінюється в їх поведінці, коли ставиться мета, визначається сенс життя, коли молоді люди починають розуміти ціну часу. Вони складають розклад дня, переглядають свої погляди, уточнюють свої можливості. Педагогічне керівництво самовихованням повинне бути гнучким. Процеси виховання і самовиховання тісно зв'язані. Молоді люди, що вчаться, є обов'язково членами якого-небудь колективу .

Мета радянської педагогіки виховання всебічно розвиненої особистості, нової людини (в першу чергу колективіста), будівельника нового соціалістичного суспільства, будівельника комунізму - була новою в педагогіці. Але практика показала, що "нової людини" не вийшло. Точно так само, як і 200 років тому Катериною II і І.І.Бецьким була зроблена спроба в закритих навчально-виховних закладах створити "нову породу людей". Хороша ідея була доведена до абсурду. Від виховання відокремлювалася сім'я, "материнська школа", яка є першорядною у вихованні молоді людини. Відкидався чинник самовиховання і самоорганізації особистості.

Важливим для виховання особистості є правила педагогічного керівництва;

- не пригнічувати, а спрямовувати ініціативу молоді;
- розвивати їх громадську думку, розвивати студентське самоврядування;
- спиратися на викладачів, що працюють з даним колективом;
- намагатися не формалізувати відносини з молодими людьми;
- створювати загальну думку членів колективу про його діяльність;
- контроль повинен удосконалювати діяльність колективу;
- створювати добрі відносини між молоддю, мажорний настрій;
- створювати тимчасові колективи, визначати в них "важких" .

Щоб добитися позитивного впливу колективу на особистість, повинен активно діяти педагогічний колектив.

При педагогічному керівництві студентським колективом важливо враховувати вік вихованців. При керівництві колективом педагог прагне, щоб всі були залучені в колективну діяльність, при цьому важливий збіг інтересів колективу і особистості. Колективна діяльність є однією з головних форм виховання особистості і всебічного розвитку індивідуальності. Це виконання важливих суспільних робіт, навчання, суспільно-корисна праця, спортивна, туристська, культурна і естетична діяльність. При цьому важливе значення мають традиції студентського колективу як сталий, підтримуваний всіма звичай.

Опора на традиції об'єднує, скріплює молодь у колективі. Громадська думка є важелем впливу на особистість, тому цікаво організована колективна дискусія формує особистість. Від педагогічної майстерності викладача вищої школи залежить вплив студентського колективу на особистість.

У нових умовах інформаційного суспільств змінюється саме поняття освіти. У традиційній педагогіці це поняття означає процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, що виступають необхідною умовою підготовки молодшої людини до життя і праці. При цьому основним шляхом здобування освіти є навчання як цілеспрямовано організований, планомірно і систематично здійснюваний процес оволодіння знаннями під керівництвом досвідчених педагогів.

Процесуальний характер освіти виявляється у його русі від мети до результату, в процесі суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодій викладач і студента. Це припускає, що студент, слухач, що вчиться, в міру все більш активної, глибокої, всебічної участі в процесі навчання, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку, перетворюється з достатньо

пасивного об'єкта діяльності педагога на співучасника, суб'єкт педагогічної взаємодії, яка здійснюється не тільки між викладачем студентом, але і між студентами. Результативність освіти виявляється в письменності, утвореній, професійній компетентності, культурі, менталітеті фахівця .

Системний характер вищої освіти визначається розробкою нових технологій, що включають аудіовізуальні засоби, комп'ютери, Інтернет - все, що змінює процес навчання і взаємодії педагога і студента.

Зміни, що відбуваються, впливають перш за все на перегляд цілей вищої освіти. Сьогодні вони не повинні зводитися до засвоєння його змісту, а повинні визначатися як бажані характеристики особи випускників ВНЗ, перш за все такі, як рівень їх самоідентифікації, зрілості, розвитку способів самореалізації, готовності до самовизначення і розв'язання задач в різних сферах діяльності.

Покидаючи стіни ВНЗ, хлопці і дівчата повинні самостійно почати будувати нову систему своєї життєдіяльності, роблячи це осмислено і відповідально. Адекватне самовизначення молодих людей, здатність виробити реалістичний життєвий план на перспективу, який відповідає їх інтересам, можливостям, отриманій спеціальності, соціальним умовам, актуальне завдання сучасної вищої освіти. Розв'язання цієї задачі сприяє звернення до нових парадигм освіти, що відрізняються гнучкістю, економічністю, технологічністю, іншою кількістю студентів, соціальним рівноправ'ям.

Останнім часом багато закордонних і вітчизняних фахівців пропонують різні шляхи реалізації вищої освіти на сучасній демократичній основі, одним із таких варіантів є нова «парадигма навчання» (Р.Барр і Дж.Тагг, Каліфорнія, США), яка значною мірою відображає процеси, що відбуваються як у світовій, так і у вітчизняній вищій школі. Суть нової концепції у співвідношенні викладання і навчання в сучасних стратегіях

вищої освіти у всьому світі складається в руслі тенденції до зміни парадигм, яка полягає в переході від викладання до навчання. Традиційна парадигма, і до цього дня домінуюча в ВНЗ, свідчить, що це - заклади, які забезпечують викладання і навчання. Згідно з новою парадигмою, вони існують для того, щоб в них відбувався процес самостійного учення і навчання. Це не гра слів і не підміна понять, це дійсно серйозний перехід, який багато що змінює. У рамках традиційної "парадигми навчання" склалися добре відпрацьовані структури для забезпечення викладацької діяльності, яка спочатку розуміється як інформаційна, така, що зводиться в основному до читання лекцій. Звідси вважається, що головна місія вищих навчальних закладів - гуманізація навчання. Виходячи з цієї мети, засіб навчання помилково сприймається як завдання і кінцевий результат вищої освіти |.

Дійсна місія вищих навчальних закладів на сучасному етапі - не в навчанні, а в тому, щоб, використовуючи найбільш відповідні засоби, сприяти самостійному усвідомленому вивченню наукового знання кожним студентом. При цьому перехід до нової "парадигми навчання" звільняє ВНЗ від цілого ряду чинників, які обмежують їх діяльність, зокрема, економічних.

Сьогодні в період, коли росте попит на вищу освіту, ВНЗ навряд чи можуть ефективно задовольнити його при фіксованому або такому, що зменшується, фінансуванні, якщо вони слідуєть логіці "парадигми навчання", оскільки збільшення "вихідної потужності" без відповідного збільшення витрат загрожує зниженням якості. Так, якщо навчальний заклад спробує збільшити свою продуктивність шляхом, наприклад, збільшення складу академічних груп або викладацького навантаження, дуже скоро стане помітно, як негативно це відіб'ється на якості освіти .

Автори відзначають також, що стара "парадигма навчання" базується на концепціях, які сьогодні все частіше визнаються неефективними. Первинне

навчальне студентське середовище - достатньо пасивний лекційно-дискусійний "формат", при якому викладач говорить, а студенти слухають, суперечить майже всім принципам навчального студентського середовища, одна з функцій якого полягає у визначенні можливостей. Нова "парадигма навчання" може визначити і змінити параметри "парадигма учіння": місію і цілі, критерії успіху, структуру навчання-учіння, продуктивність і фінансування.

Взаємозв'язок педагогічної етики у ВНЗ та сучасних парадигм вищої освіти допомагає викладачам і студентам творчо підходити до викладання і навчання, у використанні відповідних засобів, сприянні усвідомленому вивченню наукового знання кожним студентом.

Питання для обговорення

- Особливості функціонування моралі в умовах постіндустріального суспільства у педагогічному середовищі.
- Суперечності духовної творчості педагога.
- Вплив ціннісних орієнтацій педагога на моральні відносини.
- Зміст та основні компоненти професійної етики педагога.
- Критерії сформованості професійної етики педагога.
- Новітні педагогічні технології і моральна свідомість.

Розділ 2. Теоретичні основи формування професійної етики майбутніх педагогів.

2.1. Формування професійної етики як педагогічна проблема.

Педагогічна етика — це наука про моральну цінність стосунків, вироблених у навчально-виховній діяльності. Педагогічна діяльність — це процес, суб'єктами якого є вчитель та учні. Суб'єкт-суб'єктний процес покладає в собі творчу взаємодію сторін. Мета його — становлення людської особистості в процесі засвоєння духовного досвіду людства у безпосередніх та опосередкованих формах. Ставлення педагога до учня, ширше — способи організації освітянського процесу — відображають ставлення суспільства до особи, а отже, — перспективність суспільства або, навпаки, її відсутність.

Суспільство, що дбає про своє майбутнє, приділяє особливу увагу освіті та вихованню молодого покоління. Впродовж історії людства найвагомішим чинником його поступу залишається безпосередня передача молодому поколінню найважливішого в досвіді шляхом спеціально організованої пізнавальної діяльності. Мета її — забезпечувати ефективність пізнання та виховання у безпосередньому процесі спілкування. Школа — одна з найважливіших суспільних інституцій, що формує покоління носіїв культури, а отже, і її творців. У педагогічному процесі моральність є і його метою, і засобом. Вона — умова ефективної діяльності школи та її кінцевий наслідок. Моральна спрямованість педагогічного процесу — підстава стійкості його як системи. Ефективною вона є за умови змістової наповненості.

Професія педагога покладає на особу, що обрала її, особливі моральні зобов'язання. Педагог покликаний не лише дати дитині необхідні знання основ наук та певні навички інтелектуальної діяльності, а й спрямувати у відповідне русло. Він, отже, несе моральну відповідальність за її долю. В сім'ї, що заснована на кровній родинності стосунків, зміст їх не опосередкований ніякими зовнішніми чинниками, окрім любові. Школа — суспільна інституція. В ній дитина входить у суспільне життя на основі

цілеспрямованої діяльності опанування знання. Воно — умова її повноцінного входження в суспільне життя.

Історично усталена система освітянського процесу покладає моральні зобов'язання на її суб'єктів. Школа зобов'язана дати систему знань, а отже, сприяти організації мисленнєвих структур дитини в діяльності пізнання. Вона покликана прищепити інтерес до пізнання, потребу в постійному накопиченні знань та застосуванні їх на практиці. Прищеплення навичок інтелектуальної діяльності не вичерпує цінності педагогічного процесу. Школа озброює навичками міжособистісного спілкування у формах культури (принаймні, покликана це робити). Дитина в школі — це суб'єкт суспільного життя, а отже, творець його. Досвід творення суспільності стосунків (їх якість) задається саме школою, оскільки спілкування тут опосередковане соціальними ролями: ввести молодь у сферу суспільного життя на основі опанування досвідом засвоєння знання та способів, у які процес відбувається.

Суспільство делегує учителю повноваження говорити від його імені та висуває моральний обов'язок гідно виконувати своє призначення. Найважливішими умовами тут є фахова підготовленість та рівень людської небайдужості, любові до дітей, чуйності та розумної вимогливості. Фахова підготовленість передбачає не лише володіння належним обсягом знань, але й уміння донести їх іншим, тобто методичну озброєність. Не менш важливим у моральному плані є чинник небайдужості вчителя до свого предмету. Своєю небайдужістю вчитель здатний запалити учнів, зосередити їх увагу, пам'ять, інтуїцію на пізнавальному процесі. За такої умови він набуває творчого характеру-Байдуже, що знання, якими опановують учні, уже давно усталені. Творчий характер має сам процес пізнавальної діяльності-Як такий, він є розгортанням пізнавальних здібностей дитини-Потреба пізнання закладена в природі кожної психічно і розумово повноцінної дитини. Відомо, що діти не знають страху і щоразу відважно кидаються назустріч новому, досі не знаному предмету. Ними керує потреба налагодити негайне

спілкування з об'єктом небайдужості. Чуттєво дана предметність у її цілісній життєвості є першим об'єктом пізнання і цікава для дитини саме в її цілісній життєвості.

Світ, яким повинна опанувати дитина в школі, має якісно інший зміст. Чуттєва даність предметної дійсності, укладена в систему наукового знання, — це світ символічних значень. Предметність у її безпосередній життєвості переходить у системі наукових знань в інший спосіб буття. Вона визначається не в її особливому (яким є її цілісне, конкретно визначене буття), а в її закономірному. Для науки важливо віднайти закони буття явищ предметного світу, визначити ступінь їх всезагальності, а отже, організувати свідомість всезагальним змістом духовного досвіду людства. Вкладена у систему законів дійсність відкривається в пізнавальному процесі в єдності її загального і особливого. Під емпіричні досвідні знання дитини школа підводить ґрунтовну теоретичну базу. Більше того, знання набувають рівня науковості, системності, наступності тощо. Процес має морально визначене спрямування тою мірою, якою вводить дитину в світ символічних значень, що, власне, і є культурою. Об'єктивна даність природного світу відкривається свідомості не лише як фізична реальність, але і як духовна, завдяки включеності її в людське життя (останнє за способом здійснення є культурним феноменом).

Наукове знання є тою духовною реальністю, якою має оволодіти дитина, щоб стати суб'єктом культури та відбутися як суб'єкт культури. Для цього ж вона має оволодіти методами, способами "розкодування" культурних символів, а отже, сформувати мисленнєві здібності діяльністю пізнання. Методика організації навчального процесу — це, власне, і є здатність педагога відкривати дітям світ символічних значень, у які вкладена реальність.

Спосіб, у який здійснюється пізнання, покликаний організувати собою мисленнєві структури учня. Розвиток здатності сприймання та розуміння

мови науки (поняття, закони, категорії, ідеї, теорії, гіпотези тощо), уміння оперувати отриманими знаннями є діяльністю формування наукової свідомості. У навчальному процесі вона є основною метою. Творення пізнавальних образів у педагогічному процесі — складна процедура саме тому, що дітям важко переходити від чуттєвого сприймання до логічних узагальнень. Те, що звичайно називають педагогічною творчістю, пов'язане не з діяльністю творення нового знання, а з творенням нових способів (методів) введення у світ знання.

Умовою майстерної методики творення пізнавальних образів, доступних дітям, є ґрунтовні знання вчителя. Він зможе відкрити багатошаровість символічних значень, у які наука спромоглася вкласти багатство якостей та властивостей реального світу (природного і соціального), лише при майстерному володінні предметом. Тоді він легко переходить від світу предметності до світу понять — і навпаки. Цей педагогічний прийом надзвичайно важливий тим, що дозволяє поєднувати два рівні досвіду: індивідуальний та суспільний, чуттєвий та логічний, емпіричний та теоретичний.

Учитель має усвідомлювати зростаюче ускладнення мови сучасної науки та небезпеку виникнення бар'єру розуміння її дітьми. Тому йдеться не лише про професійність педагога, але також про моральний обов'язок полегшити дітям опанувати світом знання. Оскільки пізнання — процес безмежний, а зміст знання — невичерпний, школа дає базові знання. Вони відкривають шляхи до подальшого накопичення знання. Процес пізнання має моральне спрямування за умови, що прищеплює дітям потребу подальшого прирощення знання, тобто, коли пізнавальна діяльність має творчо-пошукове спрямування. Розвиток пізнавальної потреби та уміння вчитися можна вважати двома складниками успішної взаємодії вчителя та учнів.

Не менш важливою складовою педагогічної професії є озброєння учнів навичками суспільних взаємодій, виходячи з усвідомлення навчально-

виховної діяльності як суспільно визначеної. Моральний обов'язок школи — формувати культуру су-спільних відносин, не переносячи реально наявну обмеженість повсякденного спілкування в межі школи. Школа покликана озброїти досвідом творення стосунків у формах культури. Творення ідеального образу стосунків педагога та учнів не виглядає ідеалізацією процесу, якщо виходити з принципу єдності мети та засобів у педагогічній діяльності. Справді, мета педагогічного процесу — творення особистості знаючої і налаштованої на потребу знати. Предмет пізнання — дійсність, укладена в логічні образи науки. Можливість пізнання досягається на основі вироблення моральних взаємодій із природним світом (чуттєва реальність) та світом культури (духовна реальність).

Створюючи атмосферу міжособистісного спілкування у формах культури, педагог налаштовує на творче відношення до світу загалом. За умови, що вчитель уособлює культуру відношення до знання, до дітей, до колег, він є для учнів живим, реальним носієм культури як процесу, а не деякої уможливленої ідеї. У живому спільному (суспільному) процесі творення стосунків, потреба в яких об'єктивно зумовлена суспільним способом здобування знання, пізнавальна діяльність набуває сенсу об'єктивно необхідної. Наголосимо, що в сенсі об'єктивної необхідності процес пізнання визначається завдяки суспільному способу опанування ним. Лише в подальшому — чи то внаслідок відсутності в школі культури організації навчального процесу, чи внаслідок корекції ідеалу реаліями життя — частина людей втрачає інтерес до пізнання та потребу виходу в пізнанні за ті межі, що задовольняють запити повсякденного існування.

Предметність любові педагога до учнів — у творенні атмосфери співпраці: суб'єкт-суб'єктних зв'язків, мета яких — рух до опанування знаннями. Творення образу знання в цікавих, доступних дитячому сприйманню формах — це творення морально визначеної атмосфери творчої

взаємодії зі змістом знання. Творча атмосфера, в свою чергу, несе в собі відчуття наповненості, радості, осмисленості життя.

Зміст знання у педагогічному процесі завжди опосередкований особою вчителя — носія певного виду знання. Цим пояснюється той факт, що одні знання (навчальний предмет) викликають інтерес та радісну готовність сприймання. Інші, навпаки — байдужість, роздратування і навіть ворожість. Від вчителя (вчителів) залежить, чи будуть шкільні роки щасливими для дитини, чи перетворяться на тяжке випробування. Невмілий, байдужий педагог може зробити людину нещасною на усе подальше життя, сформувані в ній комплекс неповноцінності, Невпевненості в собі, байдужість до навколишнього світу і до себе самої. Ситуація щасливої зустрічі дитини з талановитим педагогом, навпаки, дає в результаті естафету творчості. Відомі особистості, осмислюючи витoki власної творчої здійсненості, часто згадують своїх перших учителів.

Коллективність процесу пізнання містить у собі ще один важливий аспект творення людської особистості: озброєння навичками соціальних взаємодій. Відомо, що неухважність або недисциплінованість одного учня здатна розбалансувати увагу всього класу. Талановитий педагог не той, хто читає настанови порушнику, а той, хто вміє перевести увагу класу з особи порушника на предмет, організувати учнів на сприймання значно цікавішої, ніж недоречні репліки порушника, думки вчителя. Звичайно, вчитель не повинен (не має морального права) залишати непоміченою недоречну поведінку учня. Однак робити це він зобов'язаний у формах культури. А отже, це не має бути крик чи образа, а скоріше дотепний жарт, що розвінчує поведінку порушника, але не принижує його людську гідність. У такий спосіб вдається зберігати загальну атмосферу приязні та доброзичливості. Вона має важливе значення для психічно комфортного самопочуття кожного з учнів. Разом з тим, вона вчить дітей творенню культури взаємин.

Отже, школа — суспільна інституція, а педагогічна діяльність — це об'єктивно зумовлений засіб прищеплення культури новим людським поколінням. Клод Лоренц, визначаючи сутність культурної традиції, говорить про її двоїсту природу. З одного боку, їй властива тенденція переростання в "забобонність" або "доктрину". Однак те, що на перший погляд ви-дається "недоліком конструкції", з іншого боку, є насправді її сильною стороною. "Виявляється, що величезна консервативність у збереженні одного разу відчутого належить до життєво необхідних властивостей апарату традиції, що виконує в розвитку культури те ж завдання, яке в розвитку виду виконує геном". Вказана закономірність творення традиції простежується на рівні індивідуальної, суспільної свідомості та свідомості людства. Скажімо, визначеність способу переживання спільнотами предметів всезагальної небайдужості задає кожному індивіду, включеному у суспільне буття, якісно визначений образ предмета та досвід реагування на нього. Те, що зазвичай визначається як культура, є не що інше, як стійкість реагування на явища дійсності відповідно до їх об'єктивної цінності. Специфічно людська здатність культури реагування виробляється в суспільному способі життя. Школа є його органічною складовою. Педагогічна професія виконує благородну функцію: удосконалення виду "людина" шляхом розвитку здібностей кожного окремого індивіда. Принаймні так бачиться її справжнє призначення.

Аналіз наукових праць українських і зарубіжних учених засвідчує багатоманітність підходів щодо визначення поняття "педагогічна етика", окреслення її особливостей, предмета, функцій і завдань. Сучасні білоруські вчені В. Наумчик і Євгенія Савченко трактують педагогічну етику як науку про формування моралі в умовах педагогічного процесу. Сучасні білоруські вчені Вікторія Писаренко та Іван Писаренко поняття "педагогічна етика" пов'язують з особливостями педагогічної діяльності, проблемами моральної

свідомості суб'єктів навчання та їх взаємин. Російська вчена Людмила Шевченко характеризує педагогічну етику як складову науки етики, яка віддзеркалює особливості функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу, вивчає різнобічні аспекти моральної діяльності вчителя.

Педагогічна етика - розділ професійної етики, який вивчає сутність і зміст, особливості педагогічної моралі, обґрунтовує її категорії, норми, принципи, функції у процесі педагогічної діяльності.

Предметом педагогічної етики є особливості вияву моралі у свідомості, поведінці, професійній діяльності педагога і його відносинах з учнями, батьками та колегами.

До змістових структурних компонентів педагогічної етики належать моральна свідомість, моральна діяльність і моральні відносини.

Моральна свідомість - форма суспільної свідомості, яка відображена і закріплена у вигляді моральних норм і правил поведінки людей у суспільному й особистому житті.

Структуру моральної свідомості утворюють такі основні елементи:

1. Моральні знання. Вони є особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності з погляду моральності (добра, справедливості, гідності), яка характеризується усвідомленням їх істинності.
2. Моральні почуття. Це форма суб'єктивного, безпосереднього переживаного морального ставлення особистості до явищ навколишньої дійсності, інших людей і їхніх вчинків, самої себе і власних дій.

Моральна діяльність охоплює не лише просвітництво, самовиховання і досвід, а й мету, потреби, мотиви, засоби та результат діяльності. Моральні відносини представлені на рівні відносин з учнем (учнівським колективом), колегами і керівництвом школи, батьками і суспільством.

Педагогічна етика як наука оперує універсальними категоріями "добро" і "зло", "моральна відповідальність", "гідність", "щастя" та іншими і досліджує принципи педагогічного гуманізму, оптимізму, колективізму, громадянськості, патріотизму тощо.

Л. Шевченко запровадила у визначення педагогічних понять категорії "гармонія" і "краса". Для педагогічної етики, яка формує гармонію відносин дорослих і дітей, найважливіший критерій - краса. Прекрасне у відносинах - це те, що викликає моральне задоволення в дітей і вчителя у процесі спілкування. Суб'єктивними критеріями краси взаємин є індивідуальні моральні установки особистості (дітей, учителя, батьків), які залежать від рівня її вихованості, об'єктивними - якості особистості педагога, що виявляються під час спілкування з дітьми і володіння якими належить до обов'язкового комплексу професійно значущих якостей: терпіння (відповіді на питання дітей, відсутність "репресивної реакції" на дитячі витівки); доброзичливість (тон, стиль спілкування і поведінки); чуйність (уміння опитувати, не караючи); рівновага (однаковий стиль спілкування та поведінки як із "легкими", так і з "важкими" дітьми); делікатність; милосердя (емпатія); любов до кожного учня.

Педагогічна етика виконує притаманні їй соціальні функції, однак існують різні погляди вчених на їх визначення. Російський вчений Леонід Архангельський (1925-1982) виокремлює три основні функції: гносеологічну, регулятивну, гуманістичну (виховну). Інші вчені додають інтегративну, ціннісну та мотивувальну. Сучасний російський вчений Олександр Титаренко наголошує на взаємодії регулятивної, виховної, пізнавальної, оцінювально-імперативної, орієнтаційної, мотиваційної, комунікативної та прогностичної функцій, а Л. Шевченко окреслює як найважливіші емпірико-описову, теоретико-філософську і нормативну.

Більшість сучасних етиків (А. Гусейнов, Р. Апресян, А. Зеленкова, В. Малахов) основною функцією моралі вважають регулятивну. В. Писаренко

та І. Писаренко до її структури зараховують такі функції: нормативно-установчу, моральної регламентації, моральної субординації і моральної координації. Разом вони забезпечують регуляцію поведінки та відносин людей у всіх сферах суспільного життя. Особистість постійно опановує норми, принципи спілкування та поведінки, набуває певного ставлення до себе, інших людей, колективу та суспільства. Засвоєння суспільного досвіду, оволодіння установками, нормами в педагогічній діяльності є не лише основою регулювання соціальних відносин, а й інструментом, засобом педагогічної праці. Педагогічна мораль специфічно регламентує відносини вчителя з колегами, учнями та їх батьками. Ця регламентація переростає у притаманну педагогічній сфері субординацію. Адже стиль спілкування і поводження педагога з колегами не завжди доречний у взаєминах з учнями та їх батьками. Норми та правила субординації, координації морального досвіду, поведінки вчителя лише частково визначені в офіційних документах, здебільшого вони закріплені традиційно.

До загальних функцій педагогічної моралі належать:

1. Гносеологічна (пізнавальна) функція моралі. Вона виявляється в тому, що мораль дає людині нові знання про світ і водночас є формою суспільної свідомості. Моральна діяльність у педагогічній сфері ґрунтується передусім на загальних моральних поглядах, нормах, оцінках та орієнтаціях. Проте в педагогічній діяльності більшою мірою втілюється програмувальна здатність моральної свідомості. Справжній педагог і увесь педагогічний колектив не обмежуються пізнанням минулого та сучасного моралі, соціальної діяльності. Соціальна, у т. ч. моральна перспектива, орієнтація на майбутнє - професійний обов'язок учителя.

2. Ціннісно-орієнтаційна функція моралі. Вона полягає у тому, що людина оцінює події, явища та поведінку інших людей із погляду сенсу людського життя з допомогою певної системи ціннісних орієнтацій. У педагогічній моралі ця функція реалізується по-різному. Будь-яка педагогічна діяльність

має бути морально орієнтованою, адже її результат має велику соціальну цінність і спрямований на виховання моральності учнів. Реалізація ідей педагогічної моралі забезпечує формування ціннісних орієнтацій на моральну діяльність і вдосконалення моральних відносин між індивідами.

3. Виховна функція моралі. Моральні настанови, норми, оцінки, стимули та моральні орієнтації спрямовані на виховання моральної особистості учня. Педагогічна мораль вимагає від учителя особливого рівня вихованості. Його внутрішній світ, манера поведінки та звички повинні бути підпорядковані принципам, нормам і правилам, які акумульовані в педагогічному середовищі та здійснюють виховний вплив і на самого вчителя.

Крім загальних, педагогічна мораль має специфічні функції. До них В. Писаренко, І. Писаренко зараховують:

1. Функцію педагогічного корегування. Суть її полягає в тому, що в дії, вчинки, діяльність учителя та учнів вносять певні поправки (методами навчання, моральної оцінки і самооцінки). Продуктивний метод групової психокорекції розробила і впровадила в педагогічну практику сучасна українська вчена Тамара Яценко. З його допомогою у процесі активного соціально-пізнавального навчання здійснюється корекція системи відносин шляхом впливу на основні структурні компоненти особистості (пізнавальний, емоційний і поведінковий).

2. Функцію випереджального впливу. Згідно з нею учитель має впливати на діяльність і взаємини учнів, запобігаючи відхиленню від моральних норм і правил. Педагог повинен оцінювати свою діяльність як із позицій сучасності, так і з позицій майбутнього.

3. Функцію відтворення моральних знань. Вона виявляється в тому, що педагогічна мораль не лише охоплює усталений комплекс знань про мораль, а й постійно збагачується новими.

4. Функцію вироблення імунітету проти моральних спотворень. Передбачає захист моральності особистості від різноманітних чинників і

явищ: інтенсивних модернізаційних процесів; некритичного запозичення ззовні та примусового застосування економічних і політичних моделей; руйнації базових цінностей християнської культури та експансії нетрадиційних релігій; маніпулювання з допомогою ЗМІ суспільною свідомістю (дезінформація, демонстрація натуралістичних сцен жорстокості, вбивств, насильства, розпусти; цілеспрямоване нав'язування асоціальних і протиправних еталонів поведінки та стилів життя за рахунок подання інформації про форми і способи існування злочинного світу тощо). Педагогічна мораль має протистояти аморальним явищам на всіх рівнях: індивідуальному, колективному, національному та загальнолюдському.

Щодо визначення завдань етики учені також не одностайні. Арістотель основним її завданням вважав пізнання та визначення добра (блага) як вищої мети людини і виховання добродітностей як засобів досягнення цієї мети. Августин Блаженний, Фома Аквінський наголошували, що воно полягає в тому, щоб навчити людину бути смиренною, позбавленою погорди і підпорядкованою волі Бога. Така людина здатна з любов'ю, милосердям, чуйністю ставитися до інших. Б. Спіноза, Г. Сковорода провідними завданнями етики визначали пізнання та самопізнання моральної природи людини. Вони стверджували, що етика має допомогти людині звільнитися від безсилля в боротьбі з власними пристрастями, лише за цих умов вона досягне щастя. Французькі матеріалісти (Клод-Адріан Гельвецій (1715-1771), Дені Дідро (1713-1784)) роль і завдання етики вбачали у сприянні досягненню вищої моральності особистості, оскільки її щастя можливе на основі зміни соціальних умов життя. Згідно з поглядами німецького філософа Іммануїла Канта (1724-1804), етика покликана дослідити свободу волі, "автономію волі"; сформулювати категоричні імперативи поведінки особистості. Представник німецького класичного ідеалізму Георг-Вільгельм-Фрідріх Гегель (1770-1884) основне завдання етики визначив так: пізнати соціальну дійсність, розумність людини і на цій основі узгодити сутне та належне в

моральній діяльності індивіда, його відносини з іншими. На пізнанні моральних цінностей і їх систематизації наголошували німецькі філософи В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, К. Форлендер, М. Гартман та ін.

Сучасні вчені Л. Попов, В. Малахов, А. Шемшурина та інші із різних позицій визначають завдання етики як науки. Російський етик Л. Попов завдання етики вбачає у виявленні сутності моралі та координуванні її дослідження різноманітними науками. Сучасний український вчений Віктор Малахов формулює два найважливіші теоретичні завдання, актуальні для вітчизняної етики: подолання марксистської методологічної схеми в етиці і закріплення цієї науки на основі продуктивної філософської культури; обґрунтування усталеної системи моральних норм і цінностей, на дотриманні яких здійснюється виховання.

На емпіричному рівні основними завданнями етики є виокремлення фактів, що стосуються морального життя людини та суспільства, їх збирання та опис, первинна систематизація в межах певної пояснювальної схеми, узагальнення на їх основі емпіричних закономірностей.

Л. Шевченко провідними завданнями педагогічної етики вважає такі: дослідження теоретичних проблем педагогічної моралі; розроблення проблем моральних аспектів педагогічної праці; визначення вимог до морального обличчя вчителя; вивчення особливостей моральної свідомості педагога; розроблення питань морального виховання і самовиховання.

Формулюючи завдання педагогічної етики, інші вчені наголошують на теоретичному осмисленні вимог суспільства до морального обличчя вчителя. Так, педагог повинен бути носієм глибоких і всебічних знань; систематично оновлювати і поповнювати власні знання; любити свою професію; знати дитячу психологію, цікавитися внутрішнім світом дітей та вивчати їх індивідуальні здібності; бути гуманістом, любити дітей; виявляти принциповість, вимогливість, справедливість і великодушність; стати незаперечним авторитетом для вихованців; бути колективістом, активним

громадянином, просвітником і носієм знань, патріотом своєї батьківщини, активним носієм моральних переконань тощо. У цих вимогах до вчителя суспільство превалює над особистістю. Проте він як особистість має моральне право вимагати від суспільства забезпечення належних умов для самовияву та самореалізації.

Отже, теоретико прикладними завданнями педагогічної етики в сучасних умовах є: формування гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності, орієнтації особистості вчителя на моральне виховання учнів; виявлення чинників, які сприяють зростанню рівня моральності педагога і учнів або, навпаки, гальмують цей процес; дослідження зв'язку між моральним досвідом дітей та їх батьків; розкриття механізмів взаємозв'язку, гармонії моральних і професійних якостей учителя; дослідження механізму вдосконалення морально-правових відносин між особистістю педагога і суспільством; розв'язання проблем моральної мотивації педагогічної діяльності, її морального, матеріального стимулювання і суспільного визнання.

Реалізація комплексу завдань педагогічної етики сприятиме моральному вихованню учнівської і студентської молоді та самовихованню вчителів, викладачів.

Отже, 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.

2.2. Компоненти професійної етики майбутніх педагогів.

Розглянемо три взаємопов'язані складові професійної етики майбутнього педагога: моральну свідомість, моральну діяльність, моральні відносини. Кожен структурний компонент має власну підструктуру.

Моральна свідомість акумулює моральні норми, принципи, категорії, мотиви, ціннісні орієнтації тощо. Якщо свідомість загалом виявляється в ідеальному, адекватному, активно-перетворювальному віддзеркаленні дійсності, то моральна свідомість має певну специфіку.

Моральна свідомість особистості є формою суспільної свідомості. Моральні норми, принципи, що діють у суспільстві, кожна особистість сприймає та усвідомлює суб'єктивно. Проте їх об'єктивація відбувається за умов конкретної діяльності та відносин.

Моральна свідомість особистості педагога - ідеальне відображення і регулювання власне моральних відносин у сфері педагогічної діяльності.

Структура моральної свідомості особистості вчителя виявляється на двох рівнях: почуттєвому і раціонально-теоретичному.

1) Почуттєвий рівень моральної свідомості. Змістовий аспект цього рівня свідомості охоплює багато моральних почуттів (честі, обов'язку, відповідальності), емоцій і уявлень про моральне та аморальне, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, спрямування тощо. Ці елементи є первинною моральною свідомістю і формуються в аспекті генези раніше раціональних уявлень про справедливість та чесність.

У моральних почуттях учителя емоційно сильніше та безпосередніше, ніж на теоретичному рівні, відбувається схвалення чи осуд, формуються симпатії або антипатії, зовнішній вияв яких інколи надто інтенсивний і проявляється у формі радості або гніву, морального задоволення або незадоволення. Отже, будь-який вияв людських почуттів супроводжується безпосередніми емоційними реакціями: зміни у виразі обличчя (міміка), поставі (пантоміма), а також в особливостях поведінки. Виявляючись

зовнішньо, емоції та почуття допомагають педагогу налагоджувати як інтперсональний зв'язок (з учнями, колегами, батьками учнів), так й інтпраперсональний (із собою).

Найпростіші моральні почуття виражають безпосереднє оцінне ставлення до того, що відбулося. У психологічній науці їх називають ситуативними. Вони виникають у процесі діяльності вчителя, його спілкування з учнями та колегами, з їх допомогою він реагує на зміни різноманітних зв'язків у педагогічному колективі. Ситуативні почуття дуже рухомі, характеризують моральний настрій людини, її морально-психологічний стан. Педагог відповідає за створення для учня комфортних умов, оптимістичного настрою.

Почуття моральної відповідальності в більшості вчителів глибоко усвідомлене, натомість почуття правової майже відсутнє. На думку деяких сучасних російських учених (А. Кисельов, В. Фролов), виокремлювати їх недоречно, тому що вони є лише моральною оцінкою правових явищ із позицій моральної справедливості. Останнім часом такий підхід до правових почуттів відповідальності особистості змінився. Як свідчать дослідження, вивчення специфіки правових і моральних почуттів відповідальності дає змогу вносити відповідні корективи у правове та моральне виховання відповідальності педагога, підвищуючи його ефективність. Водночас складність виокремлення правових почуттів відповідальності з моральних свідчить про те, наскільки тісно вони взаємодіють. Основний критерій розмежування цих почуттів полягає в тому, які соціальні цінності - моральні чи правові - трансформувались у суб'єктивний інтерес особистості.

Моральні почуття відповідальності дають змогу особистості вчителя відчувати суспільно-громадську значущість як своїх вчинків, так і вчинків інших, а також професійно виконувати соціально цінні дії.

Правова регуляція здебільшого ґрунтується на раціональних критеріях оцінювання поведінки, що чітко визначені в законі. Водночас правові

почуття, зокрема розвинене почуття професійної відповідальності особистості вчителя, є виявом педагогічного такту. Вони психологічно запобігають поведінці, яка може завдати руйнівного впливу та втрат суспільству, колективу чи окремим індивідам, забезпечують упевнене орієнтування в різних сферах, де слід дотримуватись складних правових норм.

До моральних переживань належать почуття суспільного переживання, які за змістом є морально-політичними (морально-громадськими): почуття патріотизму, національної належності та єдності. У них виражається емоційне віддзеркалення і ставлення до моральних або аморальних соціальних явищ. Почуття суспільного переживання за своїм змістом є поєднанням особистого і суспільно значущого.

Педагог, виховуючи людське в людині, патріотизм, глибокодумну та ерудовану особистість завжди виражає суспільно-громадські інтереси. За рухливих, динамічних, ситуативних інтимних почуттів почуття суспільного переживання характеризують стійке стабільне емоційне ставлення особистості до явищ дійсності.

Важливим елементом почуттєвого рівня структури моральної свідомості особистості вчителя є моральні мотиви. В. Малахов зазначає, що "для реалізації вимог моралі 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 моральні мотиви (від лат, moveo - зрушую, приводжу в дію, штовхаю). Мотив виражає заінтересованість суб'єкта в певній дії і є відповіддю на запитання, чому, власне, він її вчинив".

Проблема моральності мотиву не однозначна. Ззовні добродійний учинок особистості, який за об'єктивним змістом реалізує певну позитивну моральну цінність, часто спирається на суб'єктивні мотиви (жадобу слави чи влади, користолюбство). Інколи люди скоюють негативні вчинки, керуючись

моральними мотивами. В. Малахов стверджує, якщо дії або поведінка людини лише ззовні відповідають вимогам моралі, а ґрунтуються на позаморальній чи аморальній системі мотивів, загальна моральна оцінка такого прояву людської активності буде нижчою, ніж у тому разі, коли подібні вчинки ґрунтувалися на моральних мотивах, адекватних їхньому позитивному змісту.

У педагогічній діяльності вчителю важливо врахувати дію зовнішньої і внутрішньої мотивації. До зовнішньої мотивації належать нагороди (позитивна оцінка в школі мотивує учня до подальшого навчання, як гідна зарплата здатна мотивувати педагога якісніше працювати), покарання (батько або вчитель сварять учня за нечемну поведінку, щоб мотивувати його до уникнення подібних дій у майбутньому); до внутрішньої - потреби, бажання досягти успіху, мрії та плани на майбутнє, а також цілі та ідеали.

Л. Архангельський зазначає, що моральна потреба ґрунтується на соціально-психологічному зв'язку індивідів зі спільнотою, до якої вони належать. Такі потреби є вищими соціальними потребами, які характеризують стійкі психічні стани людини, що виражають її добровільне і безкорисливе прагнення творити добро, справедливість, викорінюючи зло. Будь-яка моральна цінність, принцип чи норма, що розглядаються як об'єкти людських інтересів, можуть бути основою для конкретизації загального поняття "моральна потреба" - потреба вчителя у спілкуванні з учнями, співпереживанні, співучасті у їх справах.

Суспільство через морально-правові акти (Конституцію України, закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про професійно-технічну освіту", статuti, накази керівників освітянських закладів) ставить до педагога суспільно необхідні вимоги. У процесі реалізації цих вимог відбувається їх усвідомлення педагогом, взаємопроникнення об'єктивного і суб'єктивного, встановлюється їх діалектична єдність, пов'язана з функціональним призначенням соціальних і моральних потреб (обов'язку,

відповідальності, справедливості) бути джерелом активної діяльності суб'єкта. Суспільна потреба активізує діяльність учителя, якщо стає усвідомленою, тобто перетворюється на його власну потребу. Це відбувається лише в тому разі, коли особистість бере участь у діяльності для забезпечення суспільної потреби. Ефективний "перехід" суспільно-громадської потреби на рівень індивідуальної свідомості вчителя забезпечується створенням реальних можливостей для участі в реалізації цієї суспільно-громадської потреби.

Внутрішня сила моральної потреби залежить не лише від соціально-психологічної налаштованості особистості, міри залежності її від середовища, а й від вихованості, яка разом з іншими чинниками визначає її моральні позиції.

Вияв моральної позиції вчителя, як правило, супроводжується гуманістичною спрямованістю, ціннісними орієнтаціями, які є важливими складовими моральної свідомості. Гуманістична спрямованість - спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм і стосунків.

Моральна цінність висвітлює те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує довгостроковий план своєї поведінки і діяльності, визначає її тривалу смислову перспективу. В. Малахов виокремлює два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами та інтересами людини, і цінності, які надають смислу існуванню самої людини. Цінності, які обслуговують самоствердження людської особистості, якою вона є, і цінності, котрі творять і відроджують людину в певній принципово новій якості. Цінності другого типу в сучасній літературі називають "вищими", або "культурними", "смісложиттєвими", "самоцінностями", оскільки щодо людського суб'єкта вони є чимось самотійним, самодостатнім, таким, що принципово вимагає морального ставлення до себе. Моральні цінності, які

постають орієнтирами для людської свідомості, і насамперед вища з-поміж них цінність - ідея Добра, належать до другої категорії цінностей.

Наявність певної системи моральних цінностей у вчителя є необхідною умовою його особистісного та професійного самовизначення. Він дивиться на світ, своє оточення, оцінює факти і події через призму власних ціннісних уявлень, смислових структур, стереотипів. Тому моральні ціннісні утворення педагога визначають спрямованість, мотивацію, мету його діяльності. Включаючись у структуру його самосвідомості, вони функціонально пов'язуються не лише з ідеалом, а й із таким структурним компонентом його особистості, як Я-концепція.

2). Рационально-теоретичний рівень моральної свідомості. Основними структурними елементами моральної свідомості вчителя на цьому рівні є етичні знання, ідеали, переконання та ін.

Етичні знання - це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення моральної дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Обов'язкові якості цих знань - науковість, систематичність, усвідомленість, осмисленість. Вони охоплюють знання моральних вимог, норм, правил поведінки, виконують роль висхідних орієнтирів у світі цінностей, є передумовою відповідального ставлення до власної поведінки і поведінки інших.

Соціологічні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених доводять, що педагог, у якого не сформовані наукові знання, вирішує етичні питання, спираючись на власні емпіричні переконання і погляди, і з цих позицій сприймає соціально-педагогічну практику.

Знання моральних норм, принципів, категорій не робить автоматично людину морально вихованою. Деякі вчені (В. Бакштановський, А. Гусейнов, В. Шишкін) виголошують думку про те, що моральне просвітництво тотожне моралізуванню, тому його потрібно уникати. Моралізування має негативний вплив на виховання особистості, оскільки паралізує її здатність до

самостійного, відповідального, внутрішньо вільного вчинку, тобто вчинку, історично і духовно детермінованого свободою. Моралізація передбачає гетерономну мотивацію власних дій індивіда, виключає саму ідею морального вчинку, перешкоджає естетично осмисленому формуванню особистості.

Особливістю моральних знань є і те, що вони рідко утворюють "чисте" знання про мораль, оскільки найчастіше постають знаннями про конкретні або загальні прояви життя. Етичні знання не раціоналізуються, тому в історії етичних учень багато ірраціоналістичних, інтуїтивних, містичних концепцій, які утверджують пріоритет "серця", почуття перед інтелектуальним осягненням сутності морального світу. Ця особливість етичного знання зумовлює неможливість його вичерпного теоретичного уявлення, тому жодна етична доктрина не стала загальноприйнятною, а вплив теорії моралі на реальну моральну свідомість суспільства недостатньо ефективний.

Отже, етичне знання формується в контекстах реальних процесів, виконуючи відповідно до них нормативну і ціннісно-орієнтаційну функцію. Етичні наукові знання активно сприяють формуванню в особистості вчителя морального ідеалу - уявлення про найвищу моральну досконалість, яка як взірець, норма і найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини. Основна його функція - програмна, або цільова, яка полягає в тому, що ідеал відіграє в системі моральної свідомості роль вищої життєвої мети, тобто є проекцією сучасного на майбутнє, орієнтує особистість на вищі моральні цінності. Отже, моральний ідеал необхідно розглядати не як пасивне очікування майбутнього, а як активний творчий процес, спрямований на вдосконалення існуючої моральної дійсності, прагнення і здійснення "морально вищого", досягнення гармонії у взаєминах "педагог - учень", "учень - педагог", "педагог - суспільство".

Стрижнем індивідуальної моральної свідомості є переконання - основна моральна настанова, яка визначає мету і напрям учинків людини,

тверда впевненість у чомусь, основана на певній ідеї, світогляді. У їх формуванні беруть участь усі компоненти людської психіки: розум, знання, почуття. Якщо почуття - це безпосередня дійсність розуму, то переконання - його внутрішня основа.

Переконання вчителя можуть опиратися на особистий і колективний досвід" логічні обґрунтування і теоретичні положення. Проте на переконання перетворюються не всі знання, а лише ті, які не суперечать одне одному. Життєвий досвід і теорія є різними джерелами переконань, але важливо, щоб вони гармоніювали одне з одним. Особистий досвід завжди обмежений, часто поверховий, колективний - багатший, але й він не охоплює всього суспільного досвіду. Подолати однобічність емпіричних переконань здатна лише теорія, яка адекватно відображає об'єктивні закони внутрішнього світу, у т. ч. закони моралі. Тому найбільш глибокі та адекватні моральній необхідності переконання формуються на світоглядному рівні свідомості, у тісному взаємозв'язку з ідейними, науковими переконаннями. При цьому знання стають переконаннями тоді, коли вони пройшли через почуття і є результатом пережитого досвіду. Водночас переконання, що ґрунтуються лише на почуттях, без опори на стійкі знання, науковий світогляд, легко руйнуються. Переконаннями стають ті моральні знання, які не лише засвоєні, а й творчо перероблені індивідом відповідно до власного світогляду.

Переконання широко виявляються у практичній діяльності та поведінці вчителя, стають його керівними і спрямовувальними мотивами. Вони дисциплінують волю, здійснюють самоконтроль людини, здатні стримувати в ній бажання, які суперечать потребам інших людей, колективу, суспільства, що зафіксовані у морально-правових нормах, і навпаки - розвивати і зміцнювати ті якості, котрі забезпечують внутрішню цілеспрямованість і зібраність, вищість мети над ситуативними бажаннями. Під впливом уже сформованих переконань утворюються звички, які впливають на учинки педагога. Звички стають багаторазовими переконаннями, вони не тільки

закріплюють накопичений особистістю досвід, а Й роблять поведінку більш стійкою та оперативною, оскільки дають змогу миттєво відреагувати на ті чи інші явища, процеси. Позитивний характер звички полягає і в тому, що, включаючись у вольовий процес, вона економить інтелектуальні та вольові зусилля.

Отже, моральна свідомість особистості - це діалектична єдність почуттєвого, раціонального і вольового компонентів. Тому одне із завдань виховання майбутніх учителів полягає в тому, щоб знаходити оптимальні шляхи, методи, форми, засоби гармонійного формування інтелекту і культури почуттів, сильної волі та характеру.

Педагог є носієм не лише знань, умінь, навичок, а й моральних культур, духовності, краси. На нього покладається соціальна відповідальність за виховання молоді. Найбільш узагальнені моральні вимоги до особистості педагога та його діяльності містяться в моральних принципах.

Моральні принципи (лат. *prīncipsum* - начало, основа) - форма моральної свідомості, в якій моральні вимоги виражені найбільш узагальнено.

Якщо моральна норма приписує, які конкретно вчинки людина має здійснювати, то принципи узагальнено розкривають зміст моралі, виражають сформовані в моральній свідомості суспільства вимоги, які стосуються моральної сутності людини, її призначення, сенсу життя і характеру взаємин між людьми, спрямовують людську діяльність і є підґрунтям для часткових норм поведінки. Крім принципів, які розкривають зміст моралі, існують також формальні принципи, котрі висвітлюють особливості способу виконання моральних вимог (наприклад, "свідоме - несвідоме"; "гуманне - антигуманне").

В історії етичної думки загальним принципом моралі є категоричний імператив. Його сутність визначив німецький філософ Іммануїл Кант (1724-1804): "Існує лише один категоричний імператив, а саме: чини лише відповідно до такої максими, керуючись якою одночасно можеш побажати,

щоб вона стала загальним законом". Отже, він підносить моральний принцип до поняття "моральний закон", який ніколи не дасть ставитися до людини як до засобу досягнення мети, а тільки як до вищої цінності. Керуючись ним на практиці, зазначав І. Кант, люди змогли б "хаотичний агрегат своїх вчинків" довести до певної системи і належним чином регулювати стосунки не лише на рівні "особистість - особистість", "особистість - суспільство", а й на рівні міжнаціональних зв'язків, зв'язків планетарного характеру.

Сучасні німецькі філософи Ганс-Георг Гадамер, Карл-Отто Аппель наголошують на тому, що дегуманізація людських відносин, аморалізм стають можливими в силу вияву людського егоїзму. Люди перестають розуміти один одного, оскільки не вміють і не бажають здійснювати комунікацію. Причиною цього є не стільки економічні явища, скільки духовні. Брак справжньої освіченості, культури, моралі не дає змоги людям співвідносити власні цілі й інтереси з загальними.

Водночас загальні інтереси збереження гуманності, моралі, культури, екології землі є колективними і вимагають взаєморозуміння, вияву добротності на загальнолюдському рівні. Першооснова для взаєморозуміння - життєвий світ (Е. Гуссерль), що заданий та існує інтерсуб'єктивно. Цієї позиції дотримується К. Аппель, який, виходячи з принципу загальних взаємин і полемізуючи з І. Кантом, формулює імператив моралі сучасності, який полягає в тому, що завжди слід зберігати існування людства як комунікативну спільноту, що забезпечить у реальному житті комунікативну спільність.

Розв'язуючи проблеми, пов'язані з моральним вихованням молоді, трансцендентальна прагматика протистоїть позиціонуванню спільного життя людей як боротьби за матеріальні блага, конкуренції в задоволенні предметних, а не духовних потреб. Усталені традиції гуманного ставлення до інших існують у кожного народу. Педагогам слід послуговуватися ними в навчальному процесі з метою морального виховання підростаючих поколінь,

етносу загалом. Водночас у педагогічній діяльності слід урахувати те, що кожний етнос має вийти за власні межі для самозбереження і збереження всього людства. Кожна нація відповідає перед іншою за поширення освіченості, духовне зростання і збереження миру на землі. Отже, моральний закон представники комунікативної теорії формулюють так: усі разом з усіма.

Сучасна українська дослідниця Л. Серова зауважує" що категоріальний аналіз поняття "гуманізм" охоплює такі ознаки, як цілісність людської особистості, свобода, щастя, рівність тощо. Особливого значення вона надає ідеї любові до людини, яка пронизує філософію, етно- та наукову педагогіки загалом. Категорія "любов" - центральна в гуманізмі, хоча на різних етапах розвитку педагогічної думки вона наповнювалася новим змістом. Любов є загальною основою, в межах якої сенс життя виражений у потребі ставлення до об'єкта любові - дитини. Цей об'єкт - соціальна істота, сенс життя якої полягає лише у спілкуванні з іншими людьми, здатними забезпечити своє існування, функціонування і розвиток. Любов до людини є сутністю гуманізму.

Принцип педагогічного гуманізму (лат. humanus - людський) - моральний принцип, на якому ґрунтується гуманізація навчально-виховного процесу, центром якого є дитина.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає також повагу до прав і свобод дітей. їх регулює Конституція України та правові акти, а також норми міжнародного права, зокрема Декларація прав дитини, Конвенція про права дитини, Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей, Пекінські правила, Статут дитячого фонду України тощо.

Більшість учителів у педагогічній практиці дотримується положень правових актів, які визначають свободу умовою, результатом і критерієм індивідуального та суспільного розвитку, духовного прогресу. Вона є вищою цінністю, способом буття і творчості дитини. Проте багато дітей потерпає від

порушення їх прав і свобод, насильства, жорстокості не лише суспільства взагалі, а й батьків, учителів зокрема. Наслідком цього явища є нестриманість у вчинках дітей. Найбільше руйнує людське почуття власної гідності та створює багато емоційних труднощів у дорослому житті насилля і жорстокість, пережиті в дитинстві. Моральні знущання над дитиною (постійне критикування, приниження гідності, недооцінювання розумових здібностей, обмеження прав і свобод) шкідливо впливають на психіку, деформують духовний світ, спричиняють негативні зміни в її розвитку як особистості. Жорстока поведінка вчителів виховує в дітей злість, недовіру та агресивність.

Принцип педагогічного гуманізму не обмежується визнанням "зовнішньої свободи" дитини і її права. Він передбачає розуміння внутрішнього самобуття, само-свободи людини. Моральна свобода робить її досконалою і сильною, унеможливорює аморальні дії, гартує духовний характер, самостійність і самовизначеність. Внутрішню свободу особистості необхідно виховувати у процесі спільної діяльності, спілкування з іншими людьми, передусім учителями і вихователями.

Принцип педагогічного гуманізму доповнює сформована А. Макаренком ідея про те, що необхідно ставити якнайвищі вимоги до людини, водночас виявляючи якомога більше поваги до неї. Моральна вимогливість педагога до учня є не самоціллю, а засобом духовного становлення особистості, формування її моральної позиції, орієнтації на позитивну моральну діяльність. Уміння вчителя знайти відповідні форми моральних вимог забезпечує сприйняття та усвідомлення їх дитиною. Важливу роль у цьому відіграє моральне передбачення. Якщо вихователь спостерігає неспроможність учня сприйняти моральну вимогу, чому перешкоджають вік, вроджені вади, моральна запущеність тощо, така вимога втрачає сенс через передчасність та недоречність.

Водночас у педагогічній практиці взаємопов'язані моральні вимоги і тактовне, чуйне ставлення вчителя до учня. Проте вихователям не завжди вдається уникнути крайнощів - формалізму та строгості, які призводять до несвідомого виконання учнями моральних норм (мораль втрачає гуманістичний зміст), і скептичного, нігілістичного та зневажливого ставлення до моральних вимог самих учителів, які не вірять у можливість морального поступу, прогресу особистості та суспільства. Отже, моральні вимоги мають не лише об'єктивний характер, а й залежать від їх носіїв - суб'єктів.

Моральному становленню особистості учня сприяє дотримання послідовності у постановці моральних вимог. При цьому в індивіда формується моральна звичка діяти згідно з усталеними моральними нормами і правилами. І навпаки, епізодичність моральних вимог негативно позначається на становленні особистості, часто спричинюючи конфліктні ситуації, які відчужують учителя і учня.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає повагу до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати поставлені вимоги. У такій ситуації педагог має керуватися тим, що кожна особистість автономна і є не лише носієм, а й гарантом моральності. Цей підхід суперечить авторитарній педагогіці, яка нівелює партнерство, співдружність, прагнення до активності, взаєморозуміння. Учні вчаться працювати відповідно до вимог, які надходять ззовні (гетерономія). Найбільшим недоліком педагогіки, побудованої на принципі авторитаризму, є протиставлення навчальної мети виховній, зневага ідеї гуманного ставлення до особистості, її поглядів, переконань, орієнтацій та моральних цінностей. Заперечення унікальності кожного індивіда, панічне ставлення до дитини, яка інакше мислить, - вияви єдиного морально-психологічного синдрому деіндивідуалізації. Якщо педагог не поважає вихованця через його власну позицію, то в такий спосіб він не визнає індивідуального буття особистості.

Це буття формується через внутрішню позицію людини, становлення системи особистісних смислів, на чому людина будує свій світогляд, тобто оцінює явища дійсності, сенс свого життя і формує на їх основі переконання, ідеали і принципи діяльності. Світогляд - важливий чинник розвитку дитини, розуміння причин-но-наслідкових зв'язків усіх явищ і самоусвідомлення.

Світогляд людини, її позиція постійно змінюються, особливо в дитячому віці, коли вона динамічно розвивається. Учитель повинен виявляти неупереджене ставлення до дитини і розуміти, що вона постає як особистість тоді, коли включена в ситуацію, у якій може активно, вільно та гідно обстоювати свою позицію або зайняти іншу відповідно до власних моральних переконань. Це природне право індивіда, яке педагог має поважати. Тривалий час у навчально-виховній системі домінував суб'єкт-об'єктний підхід, який деформував установку вчителя на сприйняття учня як особистості - його вважали об'єктом педагогічної дії. Це дегуманізувало взаємини вихователя і вихованця, перешкоджало реалізації учнем моральних потреб і зацікавлень у ситуаціях спілкування, заважало відкритості у відносинах, вияву довіри та ін.

У процесі позитивної установки на основі пізнання і самопізнання суб'єктів виявляється особистісний смисл взаємодії, активізується не лише емоційно-оцінювальний компонент (симпатія, приязнь, доброзичливість), а й морально-поведінковий, діяльнісний. Лише в конкретній діяльності здійснюються самовияв, самоактуалізація і самоствердження особистості.

Принцип педагогічного гуманізму потребує визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, які за будь-яких причин суперечать її переконанням (гуманність, релігійність тощо). Окреслюючи зміст поняття "переконання", С. Гончаренко наголошує на тому, що воно є "основною моральною настановою, яка визначає мету і напрям вчинків людини, твердою впевненістю у чомусь, заснованою на певній ідеї, на світогляді". На його думку, переконання є методом виховання,

який передбачає цілеспрямований вплив на свідомість вихованця з метою формування в нього позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності або подолання негативної поведінки. Цей підхід характеризується пошуковістю і загалом правильно окреслює проблему формування переконань. Особистість має моральне право сприйняти або не сприйняти цілеспрямований вплив на власну свідомість. Педагогічний гуманізм також заперечує "світський" і "релігійний" прозелітизм (намагання навернути інших у свою віру; проповідує одномірне мислення).

Організований вплив на свідомість індивіда не завжди доречний і моральний. Це регулюється на законодавчому рівні. Так, у ст. 34 Конституції України проголошено: "Кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне виявлення своїх поглядів і переконань". Ст. 35 наголошує: "Кожен має право на свободу світогляду і віросповідання. Це право включає свободу сповідувати будь-яку релігію або не сповідувати ніякої, безперешкодно відправляти одноособово чи колективно релігійні культу і ритуальні обряди, вести релігійну діяльність... Церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа - від церкви. Жодна релігія не може бути визнана державою як обов'язкова". Однак на практиці спостерігаються факти цілеспрямованого нав'язування учителям і учням ідей, вірувань та переконань як з боку партій, так і релігійних організацій.

Незважаючи на причинно-наслідкові характеристики будь-якого соціокультурного явища, основним, на що слід звернути увагу вихователю, є метод впливу на свідомість особистості, форми залучення її до вірувань, які часто суперечать гуманістичному характеру виховання. Наставник повинен бути майстром духовного досвіду, уміти жити в духовній любові і добрі з іншими. Вихована морально людина має керуватися власними думками, переконаннями, творити моральне благо, справедливі вчинки, морально самовдосконалюватись. Отже, принцип гуманізму є провідним у педагогічній

етиці. На ньому ґрунтується гуманізація навчально-виховного процесу, в центрі якого - конкретна дитина. Реальне застосування принципу гуманізму дає змогу вихованцям жити повноцінним життям, постійно розвивати і виявляти особистісне духовно-моральне зростання.

Оптимізм характеризують життєрадісність, віра в майбутнє, успіх, схильність у всьому бачити хороше. Незважаючи на те що діти з оптимізмом сприймають світ, душевне піднесення в них відбувається самостійно, вчитель повинен уміти допомогти в цьому. Утвердження оптимізму відбувається на соціальному та моральному фоні. Сучасна ситуація не завжди сприяє вияву життєрадісності, віри в перемогу ідеалів добра, справедливості та краси. Економічна і політична кризи спричинили розпач та песимізм у багатьох людей різного віку. В учнівському та студентському середовищі стрімко зростають беззаконня і злочинність, світосприймання молоді стало неприродним, поширились алкоголізм, тютюнопаління та вживання психотропних речовин.

Принцип педагогічного оптимізму (лат. optimus- найкращий) - принцип, який ґрунтується на радості, завдяки чому розкривається творчий та інтелектуальний потенціал дитини.

У реалізації принципу педагогічного оптимізму слід враховувати також вроджений темперамент. Так, сучасні американські вчені Стелла Чесс та Олександр Томас у книзі "Темперамент і порушення поведінки дітей" (1968) описали результати дослідження, з яких випливало, що поведінку дитини, її оптимізм чи песимізм визначають не лише соціальний фон, середовище, вплив батьків і вчителів, а й особистісні характеристики. Уже серед новонароджених учені виявили дев'ять типів темпераментів, що є основними характеристиками дитини, які зберігаються назавжди. Оточення дитини може змінити її, проте темпераменти важко переробити.

До вроджених темпераментів С. Чесс і О. Томас зараховують: рівень активності (ступінь спадкової моральної активності, яка визначає, активною

чи пасивною буде дитина); ритмічність (регулярність чи нерегулярність; передбачення таких функцій, як голод, тип харчування, виділення, ритм циклу "сон - бадьорість"); наближення/віддалення (тип природної реакції дитини на такі стимули, як незнайома їжа, іграшка або людина); пристосування (швидкість і легкість, з якими дитина здатна змінити свою поведінку у відповідь на зміну навколишнього середовища і структури); інтенсивність (кількість енергії, що використовується при вираженні емоцій і настрою); поріг реактивності (рівень інтенсивності стимулу, необхідного для того, щоб виявилася потрібна реакція); якість настрою (позитивний настрій на протигагу негативному); здатність відволікатися (характеризує ступінь впливу зовнішніх перешкод на здатність концентрувати увагу на своїй поведінці); інтервал уваги і наполегливості (тривалість часу, протягом якого дитина зосереджена на активній діяльності, та тривалість активності у разі виникнення перешкод).

У передбаченні, наскільки складно буде виховати дитину оптимістичною, з радісним сприйманням, важливу роль відіграють наближення/віддалення, пристосування, інтенсивність і якість настрою. Найбільш стресочутливими, особливо за завищених очікувань батьків і вчителів, є діти з високим ступенем активності ("сірник"); схильні замикатися в разі зміни ситуації ("равлик"); діти, які важко пристосовуються до нових ситуацій ("черепаха"); діти, у яких зазвичай поганий настрій ("зануда"). Вони потребують від дорослих уваги та чуйності.

Принцип педагогічного оптимізму ґрунтується на радості, що зароджується у творчій праці, У ній розкриваються природні обдарування дитини, загартовуються її воля, характер, формується морально-естетичний ідеал, заперечується споглядальний оптимізм. Із метою розвитку в учня радості творення педагог сам має оволодіти педагогічною майстерністю, тактом, моральною культурою.

Уміння розкрити творчий потенціал дитини, підтримати її прагнення самовияву добрим словом та чуйним ставленням є справжнім мистецтвом, яке повинен опанувати педагог, прийомом морального виховання. Допомогти дитині повірити у власні сили означає для учня і вчителя набути не лише морального, а й фізичного здоров'я. "Оптимізм, віра в людину - невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров'я вихователя й вихованця", - наголошував В. Сухомлинський.

Оптимізм усуває недоброзичливість, злість та підозрілість у взаєминах між педагогом і вихованцем, створює живу, радісну атмосферу спілкування і взаєморозуміння, викликає відчуття щастя. Й.Г. Песталоцці у листі до друга про такий стан духовного переживання зазначав, що вихованці мають за виразом обличчя педагога розуміти, що він завжди разом з ними, переживає їхні успіхи та невдачі.

Педагогічний оптимізм заперечує одноманітність, оскільки інертність навчального процесу суперечить розвитку дитини. Гумор учителя - природне джерело оптимізму, що сприяє духовному комфорту вихованців, заохочує їх до навчання. Проте йому слід зважати, що гумор водночас здатний глибоко вразити дитину, якщо в ньому є насмішка. Такий вид гумору засудив І. Франко в оповіданні "Отець гуморист", у якому отець Софрон Телесницький дошкуляв дітям своїм "гумором" так, що навіть один із них - Волинський - помер від запалення мозку.

На важливості гумору наголошував В. Сухомлинський, указуючи, що завданням педагога є "виховувати почуття благородного гумору: здатність поєднувати радісний подив із співчуттями, співпереживаннями, жалістю... Маленька людина, яка, усміхаючись, співчуває й жаліє, ніколи не буде насміхатись над людиною, висміювати її тоді, коли треба допомогти".

Почуття гумору допомагає розв'язати виховні і дидактичні проблеми, оскільки характеризується доказовістю. Дотепно висловлена думка справляє сильний ефект, відображаючи сутність явища і допомагаючи не лише

зіставити явища щодо їх суперечності (рівень констатації), а й розкрити з іншого погляду.

Сучасний український педагог Іван Харченко педагогічний гумор вважає складовою професійної майстерності та виокремлює такі його функції:

1. Створення атмосфери доброзичливості та щирості. Характеризується відсутністю злої іронії, що принижує гідність учня і відчужує його від колективу, переключає увагу із самозаглиблення на роздратоване самовиправдання. Насмішкватість учителя над дитиною перетворює її на ізгоя, заохочуючи і підсилюючи глузування над нею однолітків, доводячи їх до знущань. Гармонізуючи стосунки між педагогом і учнями, гумор виховує навички самоаналізу і самоконтролю, сприяє усвідомленню гуманістичного ідеалу.

2. Констатація емоційної зрілості, сприяння активній психічній саморегуляції, нівеляція рівня тривоги в учнів, привчання до підтримування інтелектуально й емоційно щирих стосунків із однокласниками.

3. Актуалізація розвитку вищих інтелектуальних почуттів. Уміння дітей відтворювати комічне в малюнках, виробках з різних матеріалів, спостерігати його в собі та друзях формує світогляд, позбавлений озлобленості, сварок і нарікань.

4. Забезпечення психологічного розвантаження, усунення розумової втоми, яка супроводжує навчання, сприяння утриманню уваги, кращому засвоєнню матеріалу.

Провідними ознаками педагогічного гумору Д. Гришин і В. Прокопенко вважали оптимізм, життєрадісність і визначили такі його функції: а) сприяння розвитку інтелекту і стимулювання діяльності мислення; б) пізнання життя; в) згуртування вчителів і учнів; г) коригування взаємин і поведінки педагогів і учнів.

Д. Гришин і В. Прокопенко також розкривають умови ефективності гумору в педагогічному процесі: сміятися можна над тим, що справді заслуговує висміювання; гумор має виявлятися в необразливому жарті, висміюванні; гумор повинен бути тактовним; потрібно відповідати жартом на жарт.

В. Сухомлинський радив учителям вивчати, пізнавати світ дитинства, намагаючись зрозуміти і відчувати в ньому життєрадісність, закликав творити дитинство саме засобами радості, в чому вбачав збереження здоров'я, сили духу, стану серця. Основне значення в цьому творчому процесі, на його думку, має оптимізм. Серед дітей він не виокремлював зловмисників, вважаючи що добро, людяність та оптимізм здатні викоринити цю рису.

Отже, педагогічний оптимізм допомагає учителю формувати світовідчуття учнів, в основі якого - віра в майбутнє духовно-моральне очищення й оновлення. Втім це не означає, що учитель має ідеалізувати світ і не помічати його суперечливого розвитку. Педагог зобов'язаний навчати учня гартувати волю до подолання життєвих перешкод, досягати успіху і не впадати у відчай у складних ситуаціях.

Внутрішній світ особистості амбівалентний: характеризується автономністю і водночас залежить від соціального середовища (моральних взаємин, духу колективізму). Колективізм є властивістю особистості, що відображає рівень соціального й духовно-морального розвитку людини і виявляється в особистій відповідальності за колектив, постійних діях на користь колективу.

Принцип колективізму (лат. *collectivus* - збірний) - моральний принцип, за якого колективні Інтереси і мета превалюють над індивідуальними.

Колектив є спільнотою людей, об'єднаних суспільно значущими цілями, що свідчить про високий рівень їхньої згуртованості. Міра його позитивного впливу на особистість визначається доброзичливістю та дбайливістю у ставленні колективу до внутрішнього світу індивіда.

Гуманістичний підхід у розв'язанні проблеми "колектив - особистість" заперечує таку категоричність, однак і не надає безумовного пріоритету особистості над колективом. У колишній системі морального виховання домінувала ідея абсолютної підпорядкованості особистості колективу. Лише у взаємозв'язку ці ідеї є продуктивними, і на них ґрунтується сучасний особистісно орієнтований підхід до морального виховання. У педагогічній теорії і практиці такого підходу дотримувався А. Макаренко, який сформулював ідею морального виховання особистості "в колективі та через колектив".

Колективістська концепція морального виховання є надбанням світової педагогічної думки і відповідає гуманістичній теорії. Водночас деякі вчені (О. Вишневський, Ю. Азаров) пропонують відмовитись від принципу колективізму та концептуальних напрацювань А. Макаренка як антигуманних.

У сучасному суспільстві роль соціуму в моральному вихованні особистості применшується, спостерігається нігілістичне ставлення до ідеї колективізму, зростає рівень агресивності та насильства в молодіжному середовищі, де культивують "зоологічний" індивідуалізм і егоїзм.

Справжній колективізм не заперечує саморозвитку і самовизначення людини, а забезпечує формування індивідуальності, захищає інтереси, прагнення дитини. Руйнують його такі внутрішньоколективні явища, як кругова порука, конформізм.

Морально-правові відносини більшості педагогічних колективів характеризуються єдністю, дружбою, взаємодопомогою та моральним здоров'ям. Проте існують колективи з круговою порукою, де відбуваються грубі порушення дисципліни, панує моральна атмосфера, яка пригнічує насамперед вихованців. За кругової поруки спільність ґрунтується на удаваних дружбі і товариськості, взаємному вибаченні за здійснення аморальних учинків (сьогодні ти мене "прикрив", а завтра я тебе), страху за

приниження гідності. Для неї характерні відносини, позбавлені гуманізму та порядності. Ця спільність протиставляє себе колективу як "не нашому". У ній можуть утворюватися власні норми, правила та критерії поведінки. Деформація людських стосунків балансує від грубого приниження гідності особистості до знуцання над нею та навішування ярликів. Найбільше потерпають люди, погляди яких відрізняються від загальних, що провокує негативне ставлення колективу.

Спричинити кругову поруку можуть також консервативні традиції" втрата цінностей деякими педагогами, удаване сприймання педагогами неформальних угруповань у колективі як справжньої дружби; неправові санкції деяких керівників стосовно підлеглих, їх байдуже ставлення до підлеглих, недовіра, підозра та страх брати на себе відповідальність за інших.

Умовами виникнення цього явища є також низький авторитет керівника, відсутність свідомої дисципліни або її грубе порушення, низька педагогічна, етична і правова культура педагогів, zdeформована совість педагогічних працівників. Такі негативні суспільні явища заперечують демократичне, правове суспільство, гуманістичні норми і правила поведінки.

Принцип колективізму руйнує також конформізм - пристосування особистості до колективу, що полягає в пасивному сприйнятті норм, правил, порядку, які діють у ньому. Міра конформності - це ступінь підпорядкування індивіда колективним стандартам і вимогам. Вона може виявлятися лише зовнішньо, коли педагог не змінює своїх поглядів, але і не висловлює їх уголос та робить вигляд, що поділяє позицію колективу. За припинення тиску або виходу індивіда з-під контролю певної групи він знову діє відповідно до своїх переконань. Складнішою є "внутрішня конформність", яка полягає в тому, що під тиском колективу, педагогічного керівництва вчитель, засвоївши погляди більшості (причому не через переконливі аргументи, а через побоювання залишитися в ізоляції), стає пристосованцем, пасивним виконавцем дій інших. Сформованість таких соціально-

психологічних переконань у педагога позначається на його стосунках з учнями. Вимоги його мають авторитарний характер, заперечують творчість особистості учня, формують психологію покори. Конформізм виховує тиранів, оскільки заперечує опозицію, власну думку. Гуманістичне розв'язання проблеми конформізму екзистенціалісти вбачають у тому, що Я та Інші повинні перебувати у гармонії. За відсутності гармонії між Я та Іншими постає завдання самореалізуватися, залишитися собою і подолати авторитарний вплив колективу.

Сучасний український педагог М. Красовицький стверджує, що принцип колективізму в навчальному процесі може бути застосований, якщо виховання здійснюється через гуманну і керовану педагогами дитячу спільність, передбачає активну громадську діяльність її членів, співробітництво, соціальний контроль, відповідальність та повагу до особистості. Його не слід використовувати, якщо через колектив особистості нав'язують політичні або релігійні погляди, сферу дій, якщо ігнорують її свободу і самостійність, пригнічують власне Я. Проаналізувавши вітчизняну і зарубіжну педагогічну спадщину, педагог запропонував такі рекомендації щодо застосування принципу колективізму в сучасному навчально-виховному процесі:

- 1) реалізувати принцип самостійності дитячого та юнацького колективів. Із цією метою слід відкинути ідеологічні нашарування на шкільне життя, зміст його діяльності, щоб воно не породжувало насильства над дитиною;

- 2) враховувати всі джерела виховання (зокрема, внутрішні сили особистості). Для цього необхідно знівелювати ставлення до колективу як єдиного засобу виховання;

- 3) заперечити колективну відповідальність за вчинки окремої особистості, що є однією з фундаментальних засад "тюремної" педагогіки.

Зовні зміцнюючи дисципліну, цей підхід розкриває можливості для знущань і розправи вихованців над особистістю;

4) узгоджувати інтереси особистості з інтересами колективу (групи, більшості); уникати конфлікту індивіда з колективом;

б) надати пріоритет вільному розвитку особистості, що забезпечується відмовою у виховному процесі від переваги колективної (групової) думки над думкою окремої особистості під час вирішення колективних питань. Ігнорування особистої думки зумовлює нівелювання і пригнічення особистості, виховує в неї або крайній конформізм, або цинізм і протест проти колективних дій;

б) надати дитині свободу вибору у виховних заходах, формах і об'єктах спілкування, політичних поглядах, світоглядних та релігійних цінностях, хобі тощо;

7) відмовитися від обговорення в колективі будь-якого вчинку особистості. В. Сухомлинський вважав, що таке обговорення є педагогічним невіглаством і використовує дитячу спільність як педагогічну палицю, засіб цькування особистості, тиску на неї.

Отже, головною метою формування та діяльності дитячого колективу є особистість, її здібності, інтереси, потреби, розкриття творчого потенціалу дитини. Справжній колективізм оснований на безумовному визнанні унікальності, неповторності індивіда, поваги до його особистості у поєднанні з відповідальністю і вимогливістю до нього. Колективістське виховання ґрунтується на створенні в дитячому колективі системи гуманних відносин. Забезпечення свободи кожної особистості в колективі передбачає необхідні для його нормального функціонування обмеження, ігнорування яких призводить до культивування у школі "зоологічного" індивідуалізму. Необхідно зберегти демократичні традиції організації життя дітей у колективі - самоуправління, гласність, виборність і зміну лідерів, свідомий порядок, дисципліну та самообмеження. Неможливе успішне виховання

громадянина, якщо дитина не набуває у школі досвіду відповідальності за виконання певних функцій в організації життя школи та класу.

Інтегративною якістю особистості є громадянськість, сформованість якої дає змогу людині відчувати себе юридично, соціально, морально та політично дієздатною. До основних її елементів належать моральна і правова культури, виражені в почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості; повазі та довірі до інших громадян і державної влади, здатності виконувати свої обов'язки; гармонійному поєднанні патріотичних, національних і наднаціональних, загальнолюдських почуттів.

Принцип громадянськості та патріотизму - моральний принцип, який передбачає національну гордість, громадянську відповідальність та готовність служити Батьківщині.

Дотримання принципу громадянськості в моральному становленні особистості було незаперечною істиною ще за часів античності. Так, Платон наголошував, що індивід і держава - одне ціле. Педагог персонально відповідає перед законом, державою, народом за виховання моральних, громадянських якостей молоді. Арісто-тель обстоював думку, що громадянське виховання молоді є основним засобом збереження державного устрою. Тому його забезпечення він вважав справою не лише вчителів і батьків, а передусім держави. Таких поглядів дотримувались М. Монтень, Я.А. Коменський, Й.Т. Песталоцці, А. Дістервег, Г. Кершенштайнер та ін. Справжнім вважали педагога, який є не просто державним службовцем, а окрасою нації, її надією й опорою. Він мав виявляти гідність, моральну культуру і внутрішню свободу за умов постійного та неформального піклування з боку батьків, держави і суспільства.

Провідною ідеєю німецького педагога Георга Кершенштайнера (1854-1932) (автора громадянського виховання) є формування державної свідомості особистості. У передмові до твору "Що таке державно-громадянське виховання" (1918) він розкрив враження від перебування в Україні перед

початком Першої світової війни і висловив думку, що під час воєнного лихоліття спільна небезпека об'єднує громадян. Однак у мирні роки інтереси одиниць превалюють, панує байдужість до державних справ не лише пересічних індивідів, а й можновладців, які про це ніколи публічно не говорять. Цей егоїстичний нахил людини можна ефективно подолати лише заплановано і послідовно виховуючи всіх у напрямі громадянськості й патріотизму. Тобто слід доводити до свідомості кожного, що добро одиниці найкраще збережеться в державі, добре упорядкованій, збудованій на моральних основах, і кожний зобов'язаний підтримувати державу, в якій живе.

Українські теоретики та педагоги-практики Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський також розглядали принцип громадянськості як один із провідних у педагогічній етиці. Г. Ващенко, висвітлюючи генезу і розвиток українського виховного ідеалу, наголошував на його послідовній традиційності. Оскільки основним джерелом традиційного виховного ідеалу українця є релігійність і патріотизм, то педагог безпосередньо відповідає за формування цього ідеалу в молоді. Першою абсолютною вартістю для молоді, стверджував Г. Ващенко, є Бог, другою - Батьківщина. Молодь має чітко уявляти собі, що благо Батьківщини полягає в таких чинниках:

- 1) державній незалежності, можливості українського народу вільно творити своє політичне, соціальне, господарське і релігійне життя;
- 2) об'єднанні всіх українців незалежно від їх територіального походження, церковної належності, соціального стану тощо в одну спільноту, пройняту єдиними творчими прагненнями і патріотизмом;
- 3) справедливому державному устрою, який підтримує лад у суспільстві, забезпечуючи особисті права і волю кожного громадянина та сприяючи розвитку та прояву його здібностей, спрямованих у бік громадянського добра;

- 4) справедливому соціальному устрої, за якого зникає і унеможлиблюється боротьба між окремими групами суспільства;
- 5) високому рівні народного господарства та його справедливій організації, що забезпечать матеріальний добробут усіх громадян, позбавлять експлуатації;
- 6) розквіті духовної культури українського народу (науки, мистецтва, освіти);
- 7) високому релігійно-моральному рівні українського народу, впровадженні в життя учення Христа;
- 8) високому рівні здоров'я українського народу, зведенні до мінімуму хвороб і смертності.

Виховання моральності та патріотизму має ґрунтуватися на піднесенні громадянського почуття, яке закладене в людині генетично, проте позитивно розвивається чи деформується залежно від соціального оточення. В. Скуратівський зазначав, що любов до рідного краю, родини, Батьківщини змалечку закладається в людини несвідомо. Справжня любов досягає найвищого вияву, коли є духовно усвідомленою, самовизначеною. Якщо переважає інстинктивність, то любов до Батьківщини може обернутися "сліпим афектом", здатним знівелювати совість, справедливість і навіть сенс життя. За таких умов людина переживає не творче піднесення, а зневагу до інших народів. Ідея Батьківщини передбачає в людині духовність. Якщо людина не має її, то може прожити все життя в межах своєї держави і не "знайти" Батьківщини, не полюбити її. Це зумовлюють егоїстично-особистісні або егоїстично-групові інтереси. Часто такі люди з егоїстичних міркувань видають себе за патріотів, симулюють любов. Їх завжди висміювали в художній літературі. Прикладом справжньої любові до Батьківщини є Святослав Хоробрий, Володимир Великий, Володимир Мономах, Богдан Хмельницький, а також ті національні герої, які все життя присвятили боротьбі за щастя та добробут України.

Високі громадянськість та патріотизм відображені у фольклорі, який педагогу слід творчо використовувати в навчально-виховному процесі. Організуючи виховну роботу з громадянського, патріотичного виховання, потрібно враховувати регіонально-політичні і регіонально-культурні відмінності, релігійну неоднорідність, неоднозначне ставлення населення до подій минулого та сучасності тощо в Україні.

Отже, принципи громадянськості та патріотизму не лише відроджують моральні цінності минулого, а й потребують діяльного ставлення до свого народу, у чому відображається національна гордість і любов до Вітчизни, громадянська відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам та виявляється в готовності служити Батьківщині і захищати її від ворогів.

Моральний обов'язок педагога. Однією з найважливіших категорій педагогічної етики є моральний обов'язок особистості. Через нього ідеал любові до дітей, вияв доброти, справедливості втілюються в конкретних справах навчально-виховного процесу. Обов'язок - показник рівня свідомості особистості вчителя щодо виконання суспільних потреб, а також запитів і прагнень учнів. Його характеризують учинок, моральна поведінка та активна діяльність. Категорія обов'язку фіксує набуття загальним уявленням про належне форми конкретної вимоги, зверненої до людського суб'єкта відповідно до його становища і ситуації, у якій він перебуває в цей момент, тобто позначає таке усвідомлення належного, за якого його здійснення постає як її нагальне практичне завдання.

Моральний обов'язок педагога - сукупність суспільних вимог щодо навчання та виховання учнів, які вчитель виконує свідомо, не за примусом, а згідно з особистісними переконаннями і покликанням.

Діяльність учителя, узгоджена з його моральним обов'язком, є моральною. Якщо педагог діє, не ангажуючи моральну свідомість, його діяльність формальна і навіть аморальна.

Поняття морального обов'язку охоплює об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Об'єктивний аспект морального обов'язку є сукупністю вимог, які суспільство ставить перед учителем. Вони зумовлені потребами прогресивного розвитку суспільства і відображені у свідомості особистості. Обов'язок педагога виявляється в суб'єктивному аспекті - здатності кожного вчителя зрозуміти власну роль у навчально-виховному процесі, визначити особистісне ставлення до обов'язку, з допомогою сумлінної праці, діяльності виявити найвищі вимоги до самого себе. Внутрішній мотив сумління і покликання має проникнути в сутність обов'язку як основний елемент суб'єктивного аспекту, джерело моральних сил людини.

В історичному розвитку сутність і зміст поняття обов'язку особистості змінювалися. Першим дослідником цієї проблеми був Демокрит, який наголошував, що сама природа індивіда окреслює напрям його діяльності, а отже, і обов'язок щодо її здійснення. Усвідомлення обов'язку, сила внутрішнього переконання орієнтують на дотримання моральних і правових норм, утримують особистість від проступків краще, ніж зовнішній примус. Демокрит аргументував: "Адже той, кого утримує від несправедливого [вчинку] закон, здатний грішити приховано, отже, тому, хто керується у виконанні обов'язку силою переконання, не властиво ні приховано, ні явно здійснювати щось злочинне. Тому-то кожен, хто чинить правильно, з розумінням і свідомо, той одночасно буває мужнім і прямолінійним".

Обов'язок пов'язує розум, що виражає суспільний погляд, і почуття, які фіксують індивідуальні нахили, інтереси та потреби. Це найважливіший механізм, через який суспільні відносини, вимоги і запити проникають у свідомість індивіда і стають змістом його діяльності. Згідно з поглядами Демокрита, особистість як моральний суверен на основі природних задатків має самостійно визначити міру виконання покладеного на неї обов'язку. У цьому полягає відкритий ним натуралістичний напрям в обґрунтуванні сутності та змісту морального обов'язку особистості.

Належне і необхідне у виконанні обов'язку виражені в категоричному імперативі І. Канта. У вчинках особистості він розрізняв почуття обов'язку і свідомість обов'язку. Згідно з його ученням, обов'язок потребує від учинку відповідності до закону, поваги до нього як способу визначення волі. Легальність можлива лише за умови, якщо визначальними чинниками волі є схильності, а моральність - коли вчинок здійснений із почуття обов'язку, тобто тільки заради закону.

І. Кант пов'язує поняття "почуття обов'язку" і "схильність обов'язку". Учинок із почуття обов'язку нівелює певні схильності та одночасно предмет волі, адже сама по собі схильність безглузда, не здатна породжувати моральну максимум відповідальності як вищої моральної цінності, може лише сприяти її реалізації. Моральна цінність полягає не стільки у вчинках, які спостерігаються, скільки в їх прихованих внутрішніх принципах. Обов'язок потрібно виконувати заради самого обов'язку. Внутрішня належність і потреба, наказ відповідальної поведінки - це моральний категоричний імператив який указує, що діяти слід "лише відповідно до такої максими, керуючись якою ти одночасно можеш побажати, щоб вона стала загальним законом".

Поряд із категоричним імперативом існує гіпотетичний, згідно з яким людина повинна зробити що-не-будь тому, що вона прагне іншого. Його неможливо назвати моральним, адже виконання обов'язку залежить від інтересу, користі тощо. Тому гіпотетичний принцип набуває форми гетерономії, бо він завжди чимось зумовлений. Категоричний імператив, на думку І. Канта, виявляється в автономії волі особистості, тобто "гетерономії довільного вибору, що не створює ніякої обов'язковості, а швидше протистоїть її принципу і моральній волі".

Із метою недопущення порушення морального закону в майбутньому необхідно культивувати і виховувати почуття обов'язку всіма доступними і можливими моральними засобами. Саме воно утримує особистість від

небезпеки позбутися власної гідності і честі. Сумлінне виконання обов'язку підносить особистість, без цього людське життя не має сенсу. І. Кант надає важливого значення поняттю "обов'язок", на якому ґрунтується його етика.

Джерело обов'язку він вбачає в самій особистості, її автономії і свободі. У творі "Про педагогіку" І. Кант висвітлює роль та місце вчителя в навчанні і вихованні учнів. Педагог зобов'язаний не лише прищепити дитині ґрунтовні знання, а й навчити організованості, виховати її як вільну особистість. Значної шкоди їй завдають ті учителі та батьки, які піклуються переважно про добре влаштування дітей в особистісному житті, не дбаючи про виховання почуття свідомості морального обов'язку.

Теологічний напрям у розв'язанні проблеми обов'язку започаткував Платон. Покладаючи в основу свого вчення ідею, він керується логікою від належного до сущого. Світ ідеально сущого є не лише іншим світом порівняно з почуттєво фіксованим земним буттям, яке відрізняється від нього, а й протистоїть йому в ціннісному сенсі. Це розкривається у тому, що потойбічне царство ідей, божественне, мудре, підносяться над неповноцінним світом почуттєвих об'єктів. Діоген Лаертський (кінець II-III ст.) зазначав, що ідея Платона - це не тільки всезагальне, рід , початок , причина, а й образ, взіреть .

Платон пов'язував ідею всезагального блага, справедливості з обов'язком особистості. Він уважав, що людина добре виконує обов'язок лише тоді, коли нею керує безсмертна і незмінна розумна душа: "...в людині все залежить від душі, а в самій душі - від розуму, якщо лише душа бажає бути благою...".

Основний обов'язок особистості - звільнення від егоїстичних тілесних бажань, позбавлення "кайданів душі", здатність вийти за власні межі, проникнути у сферу загального. Він реалізується на рівні пізнання і самопізнання, що є прямим шляхом до самовдосконалення особистості, яка не здатна виконувати свій обов'язок без належної відповідальності, а прагне

до ідеального виконання. Така відповідальність проявляється в мужності. У свою чергу мужність зберігає уяву про відповідальність і обов'язок. Нерозумна душа не знає обов'язку, не розуміє блага - як власного, так й інших.

У Платона ідея морального обов'язку особистості доповнена соціальною. На його думку, загального блага можна досягти повним підпорядкуванням особистості суспільству. Так, у державі має бути три класи (можновладці, воїни, землероби і ремісники), а обов'язок кожного з них - відповідати стану. Особистість повинна потурбуватися про те, щоб виконати свій обов'язок із честю і гідністю.

Г.-В.-Ф. Гегель також намагався розв'язувати проблему обов'язку, яку аналізував на основі абсолютної ідеї. Обов'язок він убачав у творенні справедливого і турботі про власне благо та благо інших, пов'язуючи його з універсальними категоріями добра та свободи. Виконання обов'язку має мотивувати сам обов'язок, забезпечувати власну ідентичність і свободу.

Водночас Г.-В.-Ф. Гегель критикував підхід І. Канта щодо визначення ним обов'язку на засадах абсолютної волі та суб'єктивності, оскільки це унеможлиблює встановлення критерію обов'язку особистості. На його думку, критерій обов'язку особистості можна визначити, якщо він ґрунтуватиметься на об'єктивному підході, який урахуватиме реальну свободу та можливості вияву людини. Він зазначав, що "раб не може мати обов'язків, їх має лише вільна людина. Якби в людей одного стану були всі права, а в іншого - всі обов'язки, то ціле б розпалось, оскільки лише тотожність є тією основою, яку тут слід мати на увазі".

Моральні вимоги суспільства до вчителя зафіксовано не лише на моральному рівні, а й на юридичному: у Конституції України, законах "Про освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти та ін. Наприклад, у Законі України "Про освіту" наголошено, що "педагогічною діяльністю можуть займатися особи з

високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки".

У ньому визначено такі основні обов'язки педагогічних і науково-педагогічних працівників: постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність і загальну культуру; забезпечувати умови для засвоєння вихованцями, учнями, студентами, курсантами, слухачами, стажистами, клінічними ординаторами, аспірантами навчальних програм з урахуванням обов'язкових вимог щодо змісту, рівня та обсягу освіти; сприяти розвитку здібностей дітей, учнів, студентів; настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості та інших добродійностей; виховувати повагу до батьків, жінок, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних і культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни; готувати до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; дотримуватися педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента; захищати від будь-яких форм фізичного або психологічного насильства, запобігати вживанню алкоголю, наркотиків та іншим шкідливим звичкам.

Виконання педагогічного обов'язку супроводжують різні суперечності. Зокрема, між належним і сутнісним, свободою і необхідністю, волею і розумом, розумом і почуттями тощо.

Питання для обговорення

- Роль етичних знань у професійному становленні педагога.

- Морально-правові аспекти діяльності педагога.
- Моральний досвід педагога і його вияв у професійній діяльності.
- Моральна свобода особистості педагога.
- Актуальність принципу педагогічного оптимізму.
- Принцип колективізму в умовах суспільних трансформацій.
- Педагогічне стимулювання діяльності педагога.
- Моральний вибір педагога у критичній ситуації.

Розділ 3. Проблеми формування професійної етики майбутніх педагогів.

3.1. Формування моральної самосвідомості майбутніх педагогів.

Моральна самосвідомість педагога - усвідомлення себе як особистості і власних ролі й значення в освітній сфері, суспільній, духовно-моральній діяльності і відносинах людей. Вона є динамічним історичним утворенням, становлення і розвиток якого відбувалися протягом століть і зазнали впливу соціально-економічних, політичних, моральних відносин освітніх систем. Показник самосвідомості - духовне, моральне зростання вчителя як особистості, яке характеризують структура, рівні та форми.

До структурних елементів моральної самосвідомості педагога належать: усвідомлення морального Я, мислення і пам'ять (рухова, сенсорна, довготривала, короткочасна, словесно-логічна, емоційна, образна).

Усвідомлення вчителем власного морального Я характеризується подвійним зображенням зовнішнього об'єкта і самого себе. Отже, Я особистості педагога схильне до самороздвоєння (амбівалентності) на взаємозамінні Я-суб'єкт і Я-об'єкт. Тобто існує бідомінантність свідомості, за якої її зміст зіставляють із двома рівнозначними полюсами Я і Я (я морально оцінюю свої вчинки і мене оцінюють). Уявлення про власну моральність у вчителя часто ґрунтується на ідеальному Я, його потенційних можливостях, які не збігаються з реальним Я. Такі уявлення можуть бути як завищені, так і занижені.

Самовизначення Я та усвідомлення реального Я спрямовують активну діяльність особистості, її відповідальність перед світом, собою та іншими людьми. Процес самовизначення Я завжди передбачає внутрішню боротьбу. Усвідомлення суб'єктом власної психічної і моральної діяльності може здійснюватись на різних рівнях: від глибокого та яскравого самоусвідомлення до невизначеного розуміння душевного стану.

Моральна самосвідомість взаємопов'язана з рефлексією і сягає рівня мислення. На відміну від сприймання і відчуттів мислення продукує складне та опосередковане відображення дійсності і внутрішній моральний світ людини. Воно дає їй змогу отримувати знання про такі властивості, процеси, зв'язки та відношення дійсності, які не можна сприйняти органами чуття. Його діяльність полягає в активному зіставленні даних практичного досвіду і даних, які є продуктом мисленнєвої діяльності (знання і поняття, що існують).

Пам'ять відіграє важливу роль у моральній самосвідомості особистості вчителя, оскільки організовує і зберігає попередній моральний і професійний досвід педагога, уможливорює його повторення і використання в майбутній

педагогічній діяльності або повернення у сферу свідомості. Для вихователя важливо володіти та розвивати всі форми пам'яті, які допомагають здійснювати моральну рефлексію:

1. Рухова пам'ять. Вона полягає в запам'ятовуванні та відтворенні людиною власних рухів. Така необхідність з'являється переважно в практичній діяльності педагога: навчальній, ігровій, виховній та ін.

2. Сенсорна (лат. *sensus* - почуття, відчуття) пам'ять. Це гіпотетична підсистема пам'яті, яка забезпечує утримання протягом короткого часу (як правило, менше однієї секунди) продуктів сенсорного перероблення інформації, що надходить в органи чуттів.

3. Довготривала пам'ять. Вона є підсистемою пам'яті, яка забезпечує тривале (години, роки) утримання знань, а також збереження вмій і навичок, характеризується значним обсягом збереження інформації.

4. Короткотривала пам'ять. Це підсистема пам'яті, яка забезпечує оперативне утримання і перетворення даних, що надходять в органи чуттів, та довготривалої пам'яті. Необхідною умовою переводу матеріалу з сенсорної пам'яті в короткотривалу є звернення уваги на запам'ятовуваний матеріал. Основну роль за короткотривалого утримання даних відіграють процеси внутрішнього нагадування (назви) та активного повторення матеріалу, який відображено, як правило, у формі прихованого проговорювання.

5. Емоційна пам'ять. Цей вид пам'яті є запам'ятовуванням та відтворенням власних емоцій і почуттів. Емоції сигналізують про потреби та інтереси і відображають ставлення до оточення. Емоційна пам'ять може виявлятися сильнішою від інших її видів. Почуття запам'ятовуються не самі по собі, а разом з об'єктами, що їх викликають.

6. Образна пам'ять. Вона полягає в запам'ятовуванні образів, уявлень про предмети як явища навколишнього світу, властивості і зв'язки між ними. Така пам'ять є зоровою, слуховою, дотиковою, нюховою, смаковою залежно від аналізаторів, із якими пов'язане її походження.

Форми моральної самосвідомості педагога.

Однією з первинних форм самосвідомості є моральне самопочуття тобто усвідомлення вчителем свого морального стану, того, як він гармоніює зі світом самопочуттів людей (учнів, колег, знайомих). Від морального самопочуття вихователя залежить, з яким настроєм він проводитиме заняття, спілкуватиметься з дітьми, пред'являтиме вимоги, ставитиме завдання тощо.

Вищий рівень моральної самосвідомості суб'єкта пов'язаний з усвідомленням себе належним до певної людської спільноти, культури і соціальної групи (педагогічний колектив, освітній заклад, національна належність тощо). У цьому аспекті надзвичайно важливо, як особистість учителя оцінює своє місце в колективі, ставлення цього колективу до його діяльності, моральних якостей та ін.

Від свідомості самосвідомість відрізняється спрямованістю: якщо свідомість орієнтована на об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є суб'єктивний, внутрішній світ особистості. Знання особистості про себе як суб'єкта практичної і пізнавальної діяльності, відображаючись у сфері її моральної самосвідомості, стають предметом її самооцінок, суджень, думок, переконань.

Процес відображення моральних знань особистості про саму себе має духовно-емоційний, естетичний характер і виявляється в суб'єктивній самооцінці власних можливостей, яка є потужним чинником самореалізації у взаємодії з учнями, колегами, батьками, усім навколишнім світом. Найвищою формою процесу моральної самосвідомості є виникнення свідомості Я. Це моральне Я подібне до Я інших людей і водночас характеризується неповторністю.

Особистість володіє адекватною чи неадекватною уявою про себе. Систему уявлень вона переживає як неповторну, самобутню, на основі якої будує взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Моральне Я є цілісним феноменом (явищем), водночас не позбавленим внутрішніх

суперечностей. Образ власного Я охоплює такі компоненти: когнітивний (образ своїх моральних якостей); емоційний (самоповага, самоприниження тощо); оцінювально-вольовий (прагнення підвищити моральну самооцінку, завоювати повагу інших тощо).

Форми моральної самосвідомості, якщо певні її феномени стають предметом спеціальної аналітичної діяльності суб'єкта, називають моральною рефлексією, Г.-В.-Ф. Гегель уважав рефлексію реальною можливістю особистості сягати рівня самосвідомості, виявляти себе вільно щодо зовнішньої необхідності. Вона є не просто усвідомленням того, що наявне в людині людського, а й "переробленням" самої людини, намаганням вийти за межі досягнутого рівня морального розвитку особистості. Рефлексія над станом свідомості, особливостями особистості завжди виникає в контексті усвідомленого або неусвідомленого завдання: перебудувати систему свідомості та особистості.

Моральна рефлексія має позитивне значення, вона спрямована на прийняття морального вибору, гарантує єдність слова і справи, розвиває власне Я і самоповагу. Без моральної рефлексії людина не змогла б вільно керувати своєю емоційно-вольовою сферою, виявляти сумління, честь і гідність.

Моральну самосвідомість педагога характеризують його честь і гідність. На сучасному етапі у філософській, етичній і педагогічній літературі аналіз честі і гідності здійснили вітчизняні вчені (В. Малахов, В. Мороз, В. Грищук, А. Будкевич,) і зарубіжні (А. Гусейнов, І. Кон, В. Куропатов, Ю. Феофанов та ін.).

А. Гусейнов та І. Кон визначили поняття "гідність" як моральну категорію, яка відображає уявлення про цінність кожної людини, особливе моральне ставлення особистості до самої себе і ставлення до неї суспільства, у якому визнається її цінність. Поняття "честь" характеризують як категорію

моральної свідомості, яка розкриває ставлення людини до самої себе і ставлення до неї суспільства.

Згідно з поглядами російського філософа, етика Володимира Блюмкіна (1931-1990), категорія "гідність" охоплює такі значення: цінність людини взагалі (людська гідність); цінність певної конкретної особистості (особистісна гідність); цінність представника певної спільноти людей; цінність певної спільноти людей (гідність країни, національна гідність, гідність колективу); свідомість і почуття власної гідності; зовнішній вияв свідомість своєї значущості, поваги до себе (поводити себе гідно); синонім честі.

Із погляду загальнолюдських ідеалів поняття честі і гідності розглянув В. Малахов. Він зазначив, що поняття "честь" диференціює людей у суспільстві, а поняття "людська гідність" утверджує гідність індивіда як особистості. Людина може утвердити, обстояти або втратити свою гідність лише в проекції індивідуального Я на загальнолюдські потенції, цінності та ідеали.

Честь і гідність особистості охороняє закон. Так, у Конституції України проголошено: "Усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах" (ст. 21), "Кожен має право на повагу до його гідності" (ст. 28), "Кожен зобов'язаний неухильно додержуватися Конституції України та законів, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей" (ст. 68). Узагальненим показником честі і гідності громадянина є його відданість Батьківщині.

Честь - моральне ставлення людини до самої себе, що виявляється в усвідомленні власного статусу в соціумі, моральних заслуг, роду діяльності, і ставлення до людини суспільства, яке враховує її репутацію. Вона пов'язана з конкретним місцем людини в суспільстві, діяльністю і визнанням певних моральних заслуг.

Гідність - моральне ставлення людини до себе, яке відображає уявлення про власну цінність, моральну рівність з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, які визнають її цінність.

Учитель як представник народу всі сили, знання та вміння віддає дітям свого народу, живе долею Батьківщини, проходить найтяжчі випробування задля її покращення. Реалізує це педагог у професійній діяльності, у якій формує честь і гідність молодих поколінь. Незважаючи на те що результати своєї праці вони побачать значно пізніше, поваги заслуговують учителі, які виховали патріотів Батьківщини, котрими можна гордитись.

Виявом честі і гідності особистості, глибоким почуттям самоповаги, відмовою від компромісів, дотриманням власних поглядів є гордість. Вона - обов'язкова властивість цілісної натури, що спонукає вчителя до духовного і морального зростання, не дає змогу кривити душею і намагатися бути іншим. Вільній людині притаманні гордість і гідність. Пристосуванець, кар'єрист і користолобець не здатний виявити справжніх патріотичних почуттів. Горда людина не дозволить собі чинити наругу над іншими, зокрема і над дітьми. Учитель, який принижує гідність учня, принижує її передусім у собі, часто навіть не усвідомлюючи цього.

Через спрямованість діяльності особистості вчителя на формування іншої особистості та можливості оцінювання і самооцінювання цієї особистості її можна розглядати як метадіяльність. Оцінювання діяльності педагога, його гідності і честі здійснюють крізь призму добрих справ, слави, імені, визнання заслуг учителя перед суспільством, керівництвом школи, колегами по роботі, учнями та їх батьками тощо.

Адекватне оцінювання вихователя різними соціальними інституціями спонукає його до подальшої творчої діяльності. І навпаки, недооцінювання реальних заслуг педагога часто спричинює приниження його честі і гідності. За такої ситуації можливе загострення суперечностей між учителем і суспільством, учителем і адміністрацією навчального закладу, однак

найгірше, що може статися, - духовний розрив із суспільством через втрату суспільної та особистісної мети праці.

Є і такі викладачі, які імітують діяльність, вимагають особливої уваги до себе, визнання заслуг, якими не володіють. Через підозру та заздрість до успіхів інших вони часто вдаються до непедагогічних учинків стосовно колег. Нині споживацьким інтересам властива не лише заздрість, що прогресує, а й нечесна конкуренція, яка зумовлює конфлікти. Деструктивність заздрощів позначається передусім на засобах досягнення мети.

Заздрість є одним із фундаментальних психологічних процесів і сильним переживанням. За певних умов вона набуває характеру соціальної установки і здатна виявляти себе в особливому типі соціальної поведінки. Отже, із психологічного погляду заздрість стає зрозумілою і як емоція (ситуативна заздрість), і як почуття (стійка заздрість), і як пристрасть (всеохоплююча заздрість).

Знецінюють честь і гідність особистості педагога не лише заздрощі, а й відсутність скромності. Вона є сутнісною моральною якістю людини, яка усвідомлює власну гідність; показником її моральної висоти і загальної культури. Чим вищий рівень культури людини, тим простіше і скромніше вона себе поводить: не ставить на перше місце власні заслуги, надає перевагу колективу та колегам, які допомогати досягти успіхів.

Скромність зобов'язує прислухатися до думки інших, допомагати і вчитися в них, бути вимогливим до себе і сміливо визнавати власні помилки. Для неї не характерні самоприниження та недооцінювання власних сил і здібностей. Ця якість допомагає людині правильно оцінити успіхи і не зупинятись на досягнутому, за що її можуть належно шанувати.

Порушення міри пошани здатне перетворити кращого вчителя в зарозумілого честолюбця, позбавивши його скромності. Такий педагог перестає творчо працювати і самовдосконалюватися, потребуючи постійної

слави. Справжній учитель має дбати не стільки про славу, скільки про добру справу, виховання в дітей делікатності, інтелігентності та скромності. Особистість, яка втратила скромність, живе колишньою славою і важко переживає найменші невдачі, неувагу до себе з боку інших, що зумовлює фізичний і навіть психічний розлад здоров'я.

Скромність не заважає особистості рішуче обстоювати власні переконання, виявляти та захищати гідність і честь. Для цього потрібні не лише знання, високі моральні якості, а й сила волі та характеру, які спрямовують психіку людини на певні дії і вчинки. Важливу роль відіграють зміст переконань, умови та ситуації, у яких перебуває особистість. Долаючи залежність від обставин, людина стає вільною, її вчинки набувають самоздійснення, узгоджуючи мотивацію та інструментальні дії, що розгортаються у внутрішній відповідальній діяльності, позитивний результат якої психологічно виявляється в екстатичному переживанні внутрішньої гармонії із собою і світом, відчутті наближеності до рівня, що вичерпує найсуттєвіше, власне людське в людині (В. Татенко).

Отже, у діях проявляється моральна сутність внутрішніх устремлінь особистості та її ідейних мотивів. Завдяки вчинку людина бачить себе саму (саморефлексує), переживає і оцінює його як гідний чи негідний, позитивний чи негативний. З огляду на прожиті роки вчинок набуває рівня самозвітування. Процес підбиття підсумків та результат гідно і праведно прожитого життя як вчинку дають людині відчуття самоповаги, душевного спокою, внутрішньої рівноваги і гармонії з собою (В. Татенко), Проте часто спостерігається недооцінювання особистістю себе та своєї неповторності.

Важливим компонентом гідності і честі людини є дотримання слова, що засвідчує її духовну досконалість, порядність та надійність. Воно є самозобов'язанням особистості не лише перед іншими, а й перед собою. Чесна людина не порушить клятву і не відмовиться від своїх слів та зобов'язань. Натомість нечесна нікому не вірить без наявності певних

свідчень (угоди, контракту) про домовленість, тобто формально-правовий аспект у неї є пріоритетним перед моральним.

Учитель морально зобов'язаний перед учнями дотримуватися слова. Його самообов'язок становить зміст і сенс діяльності та життя, якщо педагог працює за покликанням. Порушення зобов'язань засвідчує професійний формалізм та лицемірство особистості. Не можна виховати правдивість та чесність в учнів, якщо не культивувати їх у собі.

Г. Ващенко зауважував, що в шкільному вихованні важливо сформувати в дитини правильне уявлення про обов'язки людини та її гідність. Часто учні за геройство сприймають уміння обдурити вчителя, поставити його в незручне становище, списати в однокласника тощо. Такі "герої" в майбутньому спритно обдурюватимуть суспільство.

Отже, виховуючи здорову громадську думку в учнів, педагог має надавати цьому важливого значення. Основною причиною нечесності дітей здебільшого є деструктивні взаємини між ними і вчителями. Такі стосунки ґрунтуються на формалізмі педагогічної діяльності, недоброзичливості, а інколи навіть відвертій непорядності вихователя.

Водночас формальне ставлення педагога до свого професійного обов'язку спричинює також позиція влади щодо вчителів. Відсутність достатнього фінансування освітньої галузі та правового державного захисту педагогів не лише знижує якість навчально-виховного процесу, а й продукує референтне ставлення вчителя до власної моральної позиції та формування її в учнів. Нині відбувається динамічний процес знецінення праці педагогів, що позначається не тільки на рівні знань учнів, а й на формуванні їхніх культурних запитів, честі та гідності, відповідальному ставленні до життя.

Отже, честь і гідність педагога є виявом рівня самосвідомості. Гуманістичне розуміння честі і гідності передбачає високу повагу до педагога з боку держави і суспільства. Лише у справжньому громадянському, демократичному суспільстві, де панує свобода, взаємоповага, моральними

якостями кожного педагога є честь і гідність, він здатен виховати честь і гідність особистості учня.

Совість (сумління) педагога. Педагогічна діяльність здійснюється безпосередньо в суспільстві і регулюється ним. Моральні вимоги, які соціум пред'являє вчителю, з часом інтегруються в його почуття морального обов'язку. Це почуття потребує морального самоконтролю, здійснення якого забезпечує совість.

Совість (сумління) педагога - вияв моральної самосвідомості особистості, що відображає її здатність до морального самоконтролю, формулювання власних моральних обов'язків і вимог щодо їх виконання, самооцінювання вчинків.

Вона характеризується єдністю знань (ідеї, норми, принципи), мотивів, практичних дій та емоційно-вольових чинників. У християнсько-філософському розумінні совість є вістю про божественне, духовне та істинно людське, Божим законом у кожній людині.

Совість потрібна кожній людині, але для педагога вона є найважливішою духовною цінністю, оскільки допомагає сформувати духовність дітей. Значну роль у діяльності вчителя відіграє совісний акт, який є внутрішньою моральною необхідністю і спонукальною силою творіння добра, справедливості, любові іншим людям. Він є не пошуком приємного, доцільного, вигідного, а прагненням морально кращого, досконалого, щирим вчинком.

Совісний акт охоплює кілька складових:

- розвиненість почуттєвої сфери та високий рівень інтуїції особистості. Рационалізм часто заважає здійсненню акту совісті, його вільного вияву, оскільки домінувати має почуттєвий аспект;
- уяву, з допомогою якої передбачають процес і наслідок власних дій;
- покликання, що полягає у служінні іншим не за очікування винагороди, слави, а з усвідомлення любові до людей. Це уміння зрозуміти

іншого інтуїтивно; установка на сприйняття індивідуальності й унікальності учня. Учитель і учень - духовні сутності, які мають право самовизначатися, вільно обирати й спрямовувати власні зусилля на здійснення морально досконалого;

- діяльність, що проявляється в екстремальній ситуації, у якій особистість може зробити моральний вибір, але не вдається до жодних дій. Це спричинює докори совісті як негативний її вияв.

Форми вияву совісті особистості різноманітні. Основними серед них є: чиста совість, спокійна совість, добра совість, зла совість, докори совісті, совість-розкаяння, совість-сумнів, совість-спонука, сором.

Усвідомлення педагога, що він виконав свої обов'язки чи реалізував можливості в конкретній ситуації, відображає його чиста совість. Такий учитель володіє гідністю. Однак часто людина, опираючись лише на суб'єктивому твердженні, зараховує себе до тих, хто має чисту совість, хоча насправді це суперечить істині. Вважаючи себе досконалою, гармонійною, особистість репрезентує спокійну совість, яка є ознакою безсовісності, тобто відсутності реагування на судження совісті.

Натомість сучасний латвійський етик Август Мілте запропонував визначення справжньої совісті як доброї совісті, що виявляється в добрих справах, думках, почуттях та відносинах, характеризується багатим внутрішнім світом. Добра совість "економна", оскільки, виконуючи значну внутрішню працю, звільняє суспільство від багатьох зусиль: людина сама себе судить, контролює, виховує, оцінює, карає. За інших умов поруч із кожною особистістю має бути контролер, міліціонер, суддя, адвокат, вихователь. Зменшенню зовнішнього контролю, критики, суду сприяє посилення самоконтролю, самокритики, самовиховання, тобто розвиток совісті.

Крім чистої та спокійної совісті, виокремлюють злу, притаманну байдужим до моральних цінностей і законів людям, які здатні до негуманних

учинків, вияву садизму. Такі антилюдяні дії приносять індивідам, що їх вчинили, радість, сприяють досягненню їхньої корисливої мети. Люди, які досягли успіху чесним шляхом, викликають злість і заздрість у них. Особистості зі злою совістю прагнуть їм за це помститись, адже виступають проти справедливості та правди. Для них характерні зрадливість і задоволення від руйнування життя інших, вивищення себе на їх фоні, перенесення власної провини на невинних, хитрість задля досягнення власного благополуччя.

Добра совість спрямована на самовдосконалення особистості, тому їй притаманні докори совісті. Так, педагог, усвідомивши аморальність свого вчинку, переживатиме і картатиме себе, навіть якщо про його провину не знатимуть інші.

Людина з розвиненим почуттям совісті засуджує себе суворіше, ніж це робить її оточення. Особливо така поведінка властива людям з аналітичним мисленням, які задумуються над своїми діями, зіставляють цілі, засоби, мотиви і результати своєї поведінки, тобто рефлексують.

У сумлінні найсильніше виявляється моральна самосвідомість особистості. Людина, яка завдала страждань іншим і не відчуває при цьому докорів совісті, не є моральною особистістю.

Спонукальна сила совісті педагога проявляється в його потягу до творчості, вимогливості до себе, прагненні поповнити знання і вдосконалити професійну майстерність, гуманному ставленні до колег. Вона не дає вчителю референтно сприймати аморальні явища життя, навпаки, заохочує до активної боротьби за Добро, Красу, Істину.

Переживання невідповідності власної поведінки моральним вимогам суспільства є соромом. Г.-В.-Ф. Гегель уважав його реакцією "на суперечність мого власного прояву з тим, чим я маю і хочу бути, отже, це захист мого внутрішнього єства проти неналежного виявлення його ззовні".

Згідно з концепцією російського філософа Володимира Соловйова (1853-1900), совість як "корінь" людської моральності загалом безпосередньо домінує в площині ставлення людини до нижчого, ніж вона, порядку світового буття. У стосунках особистості з рівними їй моральною домінантою він уважав жалість, а у ставленні до цінностей і святинь, вищих за неї, - благоговіння. При цьому сором, зважаючи на його універсальне моральне значення, зберігає своє "представництво" і на двох вищих рівнях моральних відносин. Так, у сфері жалості сором є совістю ("соціальний сором"); благоговінню перед вищим, згідно з християнським світорозумінням В. Соловйова, відповідає "релігійний сором", або "страх Божий". Він змушує людину соромитись своєї тваринної натури, сигналізує про недобре, негідне, безвідповідальне.

Безсоромність - показник духовної ницості людини, її необов'язковості і безвідповідальності. Натомість наявність сорому вивищує особистість, свідчить про її справедливість, мужність, героїзм, у яких полягає моральний сенс життя.

Отже, сором застерігає людину від учинків, які принижують честь і гідність її та інших людей. У цьому розумінні поняття "совість" і "сором" мають багато спільного.

Проте В. Малахов зазначив, що між ними є і відмінність: совість закорінена в моральну свідомість, у наше внутрішнє буття, а сором з'являється раптово, у ньому задіяні інші суб'єкти. Совість фундаментальніша, оскільки виражає загальне становище людини у світі, зв'язок із долями інших людей, моральну важкість її буття. Сором утілює моральність особистості, внутрішнє переживання зустрічі з іншим, чужим Я. Згідно з поглядами В. Малахова, "інший" є не предметом, на який спрямований сором (соромиться людина власних проявів та вчинків і лише інколи їй соромно за інших), а його джерелом.

Почуття сорому особистість може переживати і за позитивної оцінки з боку оточення. У такому разі погляд іншої людини висвітлює цілісну картину зробленого, через що краще усвідомлюється обмеженість власних можливостей та їхня невідповідність похвалам.

Без погляду ззовні сором є психологічно неможливим. Соромно насамперед перед тими, хто оточує ("Соромно перед людьми!"). Особистість із розвиненою самосвідомістю здатна відчувати сором не лише за власну поведінку, а й за дії близьких людей та колег. Сутність сорому полягає в тому, що той, хто соромиться, у самому психічному акті сорому відокремлює себе від того, чого він соромиться. Порушення морально обов'язкових норм свідчить, що людина не досягла високої моральної самосвідомості та у поведінці керується прагматизмом.

3.2. Формування етичного компонента у професійній діяльності майбутніх педагогів.

Сутність буття людини з притаманною їй моральною характеристикою виявляється в практичній діяльності. За якістю і структурою дослідники інтерпретують діяльність по-різному. Однак майже в кожній філософській системі соціалізація особистості пов'язана з діяльністю. Як моральна категорія, діяльність відображає ті вчинки особистості, які свідомо підпорядковані моральним цілям і мотивам: бажання робити добро, сумлінно виконувати обов'язок, здійснювати високі ідеали. На цьому наголошував видатний радянський психолог Сергій Рубінштейн (1889-1960): "суб'єкт у

своїх діяннях, в актах творчої самодіяльності не лише виявляється і розкривається, він у них створюється і визначається. Тому через те, що він робить, можна визначити те, ким він є; спрямованістю його діяльності можна визначити і формувати його самого... У творчості створюється й сам творець. Лише у створенні... етичного, соціального цілого створюється моральна особистість. Лише в організації світу думок формується мислитель; у духовній творчості виростає духовна особистість. Є лише один шлях (якщо це шлях) для створення великої особистості: велика праця над великим творінням. Особистість є тим більш значущою, чим більша сфера її дії, той світ, у якому вона живе, і чим завершений цей останній, тим досконаліша вона сама. Одним і тим самим актом творчої самодіяльності створюючи і його, і себе, особистість створюється і визначається лише цілісно " .

Від якості здійснення педагогічної діяльності безпосередньо залежить те, наскільки освіта сприятиме загалом розвитку особистості учня, студента і його моральному розвитку зокрема. На думку сучасних українських педагогів (В. Гайворонської, І. Зязюна, С. Пазиніча,), що діяльність характеризують мета, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності.

Метою педагогічної діяльності є розвиток особистості учня, здатного до самодіяльності, самореалізації на основі гармонії з самим собою, природою і соціумом. Її досягають шляхом розв'язання конкретизованих завдань навчання і виховання людини - гідного громадянина своєї країни.

Суб'єктами педагогічної діяльності є не лише педагоги, а й батьки, суспільство, отже, соціальне середовище (держава, нація, релігійні конфесії, громадські організації), в якому здійснюється педагогічний вплив на людей, а також керівники підприємств та установ, виробничі та інші групи. Якщо суб'єктом педагогічної діяльності є педагог, вона набуває професійного характеру, за інших умов - залишається загальнопедагогічною.

Об'єкт педагогічної діяльності - учні та студенти, тобто люди, на навчання, виховання й особистісний розвиток яких спрямований навчально-

виховний процес. Характерною особливістю педагогічної діяльності вважають те, що об'єкти одночасно є її суб'єктами, оскільки, з одного боку, вони певною мірою управляють своєю навчально-пізнавальною діяльністю, а з іншого, завдяки зворотному зв'язку здійснюють певний вплив на викладача.

Результат педагогічної діяльності визначається єдністю інтелектуальною, трудовою, громадянською, естетичною, фізичною зрілістю, отже, формуванням цілісної особистості.

Педагогічна діяльність у моральному вимірі культурно та соціально детермінована, проте виявляється на рівні суб'єктності, де важливу роль відіграє вчинок. Він є складовою моральної діяльності; дією, що розглядається з погляду єдності мотиву і наслідків, намірів і справ, цілей і засобів. Його особливість полягає в тому, що за своєю сутністю вчинок - вища моральна цінність, міра людського буття і водночас зацікавлене ставлення суб'єкта до самих моральних цінностей, практичне їх утвердження за умов, коли вони піддаються сумніву або заперечуються. Спонукальною силою вчинку є не стільки норми моралі та права, скільки окрема особистість. Моральний обов'язок педагога передбачає здійснення добродійних дій. Він повинен не лише навчати, а й виховувати громадянина держави, потенційно і реально здатного на добродійні вчинки. Його діяльність проявляється як метадіяльність.

У здійсненому вчинку виявляються сила розуму, почуттів, волі вчителя. Його духовність та інтелект є джерелом свідомого вибору, прагненням добродійності, її передбаченням, спрямованим на встановлення гуманних відносин у системах: "педагог - учень", "учень - педагог", "педагог - педагог", "педагог - батьки", "учень - учень" тощо. Раціональний підхід до моральної характеристики особистості дає змогу вчителю розмежовувати те, як слід діяти згідно з поглядами інших, і те, як він думає і діє сам. Важливим критерієм такої розумності є усвідомлення індивідом значущості вчинку для себе та суспільства, яка визначає, наскільки він здатний змінити людське

буття. Для справжнього вчинку недостатньо керуватися логікою загальноприйнятого. Доки педагог діє за логікою здорового глузду, його мораль перебуває в межах реальних звичаїв і традицій, які не передбачають ситуацій вибору. Мораль полягає не лише в дотриманні загальноприйнятих норм поведінки, а й у розвиненій здатності людини критично ставитися до навколишнього світу і власних дій. Сила морального вчинку особистості - у внутрішній, духовній моральній свободі, яка виявляється і тоді, коли доводиться чинити не тільки за потреби або під тиском зовнішніх обставин (залежностей), а й підносячись над ними.

Раціоналістичне начало може відіграти негативну роль. Брак внутрішніх переконань, незначний запас морального потенціалу іноді провокують видимість учинку або його уникнення. Розумне ставлення до нерозумної дійсності (неприхований раціоналізм) створює ситуацію неможливості зміни буття внаслідок виявлення вчинку. Тоді позиція "навіщо наражатися на неприємність" починає домінувати в поведінці педагога. Ризик самовияву гальмується, натомість формується індіферентне ставлення до дійсності (не слід утруднювати свій розум складними питаннями педагогічного буття).

Отже, інтелектуальними зусиллями можна виправдати багато аморальних учинків. Проте слабкість логічних обґрунтувань не буде очевидною для суб'єкта цього інтелекту і того, у кого життєві умови сформували моральні потреби і звички. Це підтверджує важливість ролі почуттів для вияву добродісного вчинку. Г.-В.-Ф. Гегель указував, що розум не сприяє духовному покращенню особистості. Незважаючи на те що джерелом добродісності є мудрість, не завжди мудра людина добродісна. Однак без добродісності вона стане щасливою. Роблячи вчинок, людина не може пригадати одночасно всі правила хорошої поведінки, адже вона не є звичайним механізмом і змушена самотійно приймати рішення.

Щоб не діяти як машина, людина повинна керуватись своєю почуттєвою сферою. Гуманне ставлення до інших утримує особистість від аморальних учинків, які спричинюють нещастя, викликають неспокій у душі та страждання. Моральні вчинки, навпаки, ошасливають її, наповнюють життя смислом. Проте Ф. Ніцше зазначив: якби щастя було метою кожного вчинку, люди не зробили б жодного, а лише роздумували все життя про те, чи сприятиме їх дія щастю теперішніх і майбутніх людей. Моральні люди отримують задоволення від здійснення добродесних учинків заради самих них.

У виконанні вчинку значну роль відіграють не тільки розум, почуття, а й воля, прагнення особистості.

Прагнення - це особливий вид переживань разом із почуттями і розумовими процесами. У ньому неможливо виокремити чуттєві та розумові процеси, як і вважати його за продукт цих процесів. Прагнення існує і виявляється так само сильно, як страждання і задоволення. Водночас воно тісно взаємопов'язане з почуттєвими процесами, що обумовлюють розвиток переживання. Як вища форма прагнення до певної мети він залежить від виникнення розумових процесів та утворення уявлень і асоціацій. Прагнути - значить намагатися зробити щось для досягнення або здійснення бажаного; а зробити щось - виконати певні дії, спрямовані на зміну буття, яке не задовольняє. Стосовно свідомо виконуваних дій прагнення бажаного набуває ознак мотиву. Ф. Ніцше наголосив, що в кожному вчинку є справжній (непомітний) і удаваний (видимий) мотиви. В удаваному мотиві проявляється індивідуальність. Однак справжній мотив виявляє, що людина діє так, як людство загалом.

Здійснення справжнього вчинку вимагає від педагога духовної і фізичної напруги, адже в ньому виявляються рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, боротьба мотивів. Суспільство, що відкидає моральні прагнення, продукує ситуацію, у якій зникає необхідність діяти за совістю.

Це спричинює прагматичну поведінку вчителя. Він живе ніби у двох системах відліку одночасно: одна - для когось, інша - для себе, що віддаляє його прагнення виконати вчинок від реального здійснення.

Ознакою особистісного розвитку людини є її здатність діяти згідно з внутрішнім переконанням у найскладніших життєвих ситуаціях, не перекладати відповідальність на інших чи на обставини, не лише враховувати об'єктивний стан речей, а й протистояти їм, втручаючись у перебіг подій, виявляти свою волю та характер. І. Маноха зазначав, що боротьбу мотивів і проблему зіставлення, співвідношення їх сил людина розв'язує, ґрунтуючись не тільки на природному поєднанні сил, тобто спрощено, а й беручи до уваги духовні інтереси, що ускладнює та поглиблює цю боротьбу.

Нині вчинок досліджують не лише етика і педагогіка, а й інші науки, зокрема сучасна психологія. Так, В. Татенко, В. Роменець вбачають сутність учинку в єдності внутрішнього і зовнішнього, тілесного і духовного, біологічного і соціального, індивідуального і суспільного, свідомого, несвідомого і недовідомого. Вони структурно, функціонально та генетично інтегрують ствердження і заперечення, творення і репродукування, свободу і необхідність. У вчинку як психічному осередку науковці виокремлюють такі форми прояву вчинкової активності особистості: подолання залежності від ситуації, умов і обставин або шляхом перетворення своїх внутрішніх позицій, або внесенням змін у ситуацію, перетворення її в напрямі, що дає змогу отримати бажані свободу і незалежність; мотивації вчинку, що допомагає суб'єкту визначитись у тому, як використати свободу, відвойовану в ситуації; вчинкове підпорядкування процесу творення засобів меті діяльності; вчинок, що дає змогу суб'єкту перейти від наміру до дії; практична дія, яка творить, розвиває, вдосконалює, відкидаючи і заперечуючи все, що стримує, нівелює; оцінювання характеру вчинку, рефлексивного за своєю природою процесу, побудованого за принципом зворотного зв'язку; ефект післядії вчинку, який створює якісно нову ситуацію життєдіяльності індивіда.

Співвідношення моральних цілей і засобів у педагогічній діяльності

Моральний сенс співвідношення цілей і засобів людської діяльності є соціологічною і науково-педагогічною проблемою. Адже моральні цілі і мотиви поведінки особистості парадоксально взаємодіють із засобами, які вона для цього використовує. Добрі наміри зазвичай призводять до наслідків, які не роблять життя морально ціннішим.

В історії філософсько-етичної та педагогічної думки визначають три позиції щодо співвідношення моральних цілей і засобів.

1. Мета виправдовує засоби. Сформували її Н. Макіавеллі та І. Лойола. Згідно з цим гаслом не існує "негідних" і "святих" засобів. Для досягнення мети можна не брати до уваги їх моральний характер, оскільки вони освячені ціллю. На цьому підході ґрунтується принцип оптимальності моральної поведінки, який презентує критерій ефективності засобів і нехтує критерієм їх моральності. Доцільними є ті засоби, що сприяють найшвидшій реалізації мети.

2. Абстрактний гуманізм. Він заперечив використання жорстоких, сумнівних у моральному плані засобів заради будь-яких цілей. Представники (Г. Тьюро, Л. Толстой, Л. Кінг, М. Ганді та ін.) цієї позиції наголосили, що мета не може виправдовувати аморальних засобів, тому в моральному виборі, учинках людина повинна послуговуватись такими з них, які є моральними, доцільними, утверджують добро за відсутності зла. Слід протистояти злу, але не за допомогою насилля, адже "зло неможливо знищити злом". Універсальним способом досягнення гармонійності, рівноваги цілей і засобів є ненасильство (абсолютним злом - насильство). У жодному з варіантів насильство неможливо обґрунтувати з допомогою моральних аргументів.

І. Ільїн не погодився з позицією Л. Толстого і в книзі "Про спротив злу силою" визнав, що "в самому слові "насильство" вже прихована критична оцінка", що доводити "допустимість" або "правомірність" насильства - це означає доводити "допустимість недопустимого" або "правомірність

неправомірного"" . Проти насильства необхідно протестувати, з ним потрібно боротись; у будь-якому разі людина, над якою здійснено насильство ображена, пригноблена, заслуговує співчуття і допомоги. І. Ільїн запровадив поняття "примушування", що поряд із насильством, яке є ганебним примушуванням, охоплює також такий фізичний примус і запобіжні заходи" які, на його думку, становлять дозволений примус. Отже, І. Ільїн, змінивши предмет суперечки, довів не моральну допустимість насильства, а моральну допустимість фізичного примусу.

Українські педагоги-гуманісти (І. Герасимович, І. Казанівський, П. Лисецький, Я. Чепіга, М. Чумарна, І. Ющишин, Я. Ярема та Ін.) також дотримувалися думки, згідно з якою немає таких виховних цілей, заради яких варто застосовувати сумнівні в моральному аспекті засоби. Так, П. Лисецький зауважив: "Драконівський спосіб утримання порядку в школі мусить звикнути з наших шкіл, бо ним доведено нарід до плазунства, зроблено його манекеном, нездібним до оборони свого індивідуального "Я"". Я. Чепіга вказав на свободу як на справжній метод і засіб розвитку дитини, що формує в неї інтерес до знань.

3. Мета не виправдовує, а визначає засоби (Г.-В.-Ф. Гегель). Цілі та засоби взаємозумовлені, між ними існує діалектичний взаємозв'язок. Засоби, до яких викладач змушений вдаватись, залежать від його мети.

Моральна мета і засоби є не тільки взаємовизначеними, а й співвідносними. Будь-яка ціль в іншій педагогічній ситуації може відігравати роль засобу, і навпаки, засіб у новій ситуації морального вибору може стати ціллю. Це виявляє неспроможність намагань визначити необхідність певного засобу лише шляхом його співвідношення з найближчою ціллю, яка, будучи досягнутою, стає засобом для вищої мети. Отже, потрібно дотримуватись стратегії послідовності у виборі засобів. За досягнення найближчої цілі ціною, яка знижує моральну суть вищої мети, засіб досягнення слід відкинути як такий, що позбавлений доцільності. Для забезпечення

морального вибору необхідно обґрунтувати конкретну поточну ціль не лише відповідно до віддаленої мети, а й щодо вже реалізованих. Оскільки досягнуті цілі співвідносилися з певними засобами, то слід бути дуже уважними до кожного засобу на кожному етапі. Вибір невідповідних меті засобів призведе до небажаного або протилежного цілі результату.

Отже, моральним є той засіб, який необхідний і достатній для моральної цілі, не суперечить вищій меті, не змінює її морального характеру. Засоби вибору мають бути ефективними і морально цінними. Їх доцільність взаємопов'язана з їхньою моральною якістю.

Проблема співвідношення моральних цілей і засобів передбачає в певних ситуаціях вибір меншого зла. У позитивному сенсі цей принцип вибору формулюється як вимога "найбільшого добра" - обирати засоби, що не лише реалізують мету, а й є найбільшою самостійною цінністю. "Меншим злом" вважають результат узгодженості об'єктивних і суб'єктивних елементів вибору. У такому разі воно відіграє роль відповідного "балансу", якого потребують несприятливі обставини.

Проблема вибору "меншого зла" полягає у моральному компромісі, який вимагає від особистості усвідомленої пожертви моральними цінностями заради збереження інших. У такій ситуації однаково зважають на позитивний і негативний моменти критерію вибору.

Здійснюючи навчально-виховний процес, педагог повинен уміти ставити цілі, адекватні можливостям їх досягнення учнями чи студентами. Якщо цього не враховувати, то мета не є моральною, адже неможливість її реалізації пригнічує вихованця або спонукає до знаходження аморальних засобів. Неадекватна ціль, що не відповідає здібностям, задаткам учня, нівелює його мотивацію. Деморалізує суб'єкта навчання і значна кількість нечітких цілей. Часто вихованець не знає всього обсягу матеріалу, у якій послідовності його слід вивчити тощо. Учні низько оцінюють близькі педагогічні цілі, якщо вони сформульовані так, що не дають змоги уявити

результат. Крім визначення мети, викладач повинен враховувати цілі учня, впливати на формування сенсу кінцевої мети на певних етапах її конкретизації, порівнювати результати досягнення різних цілей різними учнями в різноманітних видах діяльності. Також важливо враховувати ступінь прийняття цілей, передбачати негативні впливи щодо їх реалізації, уміти долати конфліктні ситуації з допомогою морального вибору та моральних засобів.

Мотивація і наслідки моральної діяльності педагога. Тематично-змістовий аспект моральної проблематики професійної діяльності педагога відображений у співвідношенні її мотивів і наслідків. Результат людської діяльності часто не збігається не лише з поставленою метою, а й із мотивом. Цю суперечність учені розв'язують по-різному. Представники теорії моральної доброти, або педагогіки добра (І. Зязюн, Г. Сагач), визначальним в оцінюванні діяльності педагога вважають її мотив, а представники консеквенціалізму (лат. *con-sequens* - послідовний) - результат. Утилітаризм, гедонізм і евідемонізм, репрезентовані консеквенція-лістським підходом (І.Бентам, Н. Крупська, Б. Скіннер), дотримуються матеріалістичних концепцій, у яких домінують задоволення потреб людини, реалізація нею певних соціальних функцій.

Консеквенціалістська концепція домінує в авторитарній педагогічній системі. П. Каптерев зазначав, що в сучасній школі поцінують лише успіхи і не надають значення процесу, в якому вони визрівають. Викладачі, контролюючи знання учнів, майже не враховують їх психологічний стан.

Теорія моральної доброти вимагає від педагога бути таким взірцем для учнів, який утверджує їх віру в людину. Вона не допускає егоїстичних бажань, меркантилізму, дріб'язковості, зверхнього ставлення до вихованців, колег тощо. В. Сухомлинський наголошував на тому, що відсутність віри в людину нівелює педагогічну систему взагалі. Якщо в процесі навчання і

виховання відсутні віра педагога та учня один в одного, сам навчально-виховний процес не відбудеться.

Отже, учитель, виконуючи свою роботу, повинен керуватись педагогікою добра, благородними намірами та мотивами, які акумулюють усі особистісні значення діяльності. Російський психолог Олексій Леонтьєв (1903-1979) визначив три функції мотиву: спонукальну, пізнавальну і смислотвірну. Основну роль відіграє смислотвірна функція, яка полягає в тому, що мотив символізує суб'єктивну значущість конкретної поведінки чи діяльності для індивіда, виявляючи її особистіс-ний сенс.

Американський психолог Карл-Ренсом Роджерс (1902-1987) найважливішим мотивом життя людини вважав тенденцію самоактуалізаці яка передбачає не лише самозбереження і саморозвиток, а й виявлення найкращих якостей. Удосконалюючи внутрішній потенціал, педагог реалізує його у своїх вихованцях, у цьому полягає сенс його буття. Тенденція самоактуалізації визначає активність життєвої позиції, підвищену напругу, постійний процес морального зростання. Учителі, які перестають самовдосконалюватись у професійному і моральному планах, не здатні розвивати учнів. їх функція звужується до повідомлення формул і знань, доведення до відома дітей того, що їм слід вивчити. Вони лише формально виконують обов'язок, у них відсутнє справжнє педагогічне покликання. Такі педагоги часто є самовдоволеними особистостями, які вважають себе обізнаними у всьому, освіченими, розвиненими, що дає їм право зневажливо ставитися до учнів. Свої міркування вони презентують як єдиноправильні, бездоганні, не контролюють власних розмов, безтактно втручаються в чужі справи. Усе це свідчить про їх обмеженості, малоосвіченість, лінощі.

Спонукальна функція полягає в осмисленні вчителем ситуації, за якої відбувається боротьба між добром і злом, справедливістю і несправедливістю. У цьому виявляються пріоритети особистості педагога у світі цінностей. Так, гуманістично спрямований учитель життєвим кредо

обирає утвердження добра, справедливості та честі, що найкраще характеризує його педагогічну майстерність. Вона виявляється в зорієнтованості на особистість іншої людини, утвердженні духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків на словах та в практичній діяльності педагога.

Спрямованість особистості полягає в ставленні учителя до: інших людей як членів колективу, що характеризує налаштованість на взаємодію; праці та її результатів, що дає змогу визначити ділову спрямованість на завдання; своєї особистості (Д. Дзвінчук і В. Козаков).

Керуючись принципами моралізаторства, педагог гальмує розвиток учня, оскільки закриває його для спілкування і взаєморозуміння, а особистісний сенс ' діяльності вчителя спотворюється.

Професійна діяльність педагога передбачає активну взаємодію з учнями, їх батьками, колегами та іншими людьми. Характер взаємодії, її спрямованість на утвердження гуманних відносин та позитивного морального клімату в колективі; спонукання свідомості особистості до досягнення результату, значення для неї процесу діяльності, співробітництва, виявлення пріоритетів (лідерство чи підпорядкування, соціальне схвалення чи самосхвалення в ситуації вибору певної цінності) становлять сенс взаємодії педагога і його діяльності загалом.

Основним у гуманістичній взаємодії вчителя з іншими людьми є їх внутрішня культура, висока мотивація. Брак цих якостей у педагога може знівелювати спонукальну силу мотиву до морального вчинку та дегуманізувати взаємодію в системі "Я - інший", за якої Я вважає, що всі є лише джерелом його власного блага. Домінування Я полягає в розумінні особистістю, що її повинні любити інші, а не вона їх. Наявність цієї позиції в керівника свідчить про те, що він вдаватиметься до експлуатування та приниження підлеглих.

Ділова спрямованість педагога характеризується мотивацією досягнення результатів усім колективом. Викладач із такою спрямованістю, вибираючи завдання, прагне виконувати керівну роль, переконати в доцільності власних інноваційних ідей, докласти зусиль до співпраці з колективом, сприяти успіху колег, учнів. У нього переважає бажання та зацікавлення в опануванні нових знань, навичок, умінь і процесу діяльності. Суть морального змісту діяльності такого педагога розкривається у відповідальності, доброчесності, гуманізмі, зорієнтованості не стільки на пізнання речей, скільки на пізнання людської сутності, творчого потенціалу. Учитель із діловою спрямованістю вміє керувати собою, чути і поважати інших, спонукати їх до доброчесності.

Пізнавальна функція мотиву педагога передбачає, що він повинен з'ясувати суть моральних явищ, процесів, які перебувають у постійному розвитку (об'єктивно), і пізнати своє реальне Я (суб'єктивно). Неузгодженість між об'єктивним і суб'єктивним у діяльності вчителя може призвести до помилок у виборі мети, а також знецінити результат дії. Оскільки головним принципом самопізнання є віднайдення в собі реального Я, основний мотив і завдання педагога полягають у тому, щоб допомогти вихованцеві пізнати свою людську сутність. Важливу роль у цьому відіграють самоспостереження, самокритика, самооцінювання, самоаналіз, саморегуляція, самоконтроль та ін.

Сучасний болгарський етик Василь Момов обґрунтував виправдовувальну функцію мотиву. Вона розкриває залежність особистості від потреб суспільства та її відповідальність перед ним, що ґрунтується на розвиненому почутті совісті. Відображаючи специфіку морального мотиву, ця функція одночасно є функцією оцінювальною. Вона негативно виявляється в схильності до самообману. Так, опанувавши свій предмет, викладач часто перестає працювати над собою, оскільки легко розв'язує завдання. У ситуації, коли слід докласти значних зусиль для досягнення

результату, він виявляється неготовим, губиться, занепадає духом і відмовляється від роботи. Такі педагоги часто майстерно вибудовують інноваційні плани, однак першими від них відмовляються.

Моральна мотивація в навчальній діяльності вчителя може бути не лише стабільною, зростати, а й мати тенденцію до зниження і навіть її втрати. Якщо організація навчального процесу, моральний клімат у колективі не відповідають цілям і потребам викладача, мотивація починає знижуватися. Комфортна ситуація в колективі, налагодженість навчально-виховного процесу сприяють зростанню мотивації діяльності.

Ступінь мотивації і результат діяльності педагога значною мірою залежать від стимулювання його праці (матеріальне, психологічне, педагогічне, соціальне, моральне). Матеріальне стимулювання не обмежується тільки підвищенням заробітної плати, також практикують присвоєння звань учителям, категорій викладачам, майстрам виробничого навчання, преміювання, пільгове кредитування на спорудження житла тощо. Позитивних змін можна досягти за умов об'єктивного підходу до оцінювання праці педагога, оскільки суб'єктивний здатний знизити рівень мотивації діяльності суб'єкта. Наприклад, здійснюючи атестацію, кваліфікаційна комісія повинна неупереджено перевірити теоретичну підготовку вчителя і справедливо оцінити його професійні вміння на практиці. З цією метою вона зобов'язана відвідати заняття, провести спеціальні контрольні роботи, тестування та анкетування батьків, колег, адміністрації школи, в якій проводять атестацію. Використовувати слід лише сучасні психолого-педагогічні діагностики, що дають змогу об'єктивно визначити реальний кваліфікаційний рівень педагога і його творчий потенціал. Недотримання цих вимог, формалізм у здійсненні тестування призводять до конфліктних ситуацій і негативних наслідків, що позначається на психологічному стані педагога.

Психологічний аспект процесу стимулювання спричиняв зміни в мотивації людини. Учитель, який працює за покликанням, завжди відчуває потребу в позитивних результатах своєї праці, що зумовлює спрямування його мислення, почуттів, волі, усвідомлення мети, мотивів тощо. За сучасних матеріальних умов педагог залежить від задоволення потреб найнижчого рівня - фізіологічних і потреб у гарантуванні безпеки. Рівень вищих потреб (соціального визнання, поваги, самовияву, реалізації потенційних можливостей) недоступний для нього. Це призводить до внутрішнього дискомфорту, переживань, страху перед майбутнім.

Мотивація викладача в сучасних умовах потребує пошуку позитивних психокорекційних впливів на нього (механізмів його психологічного захисту, отримання душевної рівноваги, цілісності). Основна функція "психологічного захисту" (З. Фройд) полягає в зниженні емоційної напруги внаслідок тривоги щодо здійснення соціально значущих цілей, які конфліктували з потягами. В. Козаков зазначив, що нині вивчено приблизно десять видів психологічного захисту, які умовно можна поділити на дві групи: 1) інформаційна (захист від зовнішньої інформації); 2) стабілізаційна (захист від внутрішньої інформації).

До інформаційної групи належать такі захисти: заперечення, придушення, раціоналізація та витіснення. Стабілізаційна група, у свою чергу, містить такі захисні механізми, як проекція, ідентифікація, заміщення, сновидіння, сублімація та катарсис. Психологічно захистити особистість і стимулювати її до активної діяльності - значить зосередити увагу на її внутрішньому світі, виявити зацікавленість станом її почуттів, прагнень і мрій. К.-Р. Роджерс назвав це "допоміжним контактом", що сприяє конкретній позитивній дії суб'єкта.

Психологічний аспект стимулювання професійної діяльності вчителя тісно взаємопов'язаний із педагогічним, оскільки мета використання стимулів полягає в спричиненні позитивних змін у поведінці та діяльності учня, що є

педагогічною взаємодією. Нині освітні заклади стають центрами культури, співробітництва, спілкування, тому така взаємодія доцільна і перспективна лише на засадах гуманізації соціальних відносин. Результати ґрунтовного дослідження В. Пікельної та О. Удод свідчать, що легше оволодіти змістом і методами навчання, ніж засвоїти та впровадити новий, демократичний стиль спілкування. Педагогічне стимулювання має спрямовуватись на такі чинники: якість і зміст процесу діяльності, основоположним елементом якої є творчість; подолання стереотипів у застосуванні традиційних форм, методів, засобів і впровадженні інноваційних технологій навчання; неперервність процесу професійного становлення і розвитку компетентності викладача; формування індивідуального стилю педагогічної діяльності; прогнозування позитивних результатів діяльності та їх критичне осмислення; впровадження сучасних форм контролю знань; оволодіння позитивним навчально-виховним досвідом та ін.

Соціальне стимулювання має створити оптимальні умови для продуктивної праці педагога за нового соціально-економічного становища. Динамічні зміни зовнішнього середовища (політика, право, демократія, економіка, наука, ринок тощо) зумовлюють невідповідність системи освіти сучасним суспільним запитам. Соціальні умови, у яких працює вчитель, не завжди сприяють його творчій і самовідданій праці. Водночас влада постійно намагається їх покращити. У Державній програмі "Вчитель" з урахуванням соціально-економічних можливостей держави передбачено поліпшення кадрової ситуації у вищих навчальних закладах, які готують фахівців за педагогічними спеціальностями та здійснюють їхню післядипломну освіту; приведення чисельності науково-педагогічних працівників у відповідність до специфіки організації навчального процесу шляхом оптимізації нормативів кількості студентів на одного науково-педагогічного працівника у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації та нормативів

чисельності слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти з урахуванням особливостей системи.

Сучасні соціальні зміни в суспільстві, педагогіці вимагають зміни ролі вчителя, а отже, і модернізаційної національної системи післядипломної педагогічної освіти, яка спрямована на професійний розвиток особистості педагогів, їх професійно-особистісне самоутвердження, поглиблення, розширення та оновлення професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, а також отримання іншої спеціальності.

Соціальним стимулом продуктивної праці вчителя є забезпечення високого рівня громадської думки про престижність педагогічної професії, що заохочує до подальших творчих дій та добрих учинків.

На результат педагогічної діяльності позитивно впливає система морального стимулювання. В. Сухомлинський вважав, що моральний стимул є основним серед інших, і наголошував, що обов'язково слід стимулювати вчительську працю. Критерієм оцінювання діяльності педагога має бути не стільки успішність учнів в оволодінні навчальним матеріалом, скільки всебічно розвинена особистість, виховання якої свідчить про вміння педагога розкрити перед вихованцем усі сфери духовного розвитку, у яких він зможе проявитися і відчувати себе духовно багатим. Саме в цьому полягає моральний розвиток особистості.

Із метою морального стимулювання педагогів у Державній програмі "Вчитель" передбачено проведення всеукраїнських конкурсів на кращий журналістський матеріал про педагога на радіо, телебаченні та в періодиці, художній твір, уведення на телебаченні та радіо спеціальних програм про професійну діяльність учителя, його роль у розвитку нашої держави та громадянського суспільства, видання енциклопедичного довідника "Видатні історичні постаті освіти України".

На практиці моральне стимулювання залежить від управлінської культури керівника, який повинен виявити не лише об'єктивність в

оцінюванні результатів діяльності педагога, а й доброзичливість, увагу, тобто застосувати гуманістичні засоби впливу на нього. До них належать: подяки, почесні грамоти і звання, державні нагороди та ін., що сприяють не тільки зростанню продуктивності та якості праці, а й спонукають до самовдосконалення, творчості, самореалізації та стають джерелами духовного зростання людини.

У педагогічній практиці поширені випадки, коли керівник, помічаючи успіхи вчителя, мало цікавиться або зовсім не цікавиться тим внутрішнім зусиллям, яке педагог доклав задля отримання високого результату. Такий підхід є аморальним, оскільки слід високо оцінювати та надавати перевагу не результату, а совісті, творчості, мотивації діяльності вчителя. У сучасних умовах найсильніше стимулюють підвищення кваліфікації педагогів відкриті уроки (лекції), неформальна товариська взаємодопомога, самостійна робота за планом самоосвіти, комунікативні методи (вимоги та оцінки) тощо.

Оцінювання професійної діяльності вчителя не передбачає пріоритетності мотиву чи результату. Цей процес взаємозумовлений і взаємопов'язаний, адже об'єктивний результат моральної діяльності та її значущість безпосередньо залежать від гідних мотивів та намірів.

3.3. Формування етичних відносин майбутніх педагогів у професійній діяльності.

Діяльність педагога відбувається в соціальному середовищі, яке зумовлює її тенденційність. Виявлення цієї діяльності значно залежить від характеру наявних стосунків, моральних відносин, які сформувалися і функціонують у педагогічному колективі. Водночас і сама особистість у процесі діяльності та самореалізації творить і коригує такі стосунки.

Моральні відносини педагога - вид суспільних відносин, що є сукупністю соціальних зв'язків і залежностей, у яких основну роль відіграє

взаємодія людей і соціальних спільнот, що ґрунтуються на загальноприйнятих моральних цінностях, спрямованого на дотримання суспільного та індивідуального блага і користі, гармонізацію умов морального прогресу. Вони характеризуються діалектичною єдністю об'єктивного і суб'єктивного. Об'єктивний аспект моральних відносин виявляється у вчинках та поведінці педагога, у яких опредмечується його моральна свідомість. Це робить педагогічні відносини такими ж реальними, як і інші суспільні відносини. У моральних знаннях, почуттях, переконаннях, волі особистості, які керують її діяльністю та реалізуються в ній, визначається суб'єктивний аспект моральних відносин.

Особливостями моральних відносин є ціннісно-регулятивний, безпосередній оцінювальний та безособистісний характер, їх опосередкування посилюють почуття совісті, моральної відповідальності, обов'язок та громадська думка колективу тощо. Усі види моральних відносин визначають з огляду на те, дотримуються чи не дотримуються суб'єкти взаємодії моральних принципів і норм у своїй поведінці та діяльності. Регуляція моральних відносин відбувається безвідносно до соціального стану особистості.

Найспецифічніша ознака моральних відносин - опосередкування, яке налаштовує на активне формування та обов'язкову реалізацію загального сутнісного зв'язку. Воно полягає в синтезуванні компонентів учинку в єдине ціле, яке більше, ніж сума елементів, що свідчить про утворення нової якості. Опосередкування реалізує взаємодію суспільних, колективних та індивідуальних інтересів, прагнень тощо, гармонізує дії в різних галузях суспільної діяльності. Це проявляється, зокрема, у тому, що морально прогресивний учинок і його результат мають важливе значення в регуляції рівноваги професійних залежностей суб'єктів. Моральні відносини зумовлюють появу визначальної ланки, яка є еталоном у моральному житті.

Безособистісний характер моральних відносин полягає в пред'явленні вимог не від конкретного імені (наприклад, держави, директора школи тощо), а безпосередньо. Вимоги постали в процесі суспільної практики, їх значення необхідне і важливе для існування та розвитку суспільства і педагогічного колективу, кожної особистості ("Працюй сумлінно", "Будь чесним і справедливим", "Люби дітей", "Люби Батьківщину" та ін.). Моральні вимоги може пред'явити будь-яка особистість іншої.

Посилюють моральні відносини совість, моральна відповідальність, обов'язок та громадська думка колективу. Економічні і правові відносини охороняються правовими санкціями держави. Отже, формування моральних відносин відіграє важливу роль у розв'язанні конфліктних ситуацій, боротьбі проти соціального зла, виховуванні моральної культури учнів і вчителів.

Загальний характер моральних відносин полягає в регуляції поведінки людей у різних сферах суспільної діяльності. Зокрема, у педагогічній вони поширюються на всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Опосередкована і безпосередня діяльність учителя перетворює його на суб'єкта моральних відносин. Ці відносини передбачають таку діяльність педагога:

- створення педагогічних та студентських, учнівських колективів, у яких реалізуються об'єктивні та суб'єктивні можливості навчання і виховання підростаючих поколінь;
- активна участь у творенні та обговоренні документів, які збагачують зміст освіти, морально вдосконалюють вихованців;
- виконання прямих функцій не лише в управлінні навчально-виховним процесом, а й у міжособистісних моральних відносинах;
- активний розвиток, збагачення морального досвіду учнів, творення нових традицій етичного змісту, участь у вдосконаленні моральних взаємин на всіх рівнях.

Учитель безпосередньо інтегрований у моральні відносини на рівні субординаційних (вертикальних) і координаційних (горизонтальних) зв'язків, що посилюють специфіку дисциплінарного впливу, сприяють зростанню педагогічної майстерності та професійних знань нормативними вимогами, чітко визначеною регламентацією професійної діяльності. У професійній діяльності педагога за авторитарної системи освіти переважають відносини субординації (між керівниками (начальниками) і педагогами (підлеглими), старшими і молодшими, вихователями і вихованцями).

Демократизація і гуманізація суспільства та освіти надає пріоритету координаційним відносинам, які характеризуються співробітництвом, моральною справедливістю, взаємодопомогою, продуктивною взаємодією суб'єктів навчально-виховного процесу.

Заперечення субординаційних відносин негативно позначиться на навчально-виховному процесі, оскільки вони об'єктивно необхідні для його управління, забезпечення високої організованості і дисциплінованості; налагодження стосунків між керівником і підлеглим, які відображають моральну рівність їх гідності, єдності в досягненні мети освіти; забезпечення права керівників і підлеглих відповідати їх обов'язкам; висування вимог і виявлення поваги до педагога, суворості владності і доступності, принциповості і чуйності. Психологічний комфорт у педагогічному колективі значно залежить від справедливості вимогу субординаційних моральних відносинах керівника з підлеглими, у діях якого реалізуються вимоги суспільства.

Високий рівень моральних відносин передбачає повне засвоєння педагогами вимоги як належного, що має значення вольової дії в межах здійснення ними моральної свободи. Власним прикладом, моральною культурою та зрілістю керівник здійснює значний вплив на підлеглих і формування субординаційних моральних відносин у процесі реалізації вимоги. У цих умовах знижується або зникає необхідність застосування до

підлеглих методів стягнень, оскільки моральна відповідальність, довіра, толерантність управлінця відображаються на них, спонукають їх мобілізуватися на якісне виконання професійного обов'язку.

Низький рівень моральних відносин передбачає активне застосування керівником методів стягнень, які мають компенсувати недостатньо розвинену моральну свідомість підлеглих. Керівник і підлеглий морально рівноправні у стосунках. Нерівність існує лише в посадовій субординації та виконанні соціальних ролей. Отже, моральні відносини "керівник - підлеглий" належать до таких, які передбачають вимогливість, керівництво, чуйність та повагу, доброзичливість і доступність. Створити їх у педагогічному середовищі може керівник, який інтегрує ці якості і є їх активним суб'єктом.

Для розуміння сутності особистості педагога як суб'єкта моральних відносин важливо з'ясувати особливості зворотного зв'язку "підлеглий - керівник". Ставлення підлеглого до керівника формується через з'ясування, наскільки збігаються наявні характеристики начальника з тими, які мають бути, якою мірою його вчинки відповідають моральним вимогам і законам права, прийнятим зобов'язанням, чи володіє він організаторськими здібностями, здатністю аналізувати складні моральні ситуації, здійснювати моральний вибір перед тим, як прийняти відповідне рішення.

Моральні відносини в системі "викладач - керівник" залежать і від міри поваги, довіри, вимогливості, творчої ініціативи, турботи підлеглих про керівника. Отже, на ці відносини в аспекті їх субординації значно впливають моральні якості вчителів (справедливість, честь, любов, порядність, милосердя та ін.), що допомагають урівноважувати, стабілізувати стосунки на індивідуальному і колективному рівнях. Часто працелюбності, діловитості, компетентності надають статусу професійних якостей, однак вони характеризують і моральність людини. А. Макаренко зазначав, що в суспільстві діловитість стає гідністю, якою мають володіти всі громадяни,

моральною якістю і вимогою. На практиці конфлікти між учителем і керівником виникають передусім через низьку професійну компетентність, відсутність ініціативи, діловитість та недисциплінованість педагога. Лінивий учитель характеризується постійною невдоволеністю, відсутністю бажання морально самовдосконалюватись та докладати розумових зусиль. Працелюбному педагогу не властиві кар'єризм, підступництво, лицемірство чи корисливість, він совісний, чесний, відповідальний, надійний. Моральна надійність полягає в гармонійному поєднанні моральних і ділових характеристик людини. Діловитість, компетентність, надійність, працелюбність і моральність не лише взаємозумовлюють одне одного, а й взаємопроникають, утворюючи діалектичну тотожність. Якщо у вчителя є певна моральна вада, то, можливо, у нього наявні і професійні недоліки, що позначається на міжособистісних взаєминах із керівником та колективом.

Субординаційні відносини функціонують і в системах моральних взаємин "педагог - учень", "учень - педагог". Носієм моральних цінностей учитель є лише тоді, коли в нього добре сформовані загальнолюдські гуманні цінності. Я.-А. Коменський зазначав, що педагоги мають бути одночасно керівниками і друзями своїх вихованців. Ціннісні орієнтації гуманного характеру, які ґрунтуються на науковому світогляді, відображають моральну відповідальність учителя. Об'єктивні суспільні відносини, інтеріоризуючись педагогом, стають рушійною силою його морального самовдосконалення. Дегуманізація суспільних відносин негативно позначається на ціннісних орієнтаціях вихователя, утворюючи різні види непродуктивних орієнтацій, до яких Е. Фромм зараховував: рецептивну, експлуататорську, накопичувальну, ринкову. Педагог із рецептивною орієнтацією прагне отримати від дітей більше любові, ніж віддає сам. Незважаючи на те що викладачеві необхідна зовнішня підтримка вихованців, цього потребують і самі учні. Педагог з експлуататорською орієнтацією намагається використовувати у власних цілях не лише учнів, а й їхніх батьків. Він "любить" лише тих студентів, з

яких може мати зиск. Однак корисливість унеможлиблює встановлення між суб'єктами гуманних відносин. Отже, рецептивна та експлуататорська орієнтації спрямовані лише на задоволення потреб. Орієнтація накопичення відрізняється від них тим, що особистість намагається не допустити інших людей у свій внутрішній світ, репрезентує дистанцію у взаєминах "викладач - студент" і дотримується її навіть тоді, коли вона недоречна; відносини набувають суто формального, авторитарного змісту.

Ринкова орієнтація педагога є найхарактернішою для сучасності. Глибинне ставлення до себе та інших відбувається на рівні товару. Оскільки знання як товар знецінилися, їх носій (педагог) виявився соціально найнезахищенішим, що зумовило втрату значущості його професії. Відповідно це руйнує Я вчителя, спонукає до розриву зі своїм фахом, породжує байдужість і відчуженість. Багато викладачів свідомо хочуть зняти із себе відповідальність за виховання молодого покоління та надати перевагу утилітарним потребам. Починає діяти вимушений прагматизм, який заперечує гуманізм і відповідальність. Нині актуалізувалася потреба утвердження нових способів життя, що б відповідали людським цілям, гуманістичному мисленню, продуктивним орієнтаціям особистості, серед яких є потреба спрямування на спільну діяльність суб'єктів.

Гуманістичні відносини в системах "викладач" - студент", "студент - викладач" встановлюються за умов спільної діяльності суб'єктів і творчої співпраці. Для досягнення позитивних результатів у відносинах співробітництва (М. Касьяненко) слід вдаватись до таких дій: створювати атмосферу взаємного довір'я, взаємодопомоги і доброзичливості, високої взаємовимогливості, турботи один про одного та зберігати її під час виховання, праці та громадської діяльності (непомітно для вихованців); формувати спільні цілі, інтереси, які б доповнювали власні чи приносили "завтрашню" радість кожному (А. Макаренко); розробляти і перевіряти взаємоприйнятну технологію спільної та самостійної діяльності, яка б

охоплювала взаємну регуляцію, самоконтроль і контроль у системі співуправління колективом, урахування розподілу обов'язків, взаємні зобов'язання, виконання індивідуальних і групових робіт; оволодіти високою культурою пізнавальної діяльності та поведінки студентів в умовах творчої самостійності кожного; розробляти систему управління та самоуправління разом із студентами; розробляти і реалізовувати систему виховання і розвитку особистості та колективу на близьку та перспективну діяльність, яка б забезпечувала високу культуру праці та поведінки кожного. Ці вимоги водночас є критеріями педагогічної майстерності викладача.

У процесі педагогічної взаємодії в студента активно розвиваються потенційні можливості, відбувається актуалізація особистості, адекватне усвідомлення себе суб'єктом взаємодії, з'являється прагнення співпрацювати з викладачем, налагоджуються доброзичливі особистісні взаємини. Учень бере активну участь у процесі виховання, оволодіває досвідом, що сприяє встановленню гуманних відносин, самостійно здійснює моральний вибір, приймає рішення і відповідає за свої вчинки, розвиває мотиваційну сферу як гуманну. За цих умов взаємодія набуває таких особливостей, як цілеспрямованість, суб'єктивність, вірогідність, відкритість, сталість, організованість. Цілеспрямованість взаємодії полягає в підпорядкованості розв'язанню конкретних виховних завдань, досягненні високого рівня в управлінні цим процесом. Суб'єктивність відображає суб'єктивно-об'єктивний характер взаємозв'язків, який може бути інваріантним. У взаємодії перебувають суб'єкт - об'єкт, суб'єкт - суб'єкт, суб'єкт - колективний об'єкт тощо. Вірогідність означає налагодженість взаємодії між суб'єктами як в навчально-виховному закладі, так і поза його межами. Відкритість - це передусім внутрішня готовність особистості до взаємодії. Вона притаманна людині, яка щира у своїх думках і діях, не схильна до підступності, лицемірства, відчуження. Сталість розкриває стабільність чи нестабільність виявлення взаємодії. Організованість полягає у свідомому налагодженні

взаємодії зі створенням для цього в разі потреби тимчасових чи постійних структур (спеціальних рад, творчих груп, координаційних центрів). Різновиди і форми взаємодії передбачають багатоваріантність можливих взаємозв'язків і форм їх вираження.

У кожній конкретній ситуації взаємодії педагог має виявляти терпіння, делікатність, коректність; будувати відносини з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молоді; бути уважним, чуйним, тактовним, справедливим; уміти проявляти самовладання в складних і конфліктних обставинах.

Дослідниця проблеми взаємодії педагога та учнів М. Васильєва довела, що найоптимальнішим для вчителя в професійній діяльності є нормативно-раціональний тип морального вибору. Педагог керується індивідуальними морально-ціннісними орієнтаціями і розумними рішеннями, які узгоджує з прийнятими в суспільстві. Він повинен усвідомлювати суперечливість ситуації, аналізувати її, зіставляти варіанти дії та віднаходити оптимальний. Норми діяльності вчителя мають усвідомлюватись як значущі.

Вплив особистості педагога як суб'єкта моральних відносин об'єднує "вертикальні" і "горизонтальні", тобто на рівні координаційних моральних відносин, стосунки. Координаційні моральні відносини відображають взаємини між педагогами рівного посадового статусу в педагогічному колективі. Як правило, вони характеризуються дружбою, співробітництвом, взаємодопомогою, що зумовлено особливостями педагогічної діяльності, у якій дуже важливим є збіг інтересів кожної особистості та інших членів колективу, способів задоволення їхніх потреб та створення умов для перспективного розвитку тощо. Моральні відносини в педагогічному колективі ґрунтуються на визнанні одним одного найвищою цінністю. Однак за браку взаємного визнання, справжньої рівності та пошанування конструктивні відносини в ньому неможливі (наприклад, упереджене ставлення старших учителів до молодших).

Важливу роль у сучасних соціальних умовах відіграють стосунки в сім'ї. Саме в родині формується особистість людини, її громадянська позиція, що можливо лише за умов панування у ній любові, злагоди, взаєморозуміння. Дитина, яка виростає в таких обставинах, відчуває щастя, мир і спокій у душі, відкрита для інших, оскільки вірить у красу людських почуттів і благородство, її оптимістичний світогляд і духовне піднесення формуються через відчуття потреби батькам та оточенню. В. Сухомлинський зазначав, що саме в "ранньому дитинстві людина повинна пройти велику школу тонких, сердечних, людських взаємовідносин. Ці відносини - найголовніше моральне багатство сім'ї". Найнебезпечнішою для родини, школи і суспільства він вважав ситуацію, за якої дитина страждає, виростає нещасною через відсутність віри в добро.

Розвиток сучасного суспільства зумовив значні зміни в усіх сферах життя, поглибив кризу сім'ї. Це виявилось передусім у руйнації традиційних цінностей (подружжя вірність, виховна місія батьків тощо); домінуванні в моральних відносинах черствості та байдужості батьків до дітей і дітей до батьків. Статистика засвідчує злочини проти дітей (насильство, недогляд, торгівля ними).

Неблагополучними, у яких спостерігається жорстоке ставлення до дітей, є такі сім'ї: 1) де принаймні один із батьків хворіє на алкоголізм чи депресію (серед дітей, яких часто били, - у 11% випадків пиячила мати, у 46% - батько, а в 14% батько хворів на депресію); 2) у яких помер один із батьків або дитина залишилась круглою сиротою і перебуває під опікою рідних чи інших осіб, які займалися її вихованням (у сім'ях, де померла мати, 68% дітей били, а в сім'ях, де помер батько, били та сварили 63% дітей).

Саме в таких родинях поширені елементи сексуального насилля над дітьми. Особливо це характерно для сімей, у яких помер батько і мати живе з вітчимою. Західні вчені (А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фройд) серед чинників,

що зумовлюють жорстокість стосовно дітей, виокремлюють фінансові труднощі та перенесене батьками в дитинстві жорстоке ставлення.

Отже, виховання дітей потребує стабільності в родині, оскільки вона є природним оточенням, у якому формується і розвивається особистість. Найважливішими в досягненні виховної мети є приклад стійкого зв'язку батьків і атмосфера любові.

Сучасна криза інституту сім'ї вимагає від педагога як суб'єкта моральних відносин позитивного впливу на найближче середовище, у якому перебувають діти. Він покликаний встановити нормальні взаємини не лише з дітьми, а й із їх батьками. Це ускладнює дегуманізація стосунків у сім'ї, яка негативно позначається на відносинах "учитель - батьки". Низька моральна культура батьків утруднює їх спілкування з педагогом, який часто потрапляє в ситуацію незаслушеного приниження батьками, а моральної підтримки від керівника закладу не отримує. Для здійснення позитивної педагогічної політики учитель має володіти витримкою, самовладанням і самоконтролем.

Педагог впливає і на рівень моральних відносин між учнями, студентами. Незважаючи на те що відносини в системах "учень - учень", "студент - студент" формують самі учні та студенти, викладач відіграє значну роль у домінуванні в цих стосунках дружби, взаємодопомоги, обміну думками про свої успіхи і невдачі, ціннісних орієнтацій, ідеалів, інтересів і поглядів, виявленні почуттів симпатії та антипатії, віри і зневіри, любові і ненависті, здійсненні соціалізації особистості.

Нині спостерігається тенденція до дегуманізації моральних відносин в учнівських та студентських колективах. Прагматизм, еротизм, співжиття молоді до шлюбу, уживання наркотичних засобів змінюють моральні цінності, породжуючи цинізм, розбещеність, деградацію і бездуховність. Педагог за таких обставин повинен звернути особливу увагу не лише на те, щоб передати учням певну суму знань, а й подолати "агресивність" , прищепити їм високі моральні якості, віру в кращі риси людини, уміння

бачити і творити добро та відрізнати його від зла, керуватись совістю, відчувати сутність справедливості, уміти співчувати.

Взаємодіючи із суспільством, педагогічним колективом, суб'єктами навчально-виховного процесу, учитель взаємодіє і з самим собою. Цілісне Я педагога характеризується зображенням і зовнішнього об'єкта, і самого себе, тобто воно роздвоюється на Я-суб'єкт і Я-об'єкт. За такої бідомінантної свідомості вчителя, коли її зміст співвідноситься з двома рівнозначними полюсами Я-суб'єкт і Я-об'єкт, формується його ставлення до самого себе. Структурними особливостями бідомінантної свідомості педагога є важливі аспекти внутрішнього механізму самопізнання, саморегуляції, що позначається не лише на самовзаємодії, а й на взаємодії з іншими.

Багатоманітність моральних відносин учителя породжує в його самосвідомості багато образів Я: ідеальне (досконале) Я (взірець, до якого прагне педагог); потенційне Я (уява про себе на основі своїх нереалізованих відносин, цінностей); офіційне Я; неофіційне Я (думка про себе з боку педагогічного середовища); негативне Я (протистоїть позитивним із погляду особистості образам Я у вигляді уявлень про те, ким би він хотів бути, чого уникає, які цінності заперечує або обстоює у взаємодії з іншими); майбутнє Я (яким учитель може стати); ідеалізоване Я (може охоплювати також інші види Я); удаване Я (образи і маски, за якими приховано небажані для афішування "риси", негативні грані реального Я).

Наукове уявлення суб'єкта про зміст моральних відносин утілюється в різних варіантах поведінки. Діапазон морального вибору педагога може бути широким і, навпаки, обмеженим зовнішніми умовами (наприклад, дегуманізованість суспільних відносин). Різноманітні якості вчителя змушують його обрати певну позицію. Здійснюючи вибір, він має урахувувати сукупність складної нелінійної причинно-наслідкової залежності із необхідністю діючих закономірностей, які визначають її поведінку в системі моральних відносин. Чим ширші межі та можливості вибору, тим

вища соціальна активність особистості та її відповідальність за формування досконалих відносин у колективі.

Життєдіяльність педагога безпосередньо пов'язана з культурою спілкування. Оволодіти майстерністю жити з людьми передбачає не лише знання принципів і норм гуманістичних відносин, правильне оцінювання оточення та обставин, а й уміння діяти відповідно до цих знань і принципів. Вивчали природу, сутність, форми і засоби спілкування В. Войтко, Є. Донченко, В. Заслуженюк, О. Савченко, В. Семиченко, М. Стельмахович, Т. Кошманова, В. Кудін та ін.

Основною характеристикою спілкування М. Каган вважає діяльність. Його розуміння ґрунтується на переконанні, що людина живе не лише для себе, а й для інших, у взаємозв'язку з якими розкривається її сутність.

На думку О. Леонтєва, педагогічним є професійне спілкування викладача з учнями на уроці чи поза ним (у процесі навчання та виховання), яке виконує певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне та оптимальне) на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємин між педагогом і учнями, всередині учнівського колективу.

Оптимальним педагогічним спілкуванням О. Леонтєв вважав таке, що створює найкращі умови для розвитку мотиваційної сфери учнів і творчих можливостей навчальної діяльності, забезпечує морально-емоційний клімат навчання, запобігає виникненню психологічного бар'єру та конфліктних ситуацій між учителем і учнем. Воно здатне задовольнити потреби управління соціально-психологічним, духовним розвитком учнівського колективу та уможлиблює реалізацію в навчальному процесі особистісних якостей педагога.

Культура педагогічного спілкування - професійне спілкування педагога з учнями з метою оптимізації навчально-виховного процесу, яке передбачає врахування емоційного стану, інтелекту, віку вихованців та психологічного мікроклімату в колективі.

Педагогічне спілкування відбувається в різних ситуаціях та умовах. Труднощі в комунікації, як правило, виникають тоді, коли вчитель прагне примусити учнів вступити в контакт, незважаючи на їх емоційний стан, інтелектуальні особливості та бажання спілкуватися. Це "відштовхує" вихованців і сприймається ними як патерналізм, некоректність та нав'язливість. Тому в намірі спілкування слід виявляти обережність, здатність досягнути налаштованість іншого на встановлення контакту, комунікативну дію. Необхідно керуватися розсудливістю, поміркованістю, узгодженістю власної дії з урахуванням моральної свободи, права іншого, оскільки духовне спілкування є добровільним актом. У його процесі, на думку сучасного психолога Валентини Семиченко, формуються не лише пізнавальні здатності людини, а й інтегральні складові психічного життя: самооцінка, усвідомлення власного Я і відчуття його тотожності в будь-яких життєвих ситуаціях; засвоюються прийоми протидії зовнішньому тиску; виробляються критерії ставлення до інших людей тощо.

Кожний акт спілкування впливає на наше життя загалом. Крім того, в ньому реалізуються такі функції, завдяки яким досягають мети:

- контактна: встановлення стану двосторонньої готовності приймати та передавати повідомлення і підтримувати взаємозв'язок до завершення акту;
- інформаційна: обмін повідомленнями (описами), запитаннями та відповідями;
- спонукальна: заохочення партнера або самого себе (стимулювання та автостимулювання) до виконання певних дій;
- координаційна: взаємне орієнтування та узгодження дій, коли йдеться про спільну діяльність;
- пізнавальна: адекватне сприйняття і розуміння сенсу повідомлення, а також взаєморозуміння (намірів, установок, переживань, станів партнерів);
- емотивна: неусвідомлений "обмін емоціями" або збудження в партнері певних емоцій;

- встановлення відносин: усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків;

- впливова: зміна стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера (намірів, поглядів, думок, рішень, уявлень, потреб, рівня активності, смаків, норм поведінки, оцінювальних критеріїв тощо).

У реальному процесі спілкування може переважати одна функція або декілька. Це залежить від змісту, який партнери вкладають у конкретний акт спілкування. Російський педагог і психолог Олексій Бодальов (1923-2003) вважав, що успішне педагогічне спілкування передбачає наявність в особистості таких якостей: спрямованість на людину, уміння враховувати індивідуальну своєрідність кожного і на цій основі здійснювати вибір відповідних способів взаємодії; самодостатній обсяг та висока стійкість уваги, уміння її розподіляти; спостережливість щодо інших людей (здатність фіксувати найменші зміни в зовнішній поведінці, виявляти зміни в настрої тощо); запам'ятовування імен, облич, особливостей емоційних реакцій; мислення, здатність аналізувати вчинки людини, усвідомлювати мотиви їх здійснення, визначати її поведінку в різних ситуаціях і умовах; інтуїція, що допомагає зрозуміти особливості іншої людини шляхом їх безпосереднього спостереження; уява, уміння поставити себе на місце співбесідника, здатність проникнути в його внутрішній світ, подивитися на оточення його очима; вихованість емоційної сфери, уміння співчувати іншим, відчувати чужі біль, радість, позитивні та негативні переживання; уміння вибирати щодо іншої людини найадекватніші способи поведінки, творчий підхід до вибору засобів впливу на іншого.

Зіставлення існуючих класифікацій стилів педагогічного спілкування дає змогу виокремити інваріантні характеристики і диференціювати їх на:

1) діалогічний: активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, опора на позитивний потенціал особистості студента і студентського колективу, поєднання доброзичливої

вимогливості з довірою до молодої людини; впевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне сприйняття студентів як партнерів по спілкуванню, прагнення до взаєморозуміння і співпраці; глибоке та адекватне сприйняття і розуміння поведінки індивіда, особистісної проблематики, урахування полімотивованості його вчинків; цілісний вплив на особистість вихованця та його ціннісно-смыслову спрямованість; висока імпрровізованість у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на діалог, дискусію, обговорення; прагнення до власного професійного та особистісного зростання; достатньо висока та адекватна самооцінка, розвинене почуття гумору;

2) альтруїстичний; повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі та студентам у поєднанні з недовірою до їхньої самостійності, заміна їхніх зусиль власною активністю, формування у вихованців залежності від себе; потреба в емоційній близькості, чуйність і навіть жертвність разом із байдужістю до того, як його розуміють студенти; відсутність прагнення до власного особистісного і професійного зростання; низький рівень рефлексії власної поведінки;

3) конформістський: поведінкове, депроблематизоване і безконфліктне спілкування з вихованцями без чітко визначених педагогічних і комунікативних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуацій; відсутність прагнення до глибокого розуміння студентів, заміна його орієнтацією на некритичну "злагоду" (інколи - зменшення необхідної дистанції до мінімуму, панібратства), зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеному занепокоєнні; орієнтація на репродуктивну діяльність, прагнення відповідати Існуючим стандартам (бути не гіршим за інших); поступливість, невпевненість, недостатня вимогливість, відсутність ініціативи; лабільна або низька самооцінка;

4) пасивний: відчуженість, стриманість, підкреслена дистантність, орієнтація на поверхове рольове спілкування зі студентами; відсутність

потреби в емоційному включенні в спілкування, замкнутість і байдужість до вихованців, низька сензитивність щодо емоційно-психічних станів ("емоційна глухота"); висока самооцінка в поєднанні з прихованою незадоволеністю спілкуванням;

5) маніпулятивний: егоцентрична спрямованість, висока потреба в досягненні успіху, підкреслена вимогливість, замасковане приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь і вмiле їх використання для прихованого маніпулювання партнерами по спілкуванню; знання сильних і слабких сторiн вихованців у поєднанні з власною закритістю, нещирістю; достатньо розвинена рефлексія власної поведінки, високі самооцінка і самоконтроль;

6) авторитарно-монологічний: прагнення до домінування, орієнтація на "виховання засобом примусу", домінування дисциплінарних методів і прийомів над організувальними; егоцентризм, нетерпимість до помилок, заперечень із боку студентів, відсутність педагогічного такту, агресивність; суб'єктивiзм в оцінках, жорстка поляризація оцінок; ригідність, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сензитивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;

7) конфліктний: неприйняття спілкування у своїй професійній діяльності, педагогічний песимiзм, роздратовано-iмпульсивне відштовхування вихованців, скарги на їхню ворожість та "невиправність", прагнення звести до мінімуму спілкування з ними і прояв агресивності за неможливості уникнення такого спілкування; емоційні зриви, інформативне перекладання відповідальності за невдачі в спілкуванні на студентів або на "об'єктивні" обставини; низькі самооцінка і самоконтроль.

Вищим рівнем організації педагогічного процесу і притаманного йому розвивального, виховувального і творчого потенціалу є діалогічний стиль спілкування з молоддю. Він забезпечує морально-психологічний контакт, який має виникати між учасниками педагогічного процесу і перетворювати їх

на суб'єктів спілкування. Такий стиль сприяє подоланню різноманітних психологічних бар'єрів під час взаємодії викладача з вихованцями (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо); трансформує традиційну для молодих індивідів позицію підкорення, підпорядковування на позицію співпраці та перетворює їх на суб'єктів власної діяльності; створює продуктивні міжособистісні взаємини студентів із наставниками, у яких органічно поєднуються діловий і особистісний аспекти спілкування, виникає цілісна соціально-психологічна структура виховного процесу.

Виокремлюють діалогічну та монологічну тенденції в розвитку педагогічного спілкування. Діалогічне спілкування орієнтоване не лише на потреби викладача, а й на інтереси і потреби студентів; накопичення потенціалу злагоди і співпраці, свободи дискусії, передавання знань і соціальних норм як особистісно пережитого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного і професійного зростання, імпровізаційність, готовність до пошуку; домінування методів і прийомів, спрямованих на організацію самостійної діяльності індивідів, прагнення до об'єктивного контролю результатів діяльності вихованців, індивідуального підходу та врахування полімотивованості їхньої поведінки; особистісну (але не статусну) рівність педагога і студентів, суб'єкт-суб'єктні стосунки між ними.

Монологічне спілкування - це спілкування, у якому виявляються егоцентризм, зосередженість на власних потребах, цілях і завданнях: потаємне маніпулювання або відверта агресивність щодо вихованців, догматичність, надособистісне транслювання норм і знань, які необхідно безумовно засвоювати і копіювати; ригідність і стереотипність методів і прийомів педагогічного впливу, домінування дисциплінарного характеру, суб'єктивізм і жорстка полярність оцінок діяльності, звужений спектр

критеріїв оцінки; статусне домінування педагога, суб'єкт-об'єктні стосунки між ним і вихованцями.

Із внутрішнім психологічним станом людини тісно пов'язана функція моралі, яка є закритою (прихованою) і не завжди виходить назовні. Внутрішній моральний статус особистості часом не доступний для середовища, оскільки часто людина на рівні слова виявляє розуміння християнської моралі, однак у діяльності поводить себе аморально. Функція внутрішньої моральної актуалізації пов'язана із чинником морального ототожнення і визначається збігом слів і дій у моральному аспекті.

Педагог несе відповідальність за формування людського в людині. Йому слід творити культуру моральних відносин, спілкування, незважаючи на суспільні негаразди. У цьому вчитель повинен керуватись усвідомлення свого обов'язку перед суспільством, учнями, їх батьками, перед собою як людиною, яка добровільно обрала власний шлях і всі пов'язані з ним обов'язки.

Питання для обговорення

- Суперечності процесу формування морально-правової відповідальності педагога.
- Специфіка взаємозв'язку моральної і правової відповідальності у педагогічному середовищі.
- Проблема формування справедливості педагога в сучасних умовах.
- Вплив стилів спілкування на продуктивність навчально-виховного процесу.
- Морально-психологічні умови попередження конфліктних ситуацій.
- Принцип толерантності у спілкуванні.
- Етичний аспект взаємодії свободи і совісті педагога.

Література

1. Конституція України: від 28.06.1996 р. № 254к/9в-ВР// Відомості Верховної Ради України. -1996. - №30. - Ст. 141.
2. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 р. № 2984111 // Відомості Верховної Ради України. - 2002. - № 20. - Ст. 134.
3. Апресян Р. Г. Формы и функции эмоционального и рационального в нравственном освоении мира / Р. Г. Апресян // Рациональное и эмоциональное в морали / под ред. А. И. Титаренко, С. Л. Дубка - М.: Изд-во МГУ, 1983. - С. 6-26.
4. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения / В. И. Бакштановский. - М.: Политиздат, 1983. - 224 с.
5. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. Пер. с англ. / Иноземцев В.Л. (ред. и вступ. ст.). - М.: Academia, 1999. - 956 с.
6. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. - М.: Республика, 1994. - 480 с.
7. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.
8. Бодальов А. А. Личность и общество / А. А. Бодальов. - М. : Педагогика, 1983.
9. Бойко А. М. Найвища цінність - людина / А. М. Бойко// Педагогіка і психологія. - 1995. - № 2. - С. 54-57.
- 10.Васянович Г.П. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.3: Педагогічна етика: Навчальний посібник/ Г.П. Васянович. – Львів: Сполом,2010 – 2010. – 420с.
- 11.Васянович Г. П. Вступ до філософії: навч. посіб. / Г П. Васянович. - Львів: Норма, 2001. - 216 с.

- 12.Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): монографія / Г. П. Васянович. - 2-ге вид. - Львів: Львів, держ. фін.-екон. ін-т, 2002. - 232 с.
- 13.Вильке У. Общая структура нравственности в развитии общества / У. Вильке, И. Вильке // Методологические проблемы исследования социалистической морали и нравственного воспитания / под ред. Г. С. Прокопенко. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - С. 92- 107.
- 14.Войтыла К. Этика и нравственность / К. Войтыла // Вопросы философии. - 1991. - № 1 - С. 29-54.
- 15.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1967. - 421 с.
- 16.Галузинський Б. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / Б. М. Галузинський, М. Б. Євтух. - К.: Рад. шк., 1995. - 237 с.
- 17.Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448 с.
- 18.Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. - С. 75.
- 19.Гусейнов А. А. Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. - М.: Гардарика, 1998. - 472 с.
- 20.Гусейнов А. Этика и нравственная культура / А. Гусейнов // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика: [сб. ст.] / Ин-т философии, социологии и права АН ЛитССР, филос. общ-во СССР. Лит. отд-ние; редкол.: В. Жемайтис (отв. ред.) и др. - Вильнюс: Минтис, 1981. - С. 190-200.
- 21.Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./ І.М.Дичківська – К.: «Академвидав», 2004 – С.277.
- 22.Дубасенюк О.А. Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти// Інновації у вищій освіті:проблеми, досвід,

- перспективи: монографія / за ред. П.Ю.Сауха. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С.62-91.
23. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. - К., 1994. - Вип. 1. - 334 с.
24. Зеленкова И. Л. Основы этики : учеб. пособие / И. Л. Зеленкова. - Минск: Тетра Системе, 1998. - 496 с.
25. Зязюн І. А. Культура і культурна політика / І. А. Зязюн // Рідна школа. - 1994. - № 12. - С. 27-32.
26. Зязюн І. А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1999. - № 1. - С. 12-23.
27. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. - К.: МАУП, 2000. - 312 с.
28. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. - М.: Республика, 1993. - 431 с.
29. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. - М.: Политиздат. 1968. - 319 с.
30. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М. В. Каминская. - М.: Смысл, 2003. - 284 с.
31. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М. Д. Касьяненко ; за ред. М. А. Симоненко. - К. : Вища шк., 1997. - 304 с.
32. Ковальчук В.Ю. Модернізація вітчизняної освіти як ще одне наближення до Європи // В.Ю.Ковальчук // Україна в контексті євроінтеграції: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції. – Наукове видання. – Суми: Вид-во СумДУ, 2005. – С.75-77.
33. Козловець М.А. Українська вища освіта в дискурсі глобалізаційних процесів// Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід,

- перспективи: монографія / за ред. П.Ю.Сауха. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С.18-32.
34. Корнющенко Д. И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы) / Д. И. Корнющенко. - М.: Мое. псих.-соц. ин-т, 2003. - 608 с.
35. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – С.59 – 60.
36. Кропоткин П. А. Этика: Избранные труды / П. А. Кропоткин. - М.: Политиздат, 1991. - 496 с.
37. Кудии В. А. Раздумья (О смысле жизни, о перспективах развития человечества, о любви и ненависти, о добре и зле, о терроре и терроризме, о призвании в жизни и др.) / В. А. Кудин. - Х. : НТУ "ХПИ", 2003. - 184 с.
38. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження / В. О. Кудін. - Х.: НТУ "ХПИ", 2002. - 207 с.
39. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. - М.: Знание, 1979. - 48 с.
40. Малахов В. А. Этика: Курс лекцій: навч. посіб. / В. А. Малахов. - 4-те вид. - К.: Либідь, 2002. - 384 с.
41. Михеева И. М. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект / И. М. Михеева. - М.: Наука, 1991. - 128 с.
42. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. - Л.: Наука, 1983. - 239 с.
43. Наумчик В. Н. Этика педагога : учеб.-метод. пособие / В. Н. Наум-чик, Е. А. Савченко. - Минск: Універсітэцкае, 1999. - 216 с.
44. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2002. - № 2. - С. 9-22.

- 45.Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія / В. Д. Онищенко. - Львів : Логос, 1998. - 338 с.
- 46.Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. - К.: Вища шк., 1997. - 349 с.
- 47.Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / За ред.. С.О.Сисоєвої. – ВІПОЛ, 2001. – 502с.
- 48.Писаренко В. И. Педагогическая этика / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. - 2-е изд., перераб. и доп. - Минск: Нар. асвета, 1977. – 256 с.
- 49.Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : навч. посіб. / авт. кол.: В. К. Демиденко (керівник) та ін. - К.: ІЗМН, 1996. - 204 с.
- 50.Подласый И. П. Педагогика: учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. - М.: Владос, 1996. - 613 с.
- 51.Попов Л. А. Десять лекций по этике: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / Л. А. Попов. - М.: Ось-89,2001. -192 с.
- 52.Права дитини: Зб. док. - Львів : Оксари, 1995. -112 с.
- 53.Психологія : підручник / за ред. Ю. Трофімова. - К.: Либідь, 2000. -558 с.
- 54.Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. - 1986. - № 4. - С. 101-109.
- 55.Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности / Л. И. Рувинский. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 191 с.
- 56.Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості / дис.... д-ра псих, наук / М. В. Савчин. - К.: Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України, 1997. - 410 с.
- 57.Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія / М. В. Савчин. - К.: Україна: Віта, 1996. -130 с.

58. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоева. - Х.; К.: Каравелла, 1998. - 150 с.
59. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. - 6-е изд. - М.: Политиздат, 1989.
60. Тимошенко И. Мотивация личности и человеческих ресурсов / И. Тимошенко, А. Соснин. - К.: Европ. ун-т, 2002. - 575 с.
61. Тофтул М. Г. Этика / М. Г. Тофтул. - К.: ВЦ "Академія", 2005. - 416 а
62. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: Кн. для учителя./ И.И.Чернокозов – К.: Рад. шк., 1988. – 221с.
63. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики / В. П. Эфроимсон. - СПб.: Талисман, 1995. - 288 с.