

ПЕРЕДМОВА

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє ретроспективно поглянути на шляхи розвитку педагогічної науки. Педагогіка зараз стає однією з ключових сфер досліджень, від якої багато в чому залежить як загальний прогрес людського пізнання, формування всесторонньо розвиненої особистості, так і підйом економіки і культури.

Нова модель освіти повинна бути не тільки школою продуктивного мислення, але й школою розвиненої духовності (милосердя, добротворчості, високого відчуття гуманності). Нинішня ж вища школа без розвиненої духовності обмежена, і продуктивність творчого, евристичного мислення, не говорячи вже про односторонність розвитку особистості, взагалі не можлива. Проблема підготовки будь-якого майбутнього фахівця пов'язана з розвитком його духовності. Розширити професійне поле освіти зможуть не просто фахівці, що багато знають, а ті, що володіють високою духовністю. Досвід дослідницької роботи різних професійних здібностей майбутніх фахівців педагогічного профілю показав, що зв'язок із специфічним духовно-етичним світом викладача та студента, процесами і результатами їхньої праці залежить від розвитку гуманних відчуттів, духовного розвитку людини, вихованості, чесності, порядності, доброти, милосердя, професійно-етичної відповідальності, терпимості.

Яскраво виражена останнім часом тенденція до зміни цінностей у системі освіти призвела до того, що вчені приділяють багато уваги проблемам педагогічної етики. Якщо основна мета освіти полягає не стільки у формуванні, скільки в розвитку особистості, то педагог повинен урахувувати особистісні права студентів у своїй професійній діяльності.

Відомий український вчений Г.П. Васянович вважає, що „справжня освіченість людини – це освіченість серця, розуму, набуття моральної культури”. Саме етика має справу із ситуаціями, які ставлять людину перед необхідністю морального вибору і покликана допомогти зробити власний усвідомлений вибір. Абстрактні заклики бути при цьому творчими, захопленими, турботливими навряд чи будуть у таких ситуаціях доречними. Усе, на що можна розраховувати, то це на розуміння, що, зробивши цей вибір, я сію

добро, а зробивши інший, породжую зло. Зауважимо, що декларативні заклики моралізаторського характеру є образливими, коли мова йде про реальну необхідність побудувати систему професійних етичних норм. Професійне співтовариство “з порога” відкидає будь-які обговорення цього предмета. Але ж педагог найчастіше бере на себе відповідальність за те, щоб визначати, що є благо чи зло для іншої людини. Основна етична проблема, що виникає, полягає в тому, щоб установити межі цієї відповідальності, а отже, й межі педагогічного втручання.

Суспільна і професійна діяльність накладає відбиток на свідомість і поведінку особистості. У сфері, пов'язаній з вихованням людей, народжуються свої моральні норми і традиції, якими керуються представники цих професій. Сфера діяльності фахівця педагогічного профілю – це зона довіри між людьми, тому педагог повинен бути не тільки хорошим фахівцем, професіоналом, але й володіти високим рівнем педагогічної культури.

Вивчення дисципліни “Педагогічна етика” є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 8.000005 «Педагогіка вищої школи». Педагогічна етика є самостійним розділом етичної науки і вивчає особливості педагогічної моралі, з'ясовує специфіку реалізації загальних принципів моральності у сфері педагогічної праці, розкриває її функції, специфіку змісту етичних категорій і принципів. Курс базується на вивченні характеру етичної діяльності майбутнього фахівця педагогічної спрямованості й етичних відносин у професійному середовищі, а також розробленні основ педагогічного етикету для людей, що професійно займаються навчанням і вихованням.

Предметом навчальної дисципліни є теорія та практика педагогічної етики як самостійної науки, що вивчає стан етичної свідомості педагога, а також дослідження проблем методологічного характеру, з'ясування структури і вивчення процесу формування етичних потреб майбутнього педагога, розробка специфіки етичних аспектів педагогічної праці, виявлення вимог, що пред'являються до морального образу педагога тощо.

Мета викладання дисципліни – надати студенту знання про педагогічну етику, нормативні етичні принципи, якими потрібно керуватися майбутньому фахівцеві педагогічного профілю в процесі спілкування зі студентами, їхніми батьками, колегами.

Серед основних *завдань курсу* “Педагогічної етики” – підняти рівень морально-педагогічної підготовки майбутнього викладача і озброїти його знаннями, користуючись якими етичні суперечності в навчально-виховному процесі ним можуть бути вирішені більш ефективно. Вивчення педагогічної етики дає матеріал, необхідний для аналізу педагогічного процесу як процесу етичних відносин між його суб'єктами.

Немає сумніву, що проблема підготовки майбутнього фахівця пов'язана з розвитком його духовності. Якщо фахівець в повній мірі засвоїв та прийняв як належне моральні норми, принципи та категорії, то він здатен побудувати відносини з іншими суб'єктами педагогічного процесу на основі довіри, партнерства, психологічного контакту, взаємоповаги, ефективної взаємодії. Зв'язок із специфічним духовно-етичним світом викладача та студента, процесами і результатами спільної праці залежить від розвитку гуманних відчуттів, професійно-етичної відповідальності та духовного розвитку людини. Вивчення курсу «Педагогічної етики», зокрема для фахівців вищих навчальних закладів, буде сприяти не лише підвищенню рівня їхньої професійної компетентності та конкурентоспроможності, а й підвищенню духовного, морально-етичного та культурного рівня всієї країни.

Навчальним планом з курсу “Педагогічна етика” для студентів денної форми навчання передбачено: лекції – 12 год., практичні заняття – 24 год., самостійна робота – 72 год, що загалом становить 3 кредити.

У процесі роботи над курсом “Педагогічна етика” студенти заочної форми навчання самостійно вивчають усі розділи курсу за методи-

чними вказівками і рекомендованою літературою, відповідають на питання для самоперевірки, а також виконують контрольне завдання.

Тема 1. Предмет, функції і завдання педагогічної етики

1. *Мораль і моральна культура.*
2. *Історія виникнення і розвитку педагогічної етики.*
3. *Предмет, функції і завдання педагогічної етики.*

1. Педагогіка – це наука про виховні відносини, про те, як допомогти людині стати духовно багатою, творчо активною, задоволеною життям, знайти рівновагу з природою і суспільством. Перед педагогікою завжди стоятимуть два завдання – навчання і виховання. Навчання – це процес безпосереднього передавання та прийняття досвіду надбань у взаємодії педагога і студента. Виховання можна визначити як соціально спрямоване створення умов для засвоєння досвіду з метою підготовки людини до суспільного життя. Тобто педагог займається створенням завершеного образу людини, а це означає, що особистість формується під його безпосереднім впливом. Безумовно, особистість формує не тільки педагог, але його метою є спрямування, корекція рис особистості, а найголовнішим методом – особистий приклад.

Педагог, як і будь-яка людина, перебуває в постійному пошуку своєї досконалості. Цей пошук обумовлений не тільки бажанням самовираження, творчості, але і зобов'язанням, яке ставить перед ним суспільство: бути носієм високої моральної культури.

Моральна культура характеризується як “закріплені в суспільній свідомості моральні цінності, що використовуються на практиці більшістю людей”; як “все морально позитивне, цінне в життєдіяльності індивіда або соціальної спільноти” [2].

Змістовною основою моральної культури є мораль. *Мораль* – особлива форма суспільної свідомості і вид суспільних відносин, сфера (спосіб) нормативної регуляції діяльності людини в суспільстві.

За своїм походженням мораль – це історично одна з перших форм соціальної регуляції (інші соціальні регулятори – право, політика, наука тощо). Вже в первісних колективах мораль регулювала цілепокладаючу та ціннісно-орієнтовану людську активність. Панувало звернення до авторитету предків, опора на поведінкові зразки, що давно прижилися і діяли (так завжди було, так заповідали нам предки). Звичай спирався на систему заборон (та-

бу), до того ж норми заборон мали величезну силу аж до позбавлення життя за порушення моральних табу.

Головне в моралі – її регулятивна та імперативна функції. Моральна регуляція – це безперервний процес приведення у відповідність з діючими в суспільстві моральними нормами реальної поведінки особистостей, груп, колективів. Мораль здійснює регуляцію поведінки за допомогою фундаментальних уявлень про добро і зло, гідне і негідне, справедливе і несправедливе, тобто за допомогою системи моральних цінностей, які протягом сторіч формувалися народом та узагальнювалися.

Моральна регуляція передбачає наявність ідеалу, який містить портрет “Я-ідеального”; систему норм, виконання яких є засобом досягнення моральної мети, ідеалу; оцінку поведінки; специфічні форми соціального контролю, що забезпечують виконання норм. Вона є складною взаємодією нормативних і ненормативних форм і засобів.

Сфера морального регулювання – це вся сукупність відносин особистості і суспільства. Слід підкреслити спонукальний, імперативний характер морального регулювання.

Об'єктом морального регулювання виступає поведінка особистості. Поведінка людини – це сукупність вчинків особистості. Вчинки піддаються моральній оцінці як об'єктивний показник морального стану, моральних якостей, мотивів поведінки особистості.

Предмет морального регулювання – це співвідношення інтересів особистості і суспільства. Ці інтереси водночас і взаємообумовлені, і в той же час суперечливі, створюють специфічний «зріз» суспільного буття, який власне і є предметом морального віддзеркалення і врегулювання. Звичайно ж, ідеальною є гармонійна єдність суспільних та особистісних інтересів. Гуманістичний підхід до вирішення проблеми «особистість – колектив» відкидає ідею абсолютизації підпорядкування особистості колективу, суспільству, яка була домінантою морального виховання у минулому.

Стосовно *способів* мораль здійснює свою регулятивну функцію на основі усвідомленого і добровільного прийняття та виконання людиною відповідних норм і принципів, а також «примусового» характеру сили громадської думки. Духовний авторитет залежить від того, наскільки правильно людина розуміє зміст моральних вимог і виконує їх. Моральні вимоги, що

висуваються до людей, і контроль за їхнім виконанням здійснюються засобами духовного впливу – почуття обов'язку, честі, відповідальності, совісті.

Мораль як спосіб соціальної регуляції поширюється на всіх, незалежно від соціального стану, статусу, переконань, рівня знань тощо.

Для педагога моральна регуляція має практичне значення: педагог сам повинен бути зразком моральної поведінки і виховувати високі моральні якості у тих, кого навчає, уміло керувати моральним станом вихованців.

До *інструментарію* моральної регуляції в педагогічній етиці належать: моральні ідеали, норми, принципи, громадська думка, моральний авторитет, традиції, заповіді, правила, звичаї.

Моральні ідеали не несуть безпосередньо вираженої імперативної сили. З нормами моралі ідеал пов'язаний лише ідеєю обов'язку, тобто можливості доведення норми, що вже існує, до досконалості. Ідеали – бажане майбутнє, вони відображають динамічний аспект дійсності, потреб морального прогресу. В моральному ідеалі, на відміну від моральної норми, представлено цілісний образ людини, її людяність.

Моральна норма виражає моральні вимоги суспільства, держави, колективу. Моральні норми визначають основні моральні обов'язки педагога стосовно його професійної діяльності. Моральна регуляція педагогічної діяльності здійснюється завдяки диференціації моральних норм на норми-заборони, норми-рамки і норми-зразки.

Норми-заборони – своєрідні «обмежувачі» деяких моральних проявів у педагогічній діяльності, наприклад, вони не дозволяють педагогу принижувати гідність студентів, ставитися до них тільки як до об'єкта виховання. Якщо моральні заборони не діють, педагог має слабкі моральні «гальма». А за словами А. Макаренка, «людина без гальм – зіпсована машина».

Норми-рамки визначають межі дозволеного у вільних діях педагога. Вони також містять силу, що спонукає до активної діяльності. Якщо норми-заборони виконують примусову функцію, то норми-рамки – функцію обов'язку. Норми-рамки, такі як: будь чесним, справедливим, поважай гідність учня, не заподій зла – містяться в моральних заповідях, кодексах, статутах навчальних закладів. Існує процес ламання і критичного переосмислення старих норм-рамок.

Норми-зразки не виконують примусової функції, а їхня спонукальна сила спирається на авторитет громадської думки і самосвідомість, моральний позитивний вибір суб'єкта моральних відносин. Норми-зразки виступають своєрідною моделлю майбутньої поведінки. Спочатку вони виступають у формі ідеалів, потім набувають практичного характеру.

Моральна норма – не єдиний елемент реалізації регулятивної функції. В єдності з нормою виступають моральні принципи, громадська думка, авторитет, традиції, звичаї. Всі вони в сукупності утворюють конструкцію, що програмує, мотивує і санкціонує в механізмі моральної регуляції. Формування світогляду, моральних звичок, відчуттів, мотивів поведінки відбувається на ґрунті культурно-регіональних традицій.

Для того щоб ефективно діяти, моральні вимоги, що містяться в моральних нормах, принципах, традиціях, повинні перевищувати середній рівень моральної практики.

Мораль – це важливий чинник не тільки розвитку культури, але й спосіб оволодіння людьми гуманним ставленням один до одного. В своїй праці “Культура і етика” А. Швейцер пише, що “істинно моральною людина стає тільки тоді, коли вона підпорядковується внутрішній вимозі допомогти життю будь-кого іншого, та утримується від того, щоб заподіяти будь-яку шкоду живій істоті”.

Важливим проявом моральної культури педагога є його здатність до духовної творчості. *Духовна творчість* – це перш за все активна і самостійна діяльність педагога, який “створює” іншу людину. Духовна творчість повинна:

- забезпечуватися соціально-економічними умовами;
- бути вільною від політизування;
- відроджувати духовні цінності, “знецінені” в очах молодого покоління.

Моральною педагогічною творчістю є діяльність у сфері морально-етичних відносин студентів та викладачів з використанням неповторних, оригінальних підходів, що дають якісно новий результат. Найбільший ефект вони мають у проектуванні педагогічних ситуацій. Моральна творчість – це мистецтво створення високоморальних доброзичливих відносин педагога з вихованцями.

Тобто моральна культура педагога – це позитивна духовна цінність як система моральних знань і переконань, відчуттів і навичок, норм і відносин, інтересів і потреб, культурно-морального досвіду і безпосередньої поведінки, спрямована на самоудосконалення, навчання і виховання особистості.

2. Потреба суспільства передавати свій досвід і знання підростаючим поколінням спонукала до життя систему шкільної освіти і породила особливий вид суспільно необхідної діяльності – професійну педагогічну діяльність. Елементи педагогічної етики з'явилися одночасно з виникненням педагогічної діяльності як особливої суспільної функції.

Філософи античного суспільства в своїх роботах залишили деякі думки з питань педагогічної етики. Наприклад, Демокрит говорив про необхідність погоджувати виховання з природою дитини, про використання дитячої допитливості як основи навчання, про надання переваги засобам переконання над засобами примушення. Натомість, Платон сповідував ідею необхідності підкорення дітей волі вихователя і постійного контролю над ними, високої оцінки слухняності та використання методів покарання за умови непокори. Аристотель вважав виховання справою державної важливості. За Аристотелем чесноти – це поведінка з уникненням будь-яких крайнощів. Велике значення Аристотель надавав етичним навичкам і вправам в етичних вчинках. Він виділяв три джерела етичного виховання: розум, природні задатки, розвиток навичок. Але тільки Квінтіліан вперше поставив питання про педагогіку на професійному рівні – його рекомендації були узагальненням педагогічного досвіду, застерігали педагога від використання примушення, апелювали до здорового глузду і зацікавленості дитини в процесі навчання і його результатах.

Стоїки – Зенон, Сенека, Марк Аврелій – говорили про те, що чесноти – єдине благо, яке означає жити у згоді з розумом. Стоїки виділяли основні чесноти: розумність, помірність, справедливість, відважність. В цьому віршем для стоїків був Сократ. Але, на відміну від Сократа, вони шукають чесноти не заради щастя, а заради спокою і безтурботності, байдужості до всього зовнішнього. Етичним ідеалом стоїків є апатія, або безпристрасність. Щоб досягти такого стану, необхідно навчитися повністю володіти собою, визначати свої вчинки не за обставинами, а тільки за розумом.

В епоху середньовіччя суспільство не надто цікавило питання педагогічної етики через домінування релігії в питаннях навчання. В епоху Відродження ці проблеми отримали свій новий розвиток у працях Монтеня (звертав увагу на особистісні якості наставника, враховував “душевні схильності дитини”, не вимагав беззаперечного прийняття ідей вчителя учнем), Локка

(надавав увагу етичним відносинам між вихователем і вихованцем, виступав проти примушення і покарань, вважав значущим власний приклад вчителя).

Один з найвидатніших педагогів, який жив на початку XVII століття, чеський священик Ян Амос Коменський, наслідуючи Платона та Аристотеля, основними чеснотами вважав мудрість, невибагливість, мужність і справедливість. Тому вчитель, на думку Коменського, повинен бути чесним, діяльним, активним, наполегливим, живим взірцем чеснот, які він повинен прищепляти учням. Педагог має бути людиною освіченою і працелюбною. Він повинен любити свою справу і ставитися до дітей по-батьківськи, збуджувати інтерес вихованців до знань. Одна з найважливіших якостей вчителя – релігійність. Коменський закликав підтримувати дисципліну переважно хорошими манерами, ласкавими словами, щирою і відвертою прихильністю.

Представники французького Просвітництва трактували завдання етичного виховання, формулювали вимоги до етичного вигляду вчителя і висували свої етичні концепції, вважаючи рупійною силою прогресу просвітництво, науку і розум. За словами Ж.Ж. Руссо, вчитель повинен бути позбавлений людських вад і з морального погляду бути вищим за суспільство. Й. Песталоцці наголошував на тому, що істинний педагог мусить уміти в будь-якій дитині знайти і розвинути позитивні особистісні якості; він пропагував ідеї трудового й етичного виховання. Німецькі просвітелі більш глибоко конкретизували вимоги до вчителя і критикували ізольоване від суспільства виховання. Зокрема, Ф. Дистервег сформулював чіткі вимоги до педагога: досконале володіння предметом, любов до професії і дітей, бадьорість, оптимізм, робота над собою тощо.

Якісно новий етап у розвитку етики і питань педагогічної моралі пов'язаний з російськими революціонерами-демократами, що збагатили і поглибили етичні ідеї діячів Просвітництва.

Так, велику увагу питанням педагогічної моралі надавав М.А. Добролюбов. Він доводить, що виховання повинно ґрунтуватися не на авторитеті придушення, а на високій освіті й всебічному розвитку педагога, на його твердих і непогріпимих переконаннях, на повазі до прав дітей.

За радянських часів розробку проблем професійної етики ми знаходимо у В.О. Сухомлинського. Він неодноразово підкреслював, що навчання – це перш за все живі людські відносини між педагогом і дітьми.

А.С. Макаренко запропонував загальний стичний педагогічний принцип: чим більше поважаю, тим більше вимагаю, але вимогливість при цьому повинна бути стабільною і доброзичливою.

Академік І.А. Зязюн увів до наукового обігу термін “педагогіка добра”. В основу педагогіки толерантності покладено діяльність, спілкування і взаємодію вихованця і вихователя. Підхоплюючи ці ідеї, А. Бойко визначає педагогічну діяльність як спеціально організовану під педагогічним керівництвом вчителя творчу, морально-естетичну взаємодію суб’єктів виховання, спрямовану на досягнення мети виховання, зумовлену всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей.

Значний внесок у розробку теоретичних і практичних питань педагогічної моралі, вивчення рівня моральної свідомості вчителя, пошук шляхів вдосконалення моральних відносин у педагогічному колективі зробили такі вчені, як Ф.Н. Гоноволін, Н.В. Кузьміна, В.Б. Гришин, О. Ю. Согомонов, В. І. Чернокозови та ін.

3. Традиційно, ще з часів Аристотеля, *предметом етики* вважалася мораль.

Завдання етики різними авторами у різні часи визначалися як:

- пізнання і визначення добра як вищої мети людини і виховання чеснот як засобів досягнення цієї мети (Аристотель);
- навчання покорі, позбавлення від гордині та підкорення волі Бога (середньовічні теологи А. Блаженний, Ф. Аквінський);
- пізнання і самопізнання моральної природи людини (Б. Спіноза);
- дослідження свободи волі, формулювання категоричних імперативів поведінки особистості (І. Кант);
- виявлення сутності моралі, обґрунтування моральних норм і цінностей (сучасний етап).

Педагогічна етика є необхідною складовою професійної підготовки фахівця, вона визначає характер взаємовідносин між суб’єктами педагогічного процесу, які активно впливають на результативність їхньої педагогічної взаємодії. Морально-гуманістичні якості педагога також визначаються основою педагогічної етики. Педагогічна діяльність містить в собі такі компоненти, які потребують морального осмислення. Визначення їхніх основних ознак дозволяє бачити моральні ситуації педагогічного процесу, спектр

моральних проблем та адекватно реагувати на них, сприяючи процесу вирішення завдань для їхнього врегулювання.

Педагогічна етика розкриває основні елементи педагогічного такту та спонукає до засвоєння цих аспектів студентами. Тактовну людину характеризують такі риси, як ввічливість, вміння зрозуміти іншу людину, привітність, кмітливість, повага до думки іншої людини, врівноваженість, почуття гумору тощо. Такт допомагає педагогові уникати численних “підводних каменів” у процесі педагогічної взаємодії.

Існують декілька визначень педагогічної етики як науки.

Педагогічна етика – це наука про формування моралі в умовах педагогічного процесу (В. Наумчик, Е. Савченко);

– проблеми моральної свідомості суб'єктів навчання, їхніх взаємовідносин (В. та І. Писаренко);

– складова частина етики, яка відтворює особливості функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу, наука про різноманітні оцінки моральної діяльності педагога.

Предметом педагогічної етики є закономірності прояву моралі в свідомості, поведінці, відносинах і діяльності педагога. Педагогічна етика здійснює емпірико-описову, теоретико-філософську і нормативну функції, які взаємопов'язані та взаємозалежні (Л. Шевченко).

Загальні функції моралі:

•гносеологічна – регулятивна – гуманістична (виховна) (Л. Архангельський);

•інтегративна – ціннісна – мотивуюча;

•регулятивна, виховна, пізнавальна, оцінно-імперативна, орієнтаційна, мотиваційна, комунікативна, прогностична (А. Тітаренко).

Більшість учених головною функцією етики вважають регулятивну.

Загальні функції педагогічної етики (педагогічної моралі):

❖ регулятивна – нормативно-настановча складова, моральна регламентація, моральна субординація, моральна координація, що забезпечують регуляцію поведінки людини у всіх сферах суспільного життя;

❖ гносеологічна – педагогічна етика дає людині нові знання про світ і виступає формою суспільної свідомості (в порівнянні з гносеологічною функцією загальної моралі, в педагогічній етиці ця функція носить більш при-

кладний характер, виявляється в активних формах і відзначена пізнавально-перетворюючими рисами);

- ❖ програмуюча – орієнтація на моральну перспективу, на майбутнє (крім освоєння і засвоєння минулого та сучасного етапів становлення моралі);

- ❖ ціннісно-орієнтована – створення своєрідної ієрархії цінностей, єдине вимірювання для оцінювання людиною події, явища, поведінки;

- ❖ виховна – формування моральних установок, норм, оцінок, стимулів, орієнтацій; слід підкреслити велику роль самовиховання.

Специфічні функції педагогічної етики (педагогічної моралі):

- функція педагогічного корегування – методами навчання, моральної оцінки і самооцінки внесення поправок в дії і вчинки, діяльність педагога і студентів;

- відтворення моральних знань, акумуляція всього комплексу знань про мораль;

- вироблення імунітету проти моральних спотворень, таких як тотальна модернізація, некритичне запозичення чужорідних моделей, руйнування традиційних християнських цінностей, експансія нетрадиційних релігій, маніпулювання засобами масової інформації (ЗМІ);

- морального самозахисту;

- випереджаючого морального впливу, попередження відхилень від моральних норм і правил.

До *змістовних* структурних компонентів педагогічної етики відносять:

- моральну свідомість – погляди, переконання, відчуття (професійного обов'язку, справедливості, честі, совісті, любові до дітей, вимогливості, поваги, міри), знання, ціннісні орієнтації, ідеали, оцінки;

- моральну діяльність – цілі, потреби, мотиви, засоби, результати, просвітництво, самовиховання, досвід;

- моральні відносини – відносини педагог – учень, педагог – педагог, педагог – колектив, педагог – батьки, педагог – керівництво навчальним закладом.

Педагогічна етика як наука оперує *категоріями*:

- педагогічної справедливості,
- професійної честі,
- обов'язку,

- совісті,
- добра і зла,
- моральної відповідальності,
- чеснот,
- щастя,
- гармонії,
- прекрасного.

Ідеальний педагог – взірць для наслідування, орієнтир для підготовки й еталон для порівняння. Тож він має володіти наступними *якостями особистості*:

- любов до справи;
- любов до учнів;
- гуманізм;
- духовність;
- відвертість;
- моральність;
- віра в людину;
- терплячість;
- оптимізм;
- емпатія;
- стриманість;
- душевна щедрість;
- вимогливість;
- тактовність;
- самовладання;
- справедливість;
- товариськість;
- відштовідальність;
- високі моральні якості;
- активна життєва позиція;
- особистий приклад для всіх і у всьому;
- повага до державних законів;
- національна гордість;
- патріотизм;
- готовність до захисту Батьківщини;
- критичне ставлення до своїх дій;

і багато інших.

Фундаментальні завдання педагогічної етики:

- дослідження теоретичних проблем педагогічної моралі;
- розробка проблем моральних аспектів педагогічної праці;
- виявлення вимог до морального образу педагога;
- вивчення особливостей моральної свідомості педагога;
- розробка питань морального виховання і самовиховання.

Теоретико-прикладні завдання педагогічної етики:

- проблеми формування гуманістичної спрямованості, орієнтації особистості;
- виявлення чинників, що спонукають або гальмують процес моральної стійкості особистості;
 - вивчення зв'язків між моральним досвідом дітей і батьків;
 - вивчення механізму взаємозв'язку, гармонізації моральних і професійних якостей педагога.

Тема 2. Моральна свідомість особистості педагога

1. *Поняття і структура моральної свідомості особистості педагога.*
2. *Моральні педагогічні принципи.*

1. До основних структурних компонентів моралі відносяться: моральна свідомість, моральна діяльність, моральні відносини.

Моральна свідомість акумулює в собі моральні норми, принципи, категорії, мотиви, ціннісні орієнтації. Моральна свідомість особистості – це різновид форми суспільної свідомості. Моральні норми, принципи, що діють у суспільстві, кожною особистістю сприймаються й усвідомлюються суб'єктивно. Проте їхня об'єктивізація здійснюється в умовах конкретної діяльності та відносин. Тому під *моральною свідомістю особистості педагога* мається на увазі ідеальне віддзеркалення регулювання моральних відносин у педагогічній діяльності.

Структуру моральної свідомості особистості педагога можна розглядати на двох рівнях: *чуттєвому* (морально-психологічному) і *раціонально-теоретичному*. Змістовний аспект *чуттєвого рівня моральної свідомості* охоплює великий спектр моральних відчуттів (честь, обов'язок, відповідальність),

емоцій та уявлень про моральне і аморальне, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, спрямованості. Ці елементи формуються раніш за раціональні уявлення про справедливість, чесність. У моральних відчуттях педагога з більшою емоційною силою і безпосередністю, ніж на теоретичному рівні, відбувається схвалення або засудження, симпатії або антипатії, їхнє зовнішнє виявлення буває більш інтенсивним, у формі емоцій, радості або гніву, морального задоволення або незадоволення.

Найпростішими моральними відчуттями, які виражають безпосереднє оцінне ставлення до того, що відбувається, є *ситуативні відчуття*. Вони надзвичайно рухомі і в своїй сукупності характеризують моральний настрій людини, її морально-психологічний стан. Педагог несе безпосередню моральну відповідальність за створення умов, в яких студентам було б комфортно.

Відчуття моральної відповідальності у більшості педагогів глибоко усвідомлене. Воно дозволяє особистості педагога відчути в яскраво-емоційному прояві суспільну значущість своїх або чужих вчинків і професійно виконувати у зв'язку з цим ті чи інші соціально значущі дії.

Відчуття інтимних моральних переживань особистості – це відчуття любові, дружби, ніжності, делікатності, відданості, вірності тощо. Але педагог навіть в найінтимнішому моральному переживанні не може повністю звільнитися від соціально-моральних установок суспільного і педагогічного середовища, і в цьому виявляється діалектична єдність об'єктивного і суб'єктивного.

Особливої моральної значущості набуває відчуття любові до дітей. Любов ґрунтується на усвідомленні максимальної цінності людини. Основна ознака цього почуття – безумовність, безкорисливість. Люблять не “тому що”, а “не дивлячись ні на що”.

Ще одну групу моральних відчуттів становлять *відчуття суспільного переживання* – морально-політичні (морально-цивільні) відчуття – відчуття патріотизму, національної належності, єдності.

Якщо ситуативні та в деякій мірі інтимні моральні відчуття дуже рухомі і динамічні, то відчуття суспільного переживання відрізняються більш стабільним, стійким характером ставлення особистості до явищ дійсності.

Важливим елементом чуттєвого рівня структури моральної свідомості особистості педагога є *моральні мотиви*. В педагогічній сфері до зовнішньої мотивації відносяться заохочення – позитивна оцінка, гідна заробітна плата,

а також покарання. До внутрішньої мотивації – потреба й бажання досягти успіху, мрії та плани на майбутнє, цілі та ідеали.

Моральні потреби як вид вищих соціальних потреб виражають добровільне і безкорисливе прагнення людини творити добро, утверджувати справедливість, викоринювати зло. Моральні потреби педагога – це потреби в спілкуванні, в співпереживанні, співучасті у справах студентів.

Прояв моральної позиції педагога супроводжується гуманістичною спрямованістю, *ціннісними орієнтаціями*. Відомий етик і психолог Е. Фромм диференціює ціннісні орієнтації особистості на продуктивні й непродуктивні. До непродуктивних відносяться: авторитарна, корислива, ринкова; до продуктивних: вільна, активна, творча. Моральні цінності відображають те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність. В. Малахов виділяє два типи цінностей: цінності, зміст яких визначається наявними проблемами й інтересами людини, і цінності, які, навпаки, визначають сенс існування людини. Цей тип цінностей називають вищими, культурними або самоцінними цінностями. Найвища цінність серед усіх – ідея Добра.

Наявність певної системи моральних цінностей у педагога – це необхідна умова його особистісного і професійного самовизначення. Педагог дивиться на світ, своє оточення, оцінює факти і події крізь призму своїх ціннісних уявлень, смислових структур, стереотипів. Тому моральні ціннісні утворення педагога визначають спрямованість, мотивацію, мету діяльності, долучаючись до структури самосвідомості, вони функціонально поєднуються не тільки з ідеалом, але й з таким структурним компонентом його особистості, як “Я-концепція”.

Основними структурними елементами моральної свідомості педагога на *раціонально-теоретичному рівні* є етичні знання, ідеали, погляди, переконання, норми, принципи, категорії.

Етичні знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення моральної дійсності, яка характеризується усвідомленням їхньої істинності. Невід’ємними якостями моральних знань є науковість, систематичність, усвідомленість, осмисленість. Вони охоплюють знання моральних вимог, норм, правил поведінки. Проте у педагогічній діяльності в процесі виховання розповсюдження моральних знань не повинно переходити в моралізаторство. Етичні знання формуються в контексті

реальних процесів, виконуючи нормативну і ціннісно-орієнтовану функцію. Етичні наукові знання активно сприяють формуванню морального ідеалу.

Моральний ідеал – це уявлення про найвищу моральну досконалість, яка як зразок, норма і вища мета визначає спосіб і характер дій людини. Програмна або цільова функція морального ідеалу полягає в тому, що він виконує в системі моральної свідомості функцію вищої життєвої мети, тобто ідеал – це проєкція майбутнього в теперішньому, орієнтація особистості на вищі моральні цінності. Моральний ідеал передбачає активний творчий процес, спрямований на удосконалення існуючої моральної дійсності.

Стрижнем індивідуальної моральної свідомості є *переконання*, у формуванні яких беруть участь всі компоненти людської психіки: розум, знання, відчуття. Якщо відчуття є “плоттю”, безпосередньою діяльністю розуму, то переконання можна назвати його внутрішньою основою. Переконання – це моральна установка, що визначає мету і напрямок вчинків людини, тверда упевненість, основана на ідеї, світогляді.

Переконання педагога можуть спиратися на особистий і колективний досвід, логічні підстави і теоретичні положення. Проте в переконання перетворюються не всі знання, а лише ті, які не суперечать одне одному. Життєвий досвід і теорія – різні джерела переконання. Знання стають переконаннями тоді, коли вони пройшли через відчуття, і є наслідком набутого досвіду. В той же час переконання, що спираються тільки на відчуття, без опори на стійкі знання і науковий світогляд, легко руйнуються під дією несприятливих обставин. Переконаннями стають моральні знання, які не тільки засвоєні, але й творчо перероблені індивідом відповідно до власного світогляду.

Під впливом вже сформованих переконань створюються моральні *звички*, які виявляють значення вчинків педагога. Звички роблять поведінку більш стійкою й оперативною, оскільки дозволяють негайно здійснювати моральні реакції на ті або інші процеси, явища.

Отже, можна зробити висновок, що моральна свідомість особистості – це діалектична єдність чуттєвого, раціонального і вольового компонентів. Виховання майбутніх педагогів полягає в знаходженні оптимальних шляхів, методів, форм, засобів гармонійного формування інтелекту і культури відчуттів, сили волі і характеру.

2. *Педагог* – носій не тільки знань, умінь і навичок, але й моральної культури, духовності, краси. Найбільш узагальнено моральні вимоги до особистості педагога, його діяльності містяться в *моральних принципах*. *Принцип* (лат. – початок, основа) – те, що лежить в основі певної сукупності фактів і знань. Якщо моральна норма приписує, які конкретно вчинки людина повинна здійснювати, то принципи в узагальненій формі розкривають значення моралі, виражають сформовані в моральній суспільній свідомості вимоги, що стосуються моральної сутності людини, її призначення, значення її життя і характеру взаємовідносин між людьми. Вони дають людині загальний напрям діяльності і, як правило, стають фундаментом для конкретних ситуативних форм поведінки.

Історія етичної думки пропонує як єдиний і загальний принцип моралі *категоричний імператив І. Канта*: “вчиняй тільки відповідно до такої максими, керуючись якою, ти б міг побажати, щоб вона стала загальним законом”. *Комунікативна теорія етики* формулює свій сучасний імператив моралі: у кожного народу є віковічні традиції гуманного ставлення до інших, що сформувалися (педагог повинен розумно використовувати ці традиції в навчальному процесі з метою морального виховання); в той же час кожний етнос повинен вийти за власні межі для самозбереження і збереження всього людства. *Християнська етика* базується на принципах реалізму: у всіх своїх діях залишайся в єдності з дійсністю. Всі ці підходи до визначення сутності морального принципу об'єднує ідея гуманізму. Принцип гуманізму є провідним і для педагогічної моралі.

1. *Принцип педагогічного гуманізму*. В його основу покладено ідею любові до людини. Там, де починає діяти цей принцип, закінчується байдужість, апатія педагога. В. Сухомлинський зазначив, що “педагог без любові до дитини – те ж саме, що співак без голосу, музикант без слуху, художник без почуття кольору”. Прикметами любові є безумовність, беззастережність.

В той же час цей принцип передбачає і вшанування прав і свободи людини. Згадаймо Л. Костенко: “Те, що принижує – пронизує. Душа образ не забува”. Однак, за словами Ж.-Ж. Руссо, вірний спосіб скалічити дитину – дати їй все і не вимагати від неї нічого: „тоді тиран до ваших послуг”. Принцип педагогічного гуманізму визнає не тільки „зовнішню” свободу дитини і її права, але й підіймається до внутрішньої самобутності, самосвободи людини, до її духовної

моральної свободи. Така свобода робить людину досконалою, сильною, виключає аморальні дії, загартовує духовний характер, самостійність і самовизначення людини. Ця внутрішня свобода виховується в процесі спільної діяльності, спілкування з іншими людьми.

Принцип педагогічного гуманізму пронизує ідея, сформульована А. Макаренко: більше вимог до людини і більше поваги. Тут важливе місце належить моральному передбаченню. Якщо педагог відчуває, що вихованець не в змозі прийняти моральну вимогу через вік, природні вади, моральну занедбаність, тоді й сама вимога втрачає значення, набуває рис передчасності, недоречності. Цей принцип передбачає повагу до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати вимоги, що йому пред'являються.

Важливим елементом принципу педагогічного гуманізму є розвиток у педагогів і тих, хто навчається, позитивної установки на особистість один одного. В процесі позитивної установки на основі пізнання і самопізнання суб'єктів формується особистісне значення взаємодії, включається не тільки емоційно-опініний компонент (симпатія, приязнь, доброзичливість), а й морально-поведінковий, діяльнісний. Такий принцип має пошуковий характер.

2. *Принцип педагогічного оптимізму.* Оптимізм (лат. – якнайкращий) – це світовідчуття, що просякнуто життєрадісністю, вірою в майбутнє, в успіх, схильність бачити у всьому хороше, світле. Дотримання принципу оптимізму базується на джерелах радості. У радості для педагога та вихованця багато джерел, але першим і найсуттєвішим є творчість. Вона розкриває природну обдарованість, загартовує волю, характер, формує морально-естетичний ідеал. Оптимізм усуває недоброзичливість, злість, підозру у взаємостосунках між педагогом та учнем, створює живу, радісну атмосферу спілкування, взаєморозуміння, викликає відчуття щастя. Педагогічний оптимізм несумісний з будь-якою одноманітністю. Млявість, пасивність, інертність навчального процесу суперечать динамічному розвитку людини. Природним джерелом оптимізму є гумор.

3. *Принцип колективізму.* Однією з суперечностей людського буття є те, що, з одного боку, внутрішній світ особистості носить автономний характер, а з іншого – залежить від соціального середовища, моральних взаємовідносин, духу колективізму. Колективізм (лат. – збірний) – моральний принцип, який проголошує пріоритети інтересів і цілей колективу як соціа-

льної спільноти людей, об'єднаних суспільно значущими цілями, над прагненнями індивіда, і характеризує високий рівень групової згуртованості.

Гуманістичний підхід в педагогіці до вирішення проблеми “колектив – особистість” відкидає ідею абсолютизації підпорядкованості особистості колективу. Проте справжній колективізм не заперечує значення саморозвитку і самовизначення особистості, а, навпаки, сприяє розвитку її індивідуальності, неповторності, виконує позитивну захисну функцію інтересів, прагнень студента.

Ситуація, за якої стає можливою спотворення принципу колективізму, – це кругова порука. Недоліком, що суперечить принципу колективізму, є конформізм: особистість пристосовується, пасивно приймає норми, правила, порядок, що діють у колективі, незалежно від їхньої моральної забарвленості. Внутрішньою основою морально-правових відносин у педагогічних колективах повинні бути єдність, дружба, взаємодопомога, моральне здоров'я.

Необхідно зберігати гармонію між *Я* та *Іншими*. В учнівському (студентському) колективі необхідно зберегти демократичні традиції колективної організації – самоврядування, гласність, виборність і зміну лідерів, свідомий порядок, дисципліну, самообмеження.

4. *Принцип громадянськості і патріотизму.* До основних елементів громадянськості належать моральна і правова культура, яка виражається у відчутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, у повазі та довірі до інших громадян і до державної влади, в гармонійному поєднанні патріотичних, національних і наднаціональних загальнолюдських відчуттів. За словами Г. Ващенко, першою абсолютною цінністю для молоді має бути Бог, другою – Батьківщина.

Тема 3. Моральна самосвідомість

1. *Поняття, структура і форми моральної самосвідомості*
2. *Чесність і гідність.*
3. *Совість.*

1. Самосвідомість передбачає виділення суб'єктом самого себе як носія певної активної позиції по відношенню до світу. Це виділення себе, ставлення

до себе, оцінка своїх можливостей, які є необхідними компонентами свідомості і створюють різноманітні форми, називається *самосвідомістю*.

Моральна самосвідомість – це усвідомлення, оцінка людиною своїх знань, моральних якостей та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе як істоти, здатної відчувати, діяти, переживати, мислити, проявляти волю, характер тощо.

Самосвідомість дає людині можливість ставитися до актів власної свідомості критично, тобто відділяти своє внутрішнє від всього, що приходить ззовні, аналізувати його, зіставляти, порівнювати із зовнішнім.

У цьому значенні самосвідомість виступає своєрідним смисловим центром свідомості, оскільки пізнання зовнішнього світу, ставлення до нього, взаємодія з ним «узгоджується», гармонізується з власним світом. Самосвідомість робить можливим поєднання і усвідомлення буття в цілому. Водночас йому властива і специфічна модифікація пізнання, виділення, наприклад, політичної, естетичної, моральної свідомості. Завдяки моральній свідомості людина здатна не тільки осмислити, що таке добро, сумління, справедливість, аналізувати їхні основи, критеріальні оцінки, але й давати власну самооцінку їм, визначати рівень власної совісті, справедливості. Моральна самосвідомість – це така специфічна форма моральної свідомості, предметом якої виступає сама свідомість і її носій – людина.

Моральну самосвідомість педагога слід розглядати як динамічне історичне утворення. Її становлення і розвиток відбувалися століттями і несли на собі відбиток соціально-економічних, політичних, моральних відносин, освітніх систем, що функціонують тощо.

Обов'язковим показником самосвідомості завжди було духовне моральне зростання педагога як особистості. Моральна самосвідомість педагога має певну структуру, рівні і форми. До структурних елементів моральної самосвідомості педагога належать:

- усвідомлення морального “Я”;
- мислення;
- пам'ять.

Усвідомлення морального “Я” передбачає бідомінантність свідомості, коли її зміст співвідноситься з двома рівнозначними полюсами “Я” (я даю моральну оцінку власним вчинкам і мені дають оцінку). Педагог часто створює уявлення

про власну моральність на основі ідеального “Я”, потенційних можливостей, які не співпадають з реальним “Я”. Неадекватне оцінювання свого “Я” може мати тенденцію до завищення або заниження. За дуже влучним висловом Л. Толстого: “Людина подібна дробу, де знаменник – це те, що людина про себе думає, а чисельник – те, ким вона насправді є; чим більше знаменник, тим менше дріб”.

Усвідомлення реального “Я”, самовизначення “Я” – вірний шлях до активної діяльності людини, її відповідальності перед світом, перед собою, іншими людьми. Процес самовизначення “Я” ніколи не відбувається без внутрішньої душевної боротьби.

Усвідомлення суб'єктом своєї психічної і моральної діяльності може здійснюватися на різних рівнях: від глибокої і яскравої самосвідомості – до невизначеного відчуття того, що відбувається “в душі”. Моральна самосвідомість тісно взаємопов'язана з рефлексією, де вона підіймається до рівня теоретичного мислення.

Пам'ять також є дуже важливим елементом моральної самосвідомості особистості педагога. Вона організовує і зберігає минулий моральний і професійний досвід, робить можливим його повторення, використання в майбутній педагогічній діяльності або повернення в сферу свідомості. Для педагога важливо опанувати і розвивати різні форми пам'яті (рухову, сенсорну, довготривалу, короткочасну, словесно-логічну, емоційну, образну), оскільки вони допомагають здійснювати моральну рефлексію.

Однією з перших форм самосвідомості є *моральне самопочуття*, тобто усвідомлення педагогом свого морального стану, того як цей стан “вписується”, гармонізується зі світом самопочуття інших – студентів, колег. Від морального самопочуття залежить, з яким настроєм педагог проводитиме заняття, спілкуватиметься, виконуватиме певні вимоги, ставитиме завдання.

Більш високий рівень моральної самосвідомості суб'єкта пов'язаний з усвідомленням себе належним до якої-небудь спільноти, культури, соціальної групи (педагогічного колективу, освітньої установи). В цьому аспекті особливо важливо, як педагог оцінює своє місце в колективі, ставлення колективу до його діяльності, моральних якостей тощо.

Вищою формою моральної самосвідомості є *виникнення свідомості “Я”*. Це власне моральне “Я” подібне до “Я” інших людей і разом з тим унікальне, неповторне.

Форми моральної самосвідомості, коли феномени свідомості стають предметом аналітичної діяльності суб'єкта, носять назву *моральної рефлексії*. Рефлексія – це не просто усвідомлення того, що є в людині “людського”, а водночас і “переробка” самої людини, спроба виходу за межі того рівня морального розвитку особистості, який був досягнутий. Сама рефлексія над станом свідомості, над особливостями тієї або іншої особистості завжди виникає в контексті усвідомленого або неусвідомленого завдання перебудови системи свідомості й особистості. Іншими словами, моральна рефлексія має позитивне значення, оскільки спрямована на сприйняття морального вибору, служить гарантією єдності слова і справи, розвиває власне «Я» і самоповагу особистості.

2. Честь і совість особистості характеризують її моральну самосвідомість, основними функціями якої є осмислення, контроль, санкціонування і критичний перегляд моральних установок, настанов.

Честь і гідність – близькі за значенням поняття, що розкривають ставлення особистості до самої себе і ставлення до неї суспільства, служать проявом моральної цінності людини. В той же час між ними є певні відмінності. Моральна цінність особистості, яка виражається в понятті “честь”, пов'язана з конкретним суспільним станом людини, з родом її діяльності, соціальними ролями, які виконує людина. Поняття “гідність” також утілює моральну цінність особистості, але при цьому виходить з принципу рівності всіх людей. Це більш широке поняття, ніж честь, оскільки воно містить оцінку людини незалежно від соціальних ролей, функцій тощо.

В.А. Бломкін виділяє декілька значень категорії гідності:

- цінність людини в цілому – людська гідність;
- цінність певної конкретної особистості – особистісна гідність;
- цінність представника певної спільноти людей;
- цінність певної спільноти людей – гідність країни, національна гідність, гідність колективу;
- усвідомлення і відчуття власної гідності;
- зовнішній прояв усвідомлення власної значущості, пошана до себе – гідна поведінка;
- синонім честі.

Честь і гідність охороняються законом.

Найзагальнішим показником честі і гідності громадянина є його *відданість* народу, Батьківщині.

Гордість – це виявлення честі й гідності особистості, глибоке відчуття самоповаги, відмова від компромісів, вірність власним поглядам. Ця обов'язкова якість цілісної натури.

Бути гордим і гідним – це якість вільної людини.

Скромність – сутнісна моральна якість людини, яка усвідомлює свою гідність. Скромність завжди є показником моральної висоти й загальної культури.

Важливим компонентом гідності і честі особистості є *дотримання слова*. Моральна потреба, звичка тримати слово свідчить про духовну досконалість людини, її порядність, надійність. Дотримання слова – це акт самозобов'язання людини не тільки перед іншими, але перш за все перед самим собою.

3. Справжній педагог – це вчитель совісті, душевної мудрості, *благочестя*. *Совість* як особистісне утворення відображає оцінне ставлення людини до своїх вчинків, думки про взаємодію з іншими людьми і характеризується єдністю знань (ідеї, норми, принципи), мотивів, практичних дій та емоційно-вольових чинників. Слово “совість” має корінь “звістка”, тобто відати, знати. Християнсько-філософське розуміння совісті підкреслює, що совість – це звістка про божественне, духовне, загальнолюдське. Совість як голос Божий в людині, як Божий закон, притаманний кожній людині, але його треба почути й відчути.

Людина, в якій розвинене відчуття совісті, засуджує себе більш суворо, ніж оточуючі. Докори сумління особливо хворобливо виявляються у людей, здатних аналітично мислити, замислюватися над своїми діями, зіставляти цілі, засоби, мотиви і результати своєї поведінки. В психології таких людей називають особистостями, яким притаманна рефлексія.

У муках совісті вищий прояв отримує моральна самосвідомість особистості. Людину, яка заподіяла страждання іншим і не відчуває при цьому мук совісті, неможливо вважати моральною особистістю.

Совість педагога створює справжні духовні цінності, робить їх стійкими і високоцінними в індивідуальному і суспільному бутті.

Акт совісті педагога вкпочас декілька складових:

– почуття. Розвиненість чуттєвої сфери, високий рівень інтуїції особистості сприяють роботі совісті. Натомість раціоналізм людини, за допомогою якого розсудливо вважається корисною або шкідливою та або інша дія, часто стає перешкодою акту совісті, його вільному прояву;

– уява. Допомагає передбачати процес і результат власних дій;

– покликання. Вибір професії педагога “ за покликом душі”, а не через випадкові обставини змушує більш суворо і відповідально підходити до навчально-виховної діяльності, і “голос” совісті тут виступає найтоншим та найточнішим камертоном;

– діяльний елемент. Совість спонукає людину до дій. Моральний вибір особистості може бути визначеним, але бездіяльним. Саме за таких умов створюються докори сумління як негативний прояв акту совісті.

Форми прояву совісті особистості можуть бути різноманітними. Назвемо декілька основних:

• *Чиста совість.* Це поняття зазвичай сприймається як усвідомлення педагогом виконання обов'язків або реалізацію всіх можливостей в конкретній ситуації. Але в таких випадках йдеться скоріше про гідність, а поняття “чиста совість” може виражати лише амбіції людини відносно того, що нею досягнуто вершин досконалості, цілісності та гармонійності. Стан чистої совісті може стати ознакою безсовісності, тобто не відсутності сумління, а схильності не звертати на совість уваги. Недарма В. Сухомлинський вважав, що “совість – це безперевна та напружена робота душі”.

• *Совість як каяття.* Каяття на тій стадії, коли особистість усвідомлює наслідки своєї вини, приводить людину до страждань, переоцінки дії. Тоді й прокидається совість-каяття. Каяття є обумовленим роботою сумління актом глибокого перегляду особистістю основ своєї поведінки і свідомості. Моральної цінності і внутрішнього значення каяття набуває тільки як вільне духовне самовизначення людини. Вимушене каяття не має сенсу. За своєю суттю каяття – це виправлення духовної помилки на основі внутрішньої переорієнтації людської особистості, істотне для її подальшого розвитку. За умовами цілісності цього душевного акту філософська і богословська література вбачають в ньому чотири елементи: а) визнання суб'єктом певних дій або помислів як таких, за які він несе відповідальність; б) від-

крите засудження ним цих помислів або дій; в) прояв готовності понести заслужене покарання; д) перебудова внутрішніх основ свого буття в світлі позитивних духовних цінностей. Засвідчення розкаяння перед Богом і людьми є каяттям. Справжнє каяття – це важка праця для людської душі, яка повинна перебороти негативні схильності, тяжіння до егоїстичного самоствердження, гордині. Кінцеве виправдання індивіда називається спокутуванням. Спокутування як феномен людського буття існує тільки в конкретній системі моральних відносин. Спокутування вимагає підтвердження ззовні, з боку людської спільноти.

- *Совість як сумнів.* Совість може проявляти себе у формі сумніву, нерішучості, які виникають у педагога тоді, коли він не переконаний у моральності свого вчинку. Не завжди легко буває обрати лінію поведінки в умовах надзвичайно різноманітного буття. Педагог повинен пам'ятати, що така форма прояву особливо притаманна дітям.

- *Совість-спонування.* Всі вищезгадані форми совісті зводяться до самооцінки, самоконтролю, самокритики і самоаналізу власних вчинків. Проте совість не обмежується пасивним самостереженням, вона приховує в собі величезну спонукальну силу. Совість спонукає педагога до творчості, вимогливості до себе, прагнення до поповнення професійних знань і удосконалення професійної майстерності, гуманного ставлення до колег. Совість педагога не дає йому миритися з аморальними явищами життя, допомагає активно боротися за Істину, Красу, Добро.

- *Сором.* За Г. Гегелем, сором – це реакція на суперечність мого власного прояву з тим, чим я хочу бути, захист мого внутрішнього ества проти неналежного його прояву зовні. Сором застерігає людину від вчинків, які принижують честь і гідність інших людей і власного “Я”. Сором і совість мають багато спільного. Але совість – це голос, що звучить в напруженій тиші внутрішнього буття. Сором же часто припускає наявність «іншого» як енергетичного джерела, психологічного посилення. Таке привласнення чужої точки зору – необхідна умова сорому як особливої форми моральної самосвідомості людини.

Тема 4. Категорії педагогічної етики

1. *Загальна характеристика категорій етики.*
2. *Категорії добра і зла.*
3. *Моральний обов'язок педагога.*
4. *Моральна відповідальність педагога.*
5. *Педагогічна справедливість.*
6. *Щастя як моральна цінність.*

1. Пізнання моральних та аморальних явищ педагогічної дійсності здійснюється за допомогою таких категорій етики, як:

- добро і зло;
- справедливість і несправедливість;
- честь і гідність;
- обов'язок і відповідальність та інших.

Особливості категорій етики:

а) носять аксіологічний (ціннісний) характер. Вищою цінністю з точки зору сучасних гуманістичних теорій є людина. Категорії етики орієнтовані на ідеально бажані, обов'язкові, морально досконалі цінності;

б) мають спонукальний, імперативний характер;

в) відображають моральні або аморальні явища в яскраво вираженій емоційно-оцінній формі;

г) ґрунтуються не на силі юридичних норм, а на силі громадської думки і самосвідомості особистості;

д) мають синтезуючий, узагальнений характер, пов'язані з економікою, освітою, наукою, культурою, мистецтвом тощо;

е) носять подвійний характер – об'єктивний за змістом і суб'єктивний за формою.

2. Педагог повинен бути готовий відповісти на питання: яку людину можна назвати в моральному сенсі доброю; якими основними рисами повинна володіти добра людина; чому на добро відповідають злом, що таке добро та псевдодобро.

Добро – це одна з найбільш загальних імперативно-оцінних категорій етики, яка виражає позитивне моральне значення явищ суспільного життя в їхньому співвідношенні з ідеалом.

Є кілька історичних напрямів у розгляді категорії добра.

Гедонізм: добро – це задоволення і насолода.

Еведмонізм: добро – основа людського щастя.

Прагматизм: добром є користь.

Теологічні концепції: добро як прояв Божої волі.

Раціоналізм: добро – це всевладність людського розуму.

Натуралізм: добро – природа людини, загальна проблема збереження і продовження життя.

Доброта – морально-ціннісна характеристика людини, що включає такі якості, завдяки яким людина здатна творити добро. Серед цих якостей можна назвати: милосердя, чуйність, привітність, приязнь, прихильність, готовність поступитися власними інтересами заради інших.

Доброта, на жаль, може виявлятися несправжньою, псевдодобротою, у якої багато “облич”:

– удавана доброта. Її зовнішні прикмети – усміпливість, ненастирливість, улесливість, імітація простодушності, шедрість в малому, уміння поступитися іншим в тому, що самому в даний момент не потрібно, підлабузництво. Американський соціолог Р. Кіз запропонував для такого явища термін “синдром стюардеси”;

– корислива псевдодоброта;
– гедоністична псевдодоброта, яка приносить відчуття задоволення самому суб'єкту доброї дії.

Добропорядність – поняття моральної свідомості, яке виступає узагальненою характеристикою позитивно стійких моральних якостей особистості.

Протилежним поняттям добропорядності є *вада*. Вада – поняття моральної свідомості, що служить узагальненою характеристикою негативних моральних якостей особистості. Загальновідомими вадами є: зневага, нечесність, жадоба, лицемірство, користолобство, заздрісність, невміння або небажання управляти власними вчинками і дуже сильне бажання керувати іншими.

Зло як категорія етики відображає негативні аспекти дійсності, діяльності людей і відносин між ними. С зло моральне і фізичне (тілесні страждання, хвороби, смерть, стихійні лиха). Фізичне зло має об'єктивні причини, моральне зло пов'язане зі свавіллям розумних істот.

Формування *добра в педагогічній діяльності* проходить через:

– «добро-зустріч» – в першу чергу слід враховувати роль сигналів очей, розширення зіниць. Косий погляд з посмішкою або піднятими бровами – ознака зацікавленості, з насупленим лобом – ворожості, критичного ставлення. Опущання повік – підсвідоме небажання бачити людину;

– «добро-слово» – виховання словом, ласка і докір, творчість, зв'язок поколінь, передавання знань;

– «добро-дія» – слід пам'ятати, що не завжди дія буває одновимірною і однозначною; своїми діями педагог повинен перегородити дорогу злу у вигляді грубості, цинізму, лінощів, емоційної безкультурності, переважання інстинктів; треба навчати оточуючих бути вдячними за хороший вчинок, за добро; не можна керуватися принципом «мета виправдовує засоби»; не можна привчати студентів видавати «порції доброти» за похвалу.

3. **Моральний обов'язок** педагога – це сукупність суспільних вимог до навчання і виховання студентів, які педагог виконує свідомо, не з примусу, а згідно з особистісним переконанням і покликанням. Педагогічний обов'язок того, хто навчає, полягає в безкорисливому виконанні своїх професійних обов'язків, у наданні допомоги в межах своїх можливостей і компетенції. Вищим проявом педагогічного обов'язку є самовідданість.

Поняття морального обов'язку охоплює об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Об'єктивний аспект обов'язку – це сукупність вимог, які суспільство висуває до педагога. Суб'єктивний аспект обов'язку – це здатність кожного педагога усвідомити свою роль в навчально-виховному процесі, визначити своє внутрішнє ставлення до обов'язку. Внутрішній мотив сумління і покликання повинні увійти до самої сутності поняття обов'язку.

Моральний обов'язок завжди вимагає від індивіда вчинків, моральної поведінки, активної діяльності. У виконанні педагогічного обов'язку постійно виникають суперечності між належним і дійсним, свободою і необхідністю, волею і розумом, розумом і почуттями. Виконання педагогічного обов'язку залежить від вольових якостей педагога.

4. **Моральна відповідальність** характеризується як особистісна якість, сутність якої полягає в усвідомленні моральних потреб до виконання особистісних і соціальних норм, а також здатність індивіда вільно прийняти спра-

ведливу оцінку скоєних вчинків, давати своїм діям самооцінку з позицій гуманності, чистої совісті.

Перспективний аспект моральної відповідальності – це усвідомлення особистістю сучасного і майбутнього розвитку нації і людства, цілеспрямованої, вільної діяльності людини. Педагог навчального закладу проявляє моральну відповідальність у творчому оволодінні знаннями, у самовдосконаленні, самореалізації своїх сил і можливостей.

Ретроспективний аспект моральної відповідальності – це відповідальність особистості за минулу поведінку, здійснені вчинки, за порушення вимог соціально-етичних, правових, професійних норм.

Доктор психологічних наук М.В. Савчин виділив *туди відповідальності особистості*:

- відповідальність – потреба, що мотивується власною совістю;
- вибіркова відповідальність – виявляється обмежено, часто тільки в сферах ділової спрямованості людини (бізнес, професійна діяльність, наука, спорт);
- невротична відповідальність – висока мотивація виконання обов'язків з одночасною відсутністю гармонії особистісного і соціального;
- відповідальність як зовнішній обов'язок;
- прагматична відповідальність, де провідними мотивами стають вигода, егоїстичне утвердження;
- псевдовідповідальність;
- безвідповідальність.

Моральна відповідальність педагога знаходить своє конкретне втілення у виборі між різними варіантами вирішення якої-небудь дії. Діапазон вибору у педагога може бути широким або надзвичайно обмеженим зовнішніми умовами.

Необхідним у виявленні моральної відповідальності педагога є оцінний момент. Критерієм оцінки того, міг або не міг суб'єкт вчинити інакше, є об'єктивні умови і можливості, а міра відповідальності залежить від ступеня використання ним цих можливостей.

Моральна оцінка діяльності та поведінки педагога не обмежується оцінкою з боку суспільства, педагогічного колективу, студентів або учнів. Педагог як суб'єкт, здатний до самооцінки. Чим більше розвинені його вимогливість до себе і самоконтроль, тим більшою є і перспектива відповідальності.

Міру моральної відповідальності педагога визначають: а) суспільно-історичні умови діяльності; б) реальна свобода; в) можливість вибору поведінки; г) мотиви і суспільна цінність вчинків; д) поєднання наявного з належним; е) особистісні якості педагога (темперамент, воля, обдарованість).

Усі відносини, які прямо виражають і закріплюють відповідальність педагога, мають моральний і правовий авторитет.

5. Поняття *справедливості* відображує не цінності й блага, а їхнє загальне співвідношення між собою і конкретний розподіл між індивідами. Справедливість визначає належний порядок людського життя, що відповідає уявленням про єство людини і її невід'ємні права. Справедливість характеризує відповідність між чеснотами людей і їхнім суспільним визнанням, правами й зобов'язаннями.

Педагогічна справедливість має специфічні риси, будучи своєрідним мірилом об'єктивності викладача, рівня його моральної вихованості (доброті, принциповості, людяності), що виявляється в його оцінках вчинків студентів, їхнього ставлення до навчання, суспільно корисної діяльності тощо. Справедливість – це моральна якість педагога, оцінка засобів його впливу на студентів, яка відповідає їхнім реальним заслугам. Специфіка педагогічної справедливості полягає в тому, що оцінка дії та відповідна реакція на неї знаходяться у педагога і студентів на різних рівнях моральної зрілості; в тому, що визначення міри об'єктивності залежить від педагога більшою мірою; в тому, що під загальну моральну оцінку підпадає взаємодія сторін з нерівним самозахистом; нарешті, в тому, що педагогічно необхідне, запрограмоване педагогом, може не усвідомлюватися учнями, студентами.

У педагогічній діяльності педагог часто стикається з проблемою справедливості в заохоченнях і покараннях. Нерідко для вирішення подібних питань педагогу доводиться вступати в суперечності з самим собою. В. Сухомлинський стверджував, що справедливість – це основа довіри дитини до вихователя. Але немає якоїсь абстрактної справедливості поза індивідуальністю, поза особистісними інтересами, пристрастями, пориваннями. Щоб стати справедливим, треба до тонкощів знати духовний світ кожного вихованця. Автор вважає, що справедлива похвала, заохочення

учнів, колективу – велика виховна сила, що сприяє зростанню почуття власної гідності. В ідеалі покарання не повинно існувати. Якщо ж покарання не уникнути – воно повинно бути максимально справедливим, не жорстоким, не принижувати гідність учня, студента.

6. **Щастя** як моральна цінність – це благополуччя, земна насолода, бажане майбутнє, спокій і задоволення, успіх та здійснення бажання. Щастя – це вища цінність і мета людського життя.

Український вчений В. Малахов до основних чинників людського щастя відносить:

- задоволення людських потреб;
- свідоме осмислення власного буття;
- цілісність і повноту буття;
- гармонію з собою і навколишнім світом;
- творчу працю.

Тема 5. Моральні проблеми педагогічної діяльності

1. *Вчинок у моральній діяльності педагога.*
2. *Співвідношення моральних цілей і засобів у педагогічній діяльності.*
3. *Мотиви і результати моральної діяльності педагога.*
4. *Професійно-етичний кодекс педагога.*

1. Людина реалізує себе в практичній діяльності. Гете вважав, що в діяльності – початок буття. Діяльнісний підхід до визначення ества людського буття був характерним для етичної концепції Аристотеля, яку розвивали Кант, Фіхте. Вчені розглядали діяльність як основу і принцип людської культури. Так, Фіхте визначав діяльність суб'єкта „Я” як чисту самодіяльність, як вільну активність, яка створює світ «не-Я» і орієнтується на культурно-естетичний ідеал. Майже в кожній філософській системі соціалізація особистості пов'язується з діяльністю.

Діяльність як моральна категорія відображує ті вчинки особистості, які свідомо підпорядковані моральним цілям і мотивам: бажанню творити добро, чесно виконувати зобов'язання, сповідувати високі ідеали.

Від якості виконання педагогічної діяльності безпосередньо залежить, наскільки освіта сприятиме розвитку особистості студента і його моральному розвитку зокрема. До складу професійної педагогічної діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, входять мета (формування особистості студента як гідної людини і громадянина), об'єкт (студент, навчальний колектив), суб'єкт (педагог, педагогічний колектив), процес (сукупність дій та операцій, способи, прийоми впливу) і результат діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня, студента).

Педагогічна діяльність в моральному вимірі свій справжній прояв отримує на рівні суб'єктності, де важливе місце належить вчинку. *Вчинок* – це частинка моральної діяльності, дія, що розглядається з позицій єдності мотиву і наслідків, намірів і справ, цілей і засобів. Особливість вчинку полягає в тому, що за своєю сутністю він є вищою моральною цінністю, мірою людського буття. Вчинок – це зацікавлене ставлення суб'єкта до самих моральних цінностей, практичний акт їхнього ствердження за умов, коли вони беруться під сумнів або заперечуються. Силою, що спонукає на вчинок, виступають не стільки норми моралі та права, скільки окрема особистість.

Добродійний вчинок – моральний обов'язок педагога. У вчинку виявляється сила розуму, почуттів і волі педагога. Раціоналізм, зваженість щодо моралі дає можливість педагогу розділяти те, як слід чинити відповідно до поглядів інших, і те, як він думає і чинить насправді. Одним з важливих критеріїв такої зваженості є усвідомлення індивідом значущості вчинку для себе і суспільства. Ця значущість визначається тим, наскільки вчинок спроможний викликати зміни в людському бутті. Проте мораль передбачає не просте виконання загальноприйнятих норм поведінки, а швидше розвинену здатність людини критично ставитися до навколишнього світу і власних дій. Сила морального вчинку особистості полягає у внутрішній моральній свободі, яка виявляється завжди, не тільки за необхідності і під тиском зовнішніх обставин.

У той же час раціоналістичний підхід може мати й негативне значення. Витончений інтелект здатний навести безліч доказів, які виправдовують

аморальність вчинку. Тому для прояву добродійного вчинку важливі почуття. Відчуття гуманного ставлення до інших утримує особистість від аморальних вчинків. Прекрасні вчинки роблять людину щасливою, наповнюють її життя високим змістом.

Прагнення – спроба щось зробити для досягнення бажаної мети, а зробити щось – завжди означає виконати певні дії, спрямовані на зміну буття, яке чимось не задовольняє нас. У свідомо виконуваних діях прагнення до задоволення бажання набуває рис мотиву. Здійснити вчинок – значить проявити рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, подолати сумнів і страх. Для педагога справжній вчинок вимагає величезного духовного і фізичного напруження, боротьби мотивів. З погляду моралі, ознакою особистісного розвитку людини виступає її здатність діяти за внутрішніми переконаннями навіть у найскладніших життєвих ситуаціях, не перекладати відповідальність на інших, не покладатися беззастережно на обставини, протистояти їм, втручатися в хід подій, проявляти волю, характер.

2. Моральний зміст співвідношення цілей і засобів людської діяльності залишається складною соціологічною і науково-педагогічною проблемою через парадоксальність взаємодії моральних цілей, мотивів поведінки людей з тими реальними засобами, які використовуються.

В історії філософсько-етичної і педагогічної думки сформувалися три погляди на співвідношення цілей та засобів:

1) Н. Маккіавелі й І. Лойола: мета виправдовує засоби. На основі такого підходу обґрунтовується принцип оптимальності моральної поведінки, який вказує на критерій ефективності засобів і нехтує критерієм їхньої моральності. Прийнятними вважаються засоби, що найближчим шляхом ведуть до мети. Цей принцип було покладено в основу єзуїтської освіти. Педагог повинен був знати всі сильні та слабкі сторони кожного учня, його схильності, задатки, сумніви, повинен був увійти у довіру до вихованця і непомітно впливати на світогляд вихованця. Саме єзуїти вперше ввели систематичну підготовку педагогів, усвідомивши величезну роль вчителя.

2) Л. Толстой: несупротив злу насильством, тобто заперечення використання жорстоких, сумнівних у моральному значенні засобів заради будь-яких цілей. У своєму моральному виборі, вчинках людина повинна застосо-

увати тільки такі засоби, які були б і корисними, дієвими і моральними, утверджували тільки добро без щонайменших домішок зла. За такого підходу утверджується автономність засобів і цілей. В педагогіці позиція Л. Толстого знайшла віддзеркалення в ідеї вільного виховання. Суть її полягає в тому, що діти морально досконалі й здійснення щонайменшого насильства нівечить їхні душі. Така позиція є і у сучасних авторів. Наприклад, за словами Я.Чепіги, свобода – це єдиний справжній і метод, і засіб розвитку дитини, що формує інтерес до знань.

3) Г. Гегель: мета не виправдує, а визначає засоби. Цілі і засоби взаємообумовлені, між ними існує діалектичний взаємозв'язок. Будь-яка мета в іншій педагогічній ситуації може виступати в ролі засобу, і навпаки. Для забезпечення морального характеру вибору необхідно не тільки обґрунтувати конкретну поточну мету, але й враховувати віддалені високі цілі і попередні, вже реалізовані. Тому моральним є той засіб, який є необхідним і достатнім для моральної мети та який не суперечить більш високій і вищій меті, не змінює її морального характеру. Виправданість засобів взаємопов'язана з їхньою моральною якістю.

Ще один аспект проблеми співвідношення моральних цілей і засобів – це вибір меншого зла. Його можна розглядати як моральний компроміс, який вимагає від особистості усвідомленої жертви одними моральними цінностями заради збереження цінностей вищого порядку.

Здійснюючи навчально-виховний процес, педагог повинен уміти ставити такі цілі, які були б адекватними можливостям досягнення кожним конкретним учнем, студентом. Якщо цей аспект не враховується, таку мету не можна назвати моральною, адже неможливість її виконання пригнічує суб'єкта навчання або примушує його шукати аморальні засоби. Деморалізація суб'єкта навчання відбувається й унаслідок великої кількості нечітко визначених цілей.

Викладач не тільки сам визначає цілі, але і повинен враховувати цілі учня, впливати на формування змісту кінцевої мети на окремих етапах її конкретизації, здійснювати порівняння результатів досягнення різних цілей в різних видах діяльності, враховувати ступінь сприйняття цілей, передбачати негативні впливи після їхньої реалізації, уміти долати конфліктні ситуації за допомогою моральних засобів.

3. Кінцевий результат людської діяльності необхідно *співвідносити* не тільки з *метою*, але і з *мотивом як внутрішнім спонукуванням*. Одні вважають, що в оцінці діяльності педагога вирішальним є мотив. Таких поглядів дотримується теорія морального добра або педагогіки добра. Інші пріоритетним в оцінці вчинку і педагогічної діяльності називають результат, ця позиція отримала назву етичного консеквенціоналізму.

Теорія морального добра вимагає від педагога тільки чистих намірів у його діяльності. Вона відкидає егоїстичні бажання, меркантильну дріб'язковість, проєкцію на зневажливе ставлення до вихованців, колег. Вона утверджує віру в людину.

Вчений-психолог О. Леонт'єв визначив три *основні функції мотиву*: смислотворчу, спонукаючу і пізнавальну. Розглянемо ці функції мотиву в контексті педагогічної діяльності.

Суть провідної *смислотворчої* функції в тому, що мотив символізує собою певну суб'єктивну значущість поведінки або діяльності для індивіда, виявляє її особистісне значення. В цьому контексті К. Роджерс найважливішим мотивом життя людини називав тенденцію до самоактуалізації. Тобто, особистість педагога повинна не тільки зберегти і розвинути себе, але і виявити найкращі якості. Удосконалюючи внутрішній потенціал, педагог реалізує його в своїх вихованнях і в цьому бачить сенс життя. Тенденція до самоактуалізації передбачає активність життєвої позиції, підвищену напруженість, постійний процес морального зростання.

Спонукаюча сила мотиву в моральному значенні набуває значущості тільки тоді, коли осмислення педагогом ситуації відбувається через протистояння добра і зла, справедливості та несправедливості. Тут і виявляється пріоритет особистості в світі цінностей. Визначальним елементом гуманістичної взаємодії педагога з іншими є внутрішня культура, високі мотиви, що сприяють не тільки професійному успіху, але і гуманізації відносин між суб'єктами навчального процесу.

Відповідальність, добродія, гуманізм складають моральний зміст діяльності педагога, який наділений рисами ділової (але не егоїстичної) спрямованості. Особистісну спрямованість педагога можна розглядати в позитивному і негативному аспектах. Позитивний аспект полягає в тому, що особистість, спрямована на себе, характеризується уважним ставлен-

ням до своїх обов'язків, відповідальністю, саморефлексією. Негативний виявляється в “Я-образі”, що з'являється в результаті адекватної думки особистості про саму себе.

Пізнавальна функція мотиву полягає в тому, що педагог, який прагне до моральних результатів своєї діяльності, повинен пізнавати не тільки сутність моральних явищ, процесів (об'єктивний аспект), але і своє реальне “Я” (суб'єктивний аспект). Неузгодженість між об'єктивним і суб'єктивним в діяльності педагога може спричинити спотворення і помилки у виборі цілей, знецінювати результати дій. Оскільки головним принципом самопізнання є знаходження в собі реального “Я”, то головний мотив і завдання педагога полягають в тому, щоб допомогти вихованцю відкрити шлях до самопізнання свого людського ества через самоспостереження, самокритику, самооцінку, самоаналіз, саморегуляцію, самоконтроль тощо.

Моральна мотивація в навчальній діяльності педагога може бути стабільною, мати тенденцію до зростання або до зниження, аж до остаточної втрати.

Ступінь мотивації і результат діяльності педагога великою мірою обумовлюються матеріальним, психологічним, педагогічним та соціальним стимулюванням його праці.

Психологічне стимулювання – це стимулювання активної діяльності особистості, зосередження уваги на внутрішньому світі, прояв зацікавленості станом відчуттів, прагнень, мрій. Педагогічне стимулювання повинне бути спрямовано на якість і зміст процесу діяльності, основоположним елементом якої є творчість; подолання стереотипів у вживанні традиційних форм, методів, засобів і, натомість, впровадження інноваційних технологій навчання; безперервність процесу професійного становлення і розвитку компетентності педагога; формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Сутнісний аспект соціального стимулювання – високий рівень громадської думки щодо престижу педагогічної професії.

4. ***Кодекс професійної етики*** педагога визначає сукупність етичних вимог, що витікають з принципів і норм педагогічної моралі, і регулює його поведінку і систему відносин у процесі педагогічної діяльності. Одне-

сю з основ кодексу професійної етики педагога є встановлення основних вимог, які визначають ставлення педагога до самого себе, до педагогічної праці, до студентського і педагогічного колективів тощо.

Професійно-етичний кодекс педагога містить такі принципи:

1. *Превага індивіда по відношенню до суспільства.* Педагог не тільки допомагає індивіду, але й захищає його в суспільстві, допомагає студенту відчувати себе повноцінним і необхідним членом соціуму.

2. *Готовність відділити особистісні відчуття від професійних відносин.* Цей пункт пов'язаний з тим, що від педагога вимагається працювати в певному режимі, коли необхідно відділити «особистісний міф», тобто свої уявлення, стереотипи, вже напрацьовані випадки від реальної картини, яка існує перед ним. Друга частина цієї нормативної вимоги пов'язана з контролем відносин між педагогом і студентом.

3. *Готовність до передавання знань та умінь іншим.* Педагог – це суб'єкт, який активно пізнає світ через різні форми його прояву. Знання педагога повинні стати надбанням його учнів, бо в аспекті діяльності педагога знання є певним видом допомоги.

4. *Повага до індивідуальних і групових відмінностей, гідне їх оцінювання.* Для педагога не важливі релігійно-етичні відмінності, його світогляд правильний в тому самому буденному значенні, що це «добре» або «погано» по відношенню до особистісних орієнтацій самого педагога. Для педагога важливий сам суб'єкт у неповторності життєвого сценарію, з усіма його особливостями. Індивідуальні відмінності або орієнтації стають «добрими» або «поганими» тільки в тому випадку, якщо вони створюють проблеми для самого студента, заважають йому нормально функціонувати в суспільстві, в міжособистісних і міжгрупових взаємодіях.

5. *Прагнення до розвитку здібності вихованця допомагати самому собі.* Це один з найважливіших принципів взаємодії зі студентами. Педагог не повинен бути постійним суб'єктом допомоги. Він має знайти такі резерви у свого підопічного, щоб вони допомогли йому самому знаходити підтримку в світі.

6. *Прагнення до соціальної справедливості, до розумового, фізичного й економічного добробуту для всіх членів соціуму.* Така вимога до педагога визначає його як соціально активну особистість, яка змінює не тільки сту-

дента, але й середовище, в якому він існує. В цьому плані реалізується один з принципів діяльності педагога “середовище – особистість”, де акцент переноситься на соціальні умови, що оточують особистість.

5. **Студент** – це доросла людина з достатньо сформованими поглядами, інтересами, переконаннями, тому його участь в навчальному процесі носить більш активний характер. Період навчання у ВНЗ обмежений, отже, вже через кілька років студент і сам буде фахівцем у тій галузі, до якої його наближує викладач, тому він має право розраховувати на більш довірче ставлення з боку педагога до нього, як до майбутнього колеги. Взаємодія в системі „викладач – студент” повинна бути демократичною, будуватися на основі діалогу та взаємної поваги з обох боків. Підтвердженням демократизації стає перехід від орієнтації на пасивне запам'ятовування з подальшим відтворенням лекційного матеріалу до орієнтації на самостійну роботу студентів. Роль викладача зводиться до ролі консультанта, керівника, провідного партнера у дослідженні. Студент має ті ж самі права на істинність та помилковість суджень, що й педагог. Разом з тим відповідальність не покладається цілком на викладача, а поділяється зі студентом.

Головна мета ВНЗ – формування особистості фахівця – обумовлює особливості взаємодії педагогів та студентів. У системі університетського педагогічного спілкування фактор „введеності” студента поєднується з фактором співпраці. Цей соціально-психологічний стрижень надає процесу навчання особливої емоційної забарвленості, що впливає на продуктивність роботи студентів. Захопленість спільною працею як джерело емпатії, дружні стосунки як спільний емоційний фон, поєднані з інтересом до науки та майбутньої професії, стають основою спільного творчого пошуку.

Через специфіку навчання в умовах вищої школи дистанція між викладачем та студентом є значно меншою. Тому саме тут проблема цієї дистанції така гостра. Можливі дві крайнощі: з одного боку, перехід на авторитарний стиль спілкування зі студентами, мотивований перевагою досвіду та компетентності педагога; з іншого – визнання студента рівним собі.

Навчальна діяльність студентів наближується до науково-дослідницької. Завдання педагога вищої школи – знайомити студента з найновішими досягненнями у відповідній сфері знань. Поряд з моральними вимогами, яким викладач ВНЗ повинен підпорядковуватися як педагог, його поведінка та взаємовідносини з ко-

легами і студентами регламентуються вимогами, що пред'являє етика до процесу наукової творчості, до якої він залучений як вчений. Серед таких вимог можна назвати вимоги наукової об'єктивності, сумлінності, довідності, високої вимогливості до себе, поваги до опонента.

Сучасна вища школа пред'являє високі вимоги до психологічного клімату кафедри, факультету, ВНЗ у цілому, що реалізуються у повсякденному педагогічному спілкуванні.

Ставлення викладача до студента. Найперша і найважливіша обов'язкова моральна вимога до педагога – він повинен любити своїх учнів. До того ж любити усяких, і хороших, і не дуже. Християнська заповідь про любов до ближнього, до кожного без винятку, для педагога, можна сказати, є беззаперечною. Любов і повага до особистості студента в деяких випадках потребують від педагога чималих зусиль. Викладач ВНЗ, який не любить студентів, професійно не придатний. На жаль, зустрічаються у ВНЗ викладачі – кваліфіковані сумлінні фахівці, але такі, що не люблять студентів. Для них кожна лекція, кожне заняття – як тортури, а для студентів тортури – спілкування з ними.

Необхідно пам'ятати, що кожен студент – це особистість зі своїми індивідуальними рисами. Звичайно, дуже складно враховувати особистісні якості студентів, коли в групі – 30 осіб, а на потоці – 200, але викладач повинен прагнути цього.

Важливе правило – презумпція природного розуму студентів. Неприпустимо, коли викладач задалегідь впевнений, що студент дурніший за нього. Тільки вважаючи своїх учнів розумними, можна розкрити їх можливості, навіть допомогти тим, кому заважають це зробити особливості психології або невдалий досвід навчання.

У спілкуванні зі студентами викладач може зайняти позицію „зверху” – викладач віщає, студенти сприймають; позиція „на рівних” – педагог разом зі студентами вирішує певну проблему; нарешті, позиція „знизу” – педагог вчиться у студента. Найбільш плідним є чергування усіх трьох позицій, але тут найскладніше – відчуття міри в роботі педагога. Коли викладач переходить на позиції „на рівних” та „знизу”, студент починає проявляти самостійність мислення.

Як реагувати на помилки, що виникають в процесі самостійної розумової праці студента? Першою має бути реакція схвалення. Важливо, щоб студент сам знаходив рішення, йшов своїм шляхом. У зв'язку з цим можна підкреслити раціональність такого підходу до вирішення навчальних завдань: частіше звертати увагу студентів на можливість та плідність рішення одного й того ж завдання декількома різними способами.

Особливою є ситуація, коли помиляється сам викладач, або коли хтось з вихованців перевершує свого вихователя. З одного боку, це прекрасно, адже мету педагога можна визначити й так: учні стають розумнішими за наставника. З іншого боку, деяким викладачам важко спостерігати, як їх випереджають. Витримати це випробування дозволяє лише любов до учнів.

Проблема незгоди студента з викладачем та рівноправної дискусії. Цілком можливі ситуації, коли студент вважає, що викладач „не правий”. Кожен, у тому числі й викладач ВНЗ, має право на свою точку зору, навіть якщо ця точка зору не збігається з думкою деяких його колег або офіційною точкою зору. Студент як „суб'єкт навчальної діяльності”, що мислить самостійно, також може мати свою наукову і світоглядну позицію. У викладача є фактична перевага: він веде заняття, йому належить „право першого голосу”. Якщо викладач коректний фахівець, то він повинен дати незгодному з ним студенту хоча б коротко озвучити свою точку зору. Але зробити це краще або на перерві, або на окремому семінарі, або на іншому занятті, заздалегідь підготувавшись до реакції на зауваження студента. Не завжди кращим варіантом є „митцева й дотепна” реакція викладача, яка не дозволяє краще усвідомити проблему, а лише дає можливість продемонструвати свої „артистичні” здібності і поставити студента в позицію „легкого посміховиська”. „Дотепні” відповіді дуже подобаються студентському аудиторіям, які полюбляють сперечання улюбленого „викладача-артиста” зі „студентом-розумником”. Але якщо „артистизм” викладача викликає сумніви у студентів, то їх симпатії можуть виявитися на боці однокурсника. На жаль, головним тут стає не зміст обговорюваної проблеми, а різні супутні моменти („естетика” заняття). Сама по собі дотепність, а також різні декоративно-естетичні деталі лекції повинні захоплюватися, але не домінувати над змістом і сенсом самої вищої освіти.

Можливі ситуації, коли студент у якихось питаннях розбирається краще за свого викладача. Тому абсолютно природні і взаємно корисні і дискусії, і гострі суперечки. Головне правило тут – попередня підготовка. Наукова суперечка, на відміну від „легкої балаканини” повинна проходити тільки на основі логічно побудованих і перевірених аргументів, на основі взаємоповаги. Незгода з викладачем – це прекрасна основа для діалогу, внутрішнього або зовнішнього. Природно, не слід перекручувати даний прийом. Критика (особливо критика викладача) повинна бути конструктивною і доброзичливою.

Подання навчального матеріалу. Педагог має зробити над собою зусилля, щоб подивитися на матеріал не зі своєї точки зору, а з точки зору студентів. При підготовці та поданні навчального матеріалу можна виділити такі особливості, що можуть стати перешкодою на шляху навчання:

– навчально-методичні матеріали мають бути не просто сучасними, гарними, досконалими, такими, що тіпають самолюбство їх творця. Головною метою таких видань повинна бути активізація самостійної навчальної діяльності студентів;

– викладач ВНЗ повинен активно працювати у своїй галузі науки, тому його цікавлять насамперед найновіші актуальні проблеми. Ті елементарні істини, що закладені у фундамент науки, ним давно засвоєні, вони абсолютно ясні, навіть тривіальні, то ж педагог інколи не бачить необхідності „поділитися” цими відомостями зі студентами;

– природно, що педагог намагається передати своїм учням те, що для нього є найбільш цікавим та близьким, те, що більш за все хвилює. Але студент, який начебто засвоїв актуальні проблеми, може мати суттєві прогалини в основах дисципліни;

– крайня міра нехтування рівнем знань та розумінням студентів спостерігається у тих лекторів, які взагалі не замислюються над тим, щоб матеріал був засвоєний. Вони розраховують на те, що лекції будуть „визубрені”, і вимагають на заліках та іспитах майже дослівного відтворення вивченого, не дбаючи про те, щоб студенти досягали розуміння та осмислення нових знань, не беручи до уваги головний критерій навчання – прищепити здатність вирішувати завдання, основані на головному матеріалі, але такі, що виходять за межі стандартних.

Таким чином, моральний обов'язок педагога – весь час враховувати рівень знань та рівень розуміння студентів.

Природність викладача. Дуже важливим є той образ педагога, який залишиться у пам'яті студентів. По відношенню до роботи викладача останнім часом все частіше використовують улюблені політичні терміни, такі як „імідж” та „харизма”. Політики спілкуються зі своїм електоратом доволі короткий час, тому для них різні способи „наведення туману” мають вирішальне значення. Педагог, натомість, працює з аудиторією довше й тісніше, тому ошукати її лицемірством, ханжеством та демагогією, як правило, не вдається. Отже, розумним та дієвим рішенням стає бути максимально природним у емоційній та моральній сферах.

Окремим пунктом у проблемі природності є питання одягу та зовнішнього вигляду викладача взагалі. Як вдягатися педагогові? Якщо він тяжіє до витонченості та моди, він може приділяти цьому достатньо уваги. Якщо ні, доцільно буде погодитися з думкою видатного біолога, математика та філософа О.О. Любищева, який вважав, що для вченого доцільно триматися найнижчого рівня пристойного одягу.

Що стосується горезвісної харизми, то за спостереженнями, на неї найбільш за все працює синтез трьох компонентів: компетентність у науці, любов та повага до студентів і природність поведінки.

Самоствердження викладача у студентській аудиторії. Самостверджуватися викладачеві необхідно, питання полягає тільки в тому як і за чий рахунок. Якщо педагог – творча особистість, у нього є власні наукові уявлення, то він часто висловлює їх в аудиторії поряд з іншими точками зору. Педагогові також важливо самостверджуватися як майстру педагогічного процесу, якого цінують та поважають студенти. Це – вагомий показник його професіоналізму. Коли педагог розповідає колегам, як студенти його „обожнюють”, то часто під цим розуміється, що таким чином студенти оцінюють педагогічну майстерність свого наставника.

Проблеми починаються тоді, коли самоствердження перетворюється на самоціль. Тобто любов і повага досягаються аморальними засобами, будь то прийоми „зваблювання” аудиторії, чи „заякування”, чи „підігравання” неформованим смакам та псевдонауковим пристрастям студентів. Наприклад, замість того, щоб знайомити учнів зі сталими поглядами, викладач

омінає ці „нудні” теми й відразу звертається до популярної проблематики, яка часто-густо не має відношення до справжньої науки.

Поширеним варіантом самоствердження є організація „дуже суворих” заліків та іспитів. Викладач просто „лютує”, змушуючи студентів відтворювати купу несуттєвих нюансів та „щедрою рукою” роздаючи незадовільні оцінки. Все це, на думку такого викладача, має сприяти підвищенню „якості знань” та статусу педагога в очах студентів. Але є цікава закономірність: чим соліднішим є вчений, тим менше він дозволяє собі такі методи самоствердження. Подібний варіант характерний для молодих викладачів та аспірантів. Вони тільки-но залипили студентські лави і наче намагаються помститися теперішнім студентам.

Проблема самоствердження педагогів ускладнюється ще й тим, що нерідко студенти з повагою відносяться до такої невинуватої суворості викладачів і створюють їм псевдоавторитет. На цій основі випускники ВНЗ починають вже у власній педагогічній діяльності копіювати таку модель поведінки.

Проблема оптимізації формальних і неформальних відносин викладачів і студентів. Принадність живого професійного спілкування в тому, що воно дозволяє спокійно сприймати будь-які слабкості та труднощі, пов'язані зі справжньою творчістю у своїй професії. Коли студент бачить викладача не просто як „балакучу голову”, яка промовляє правильні думки, а й у неформальній обстановці бачить, що і викладач може в чомусь помилятися, заплутатися, чогось не знати, то він стикається з найважливішою тасмницею творчості – тасмницею неминучої помилки. Повноцінні неформальні відносини дозволяють педагогу та студенту навчатися один в одного прагненню до істини. Таке взаємозбагачення часто вселяє в студента більше впевненості у власних силах (коли в чомусь він виявляється розумнішим за своїх вчителів), а викладачам дає добре творче підживлення й навіть натхнення від спілкування з більш молодими і не зіпсованими традиційними уявленнями учнями.

Складність таких відносин полягає у збереженні міжособистісної дистанції між вчителем і учнем. Якщо дистанція скорочується до непристойних розмірів, зменшується і взаємна повага один до одного. Викладач повинен пам'ятати про своє головне призначення (бути прикладом творчого пошуку

й професійної гідності), а студенти не повинні ставитися до викладачів як до приятелів (у таких приятельських стосунках завжди буде „звучати фальшива нота”). Це не виключає, що надалі неформальні відносини стануть більш приятельськими і навіть дружніми.

Якщо ж викладач лише формально спілкується зі студентами, то сам навчально-виховний процес сильно примітивізується. В епоху невинуватих перевантажень, в гонитві за додатковим заробітком часу на справжні неформальні відносини поза навчальним процесом залишається все менше сил й часу. Немає можливості підказати (і тим паче, показати) як можна було б більш цікаво і продуктивно проводити час, вільний від занять.

Проблема інтимних відносин викладачів і студентів. Викладачі та студенти – це дорослі люди, тому все, що відбувається між ними, перебуває під пильним контролем з боку „громадської думки”. Викладач, що вступає в інтимні стосунки зі студентом, повинен завжди пам’ятати про свою, перш за все моральну (не кримінальну і не адміністративну) відповідальність. Якщо, як-то кажуть „серце не накажеп”, то слід хоча б не виставляти на показ ці відносини. Багато викладачів починають надмірно дбати про свої „рейтинги популярності”, використовуючи на своїх заняттях емоційно-естетичні прийоми. А самі студенти, не розуміючи до кінця „ринково-комерційного сенсу” такого „зачаровування”, сприймають „привабливість” викладачів як основу для того, щоб закохуватися в них.

Проблема використання нецензурних виразів і жаргонних слів у викладацькій діяльності. Лаятися не можна, з цим немає сенсу сперечатися. Студент, який потрапив до „храму науки”, очікує побачити в ньому вищі прояви культури й вихованості, і він нерідко дивується і навіть розчаровується, коли чує лайку з вуст шанованих викладачів. Але тут треба розрізняти нецензурний, жаргонний, простонародний, розмовний вирази тощо. Іноді „гостре слівце” висловлює особисту зацікавленість викладача та його своєрідну довіру до аудиторії. Ми жодною мірою не виправдовуємо невихованість викладачів. Та, за словами Г. Сельє, випадкова обмовка, жаргонне слівце або граматична помилка, що зустрічаються в мовленні освіченої людини, не пошкодять лекції, а, навпаки, додадуть їй жвавості й безпосередності.

Почуття гумору викладача. За словами Дж. Родарі, найбільшою помилкою є переконання, що навчальний процес має проходити похмуро. Немає

гарного, на думку студентів, викладача, який жодного разу б не пожартував в аудиторії. Теоретично такого викладача – завжди серйозного та водночас гарного – можна уявити, але це скоріше буде виключенням з правила.

Жарт виконує три функції:

- релаксаційну (для зняття втоми або надмірного напруження);
- особистісно-комунікативну (для встановлення міжособистісних контактів);
- заохочувальну (для створення захопленості спільною працею, адже вміння знаходити у свої професійній сфері смішне – це ознака небайдужого ставлення до науки).

Використання жарту у спілкуванні повинно підпорядковуватися важливому правилу: іронія викладача в першу чергу має бути націлена на нього самого. Тільки якщо педагог здатний посміятися над собою, він отримує право пожартувати й на адресу студентів.

Проблем етичного характеру в педагогічній діяльності викладача вищої школи безліч. Їх усі не можна передбачити та заздалегідь підготуватися. Єдиним порятунком тут будуть міцні знання основ педагогічної етики та творчий підхід до навчально-виховного процесу, накопичення власного педагогічного досвіду та постійне підвищення професійної майстерності.

Тема 6. Педагог як суб'єкт моральних відносин

1. *Особливості моральних відносин.*
2. *Системи моральних відносин.*

1. Діяльність педагога здійснюється в умовах певного середовища. *Моральні відносини* як вид суспільних відносин складають таку сукупність соціальних зв'язків і залежностей, у яких визначальною є взаємодія людей і соціальних груп. Моральні відносини базуються на загальноприйнятих моральних цінностях і спрямовані на збереження індивідуального і суспільного добра і користі, на гармонізацію умов морального прогресу.

Моральні відносини характеризуються діалектичною єдністю об'єктивного і суб'єктивного. Об'єктивний аспект моральних відносин виявляється у вчинках, поведінці педагога, в яких втілюється його моральна свідомість. Суб'єктивний аспект виявляється в моральних знаннях, почуттях, переконаннях, волі особистості, які керують її діяльністю, реалізуються в ній.

Особливості моральних відносин:

- Носять *ціннісно-регулятивний* і безпосередньо *оцінний характер*. Всі види моральних відносин визначаються з тих позицій, дотримуються чи не дотримуються суб'єкти взаємодії моральних принципів, норм, вимог, традицій в своїй поведінці та діяльності. Регуляція відбувається незалежно від соціального становища особистості.

- *Відрізняються опосередкованістю* як активним формуванням і обов'язковою реалізацією загального сутнісного зв'язку; як забезпеченням синтезу всіх компонентів вчинку в таке єдине ціле, яке є чимось більшим, ніж проста сума окремих елементів, тобто створення нової якості. Опосередкованість реалізує взаємодію суспільних, колективних та індивідуальних інтересів, прагнень, досягнень і успіхів.

- Мають *позаособистісний характер*. Це обумовлено вимогами, що сформовані широкою суспільною практикою, і має об'єктивно необхідне значення для існування і розвитку суспільства, педагогічного колективу, кожної особистості. Тому моральні вимоги може висувати кожна особистість будь-якої іншої особистості.

- Носять *загальний характер*, тобто регулюють поведінку людей у всіх без винятку сферах суспільної діяльності, у тому числі і педагогічній. Вони поширюються на всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;

- Підсилюються завдяки *відчуттю совісті, моральної відповідальності, обов'язку, громадської колективної думки*.

Напрямки діяльності педагога, що визначають таку якість особистості як здатність бути суб'єктом моральних відносин:

- створення педагогічних, учнівських, студентських колективів, у яких реалізуються об'єктивні та суб'єктивні можливості навчання і виховання;

- створення та обговорення документів, що сприяють збагаченню змісту освіти, моральному удосконаленню вихованців;

- управління міжособистісними моральними відносинами;

- розвиток і збагачення морального досвіду студентів, створення нових традицій, що мають глибокий етичний зміст.

Моральні відносини педагога відрізняються різноманітністю. Це породжує в його самосвідомості цілу низку образів свого „Я”: „ідеальне Я”, потенційне, майбутнє, офіційне і неофіційне, позитивне і негативне, ідеалізоване тощо.

2. Педагог інтегрований в моральні відносини на рівні *субординаційних* (вертикальних) і *координаційних* (горизонтальних) зв'язків, які істотно посилюють специфіку дисциплінарного впливу, зростання педагогічної майстерності й професійних знань підвищеними нормативними вимогами, чіткою регламентацією професійної діяльності.

В авторитарній системі освіти провідними були відносини субординації між керівниками і підлеглими, вихователями і вихованцями.

Демократизація і гуманізація суспільства і його невід'ємної частини – освіти – зробили пріоритетними координаційні відносини, які характеризуються співпрацею, моральною справедливістю, взаємодопомогою, продуктивною взаємодією суб'єктів навчально-виховного процесу.

Розглянемо системи моральних відносин в умовах субординаційних зв'язків.

Система відносин „керівник – педагог”. Педагогічний колектив великою мірою залежить від справедливої вимогливості в субординаційних відносинах керівника і підлеглих – педагогів. Вимоги суспільства повинні об'єктивуватися в діях керівника системи освіти.

Високий рівень моральних відносин передбачає повне засвоєння і усвідомлення підлеглими педагогами вимоги як належної, що має значення своєї власної вольової дії в межах моральної свободи. Значний вплив на підлеглих і на формування субординаційних моральних відносин у процесі реалізації вимоги має особистий приклад керівника, його власна моральна культура, зрілість.

Низький рівень моральних відносин передбачає активне застосування керівником методів штрафів (осуду, покарань), компенсуючи тим самим недостатню розвинену моральну свідомість підлеглих.

Моральні відносини в цій системі – це відносини вимогливості, керування, чуйності, поваги, доброзичливості, доступності. Створити такі відно-

сини в педагогічному середовищі може тільки та людина, яка поєднує в собі кращі риси сучасного гуманного керівника.

Система відносин „педагог – керівник”. Підлеглий визначає своє ставлення до керівника за ступенем співпадиння існуючого з належним, тобто якою мірою дії керівника відповідають моральним вимогам і нормам, чи слово співпадає зі справою, наскільки керівник володіє організаторськими якостями, здатністю аналізувати складні моральні ситуації, здійснювати моральний вибір перш ніж ухвалити відповідне рішення.

Моральні відносини в цій системі залежать від ступеня взаємної поваги, довіри, вимогливості, творчої ініціативи, турботи.

Система відносин „педагог – учень”. Педагог може бути носієм моральних цінностей, тільки якщо у нього належним чином сформовані загальнолюдські цінності гуманного характеру. За словами Я.А. Коменського, всі педагоги повинні докладати зусиль, щоб бути не тільки керівниками своїх вихованців, але також і їхніми друзями.

Проте дегуманізація суспільних відносин часто негативно відображається на ціннісних орієнтаціях педагога, створюючи низку непродуктивних орієнтацій. Серед таких Е. Фромм виділяє:

- рецептивну – педагог прагне отримати щось від своїх учнів, аніж дати їм щось самому;
- експлуаторську – користь;
- накопичувальну – дистанційність взаєностосунків, прагнення всіма зусиллями не допустити інших у свій внутрішній світ;
- ринкову – ставлення педагога до себе й інших як до товару.

Основами взаємодії, спілкування повинні стати принципи гуманізму та демократизму. Гуманістичні відносини в системі „педагог – учень” стверджуються за умови спільної діяльності суб'єктів, творчої співпраці, що включають такі компоненти педагогічної діяльності:

- уміння створювати атмосферу взаємної довіри, взаємної допомоги і доброзичливості;
- формування спільних цілей та інтересів;
- володіння високою культурою пізнавальної діяльності і поведінки студентів в умовах творчої самостійності;

- уміння розробляти систему управління і самоврядування разом із студентами.

Педагогу потрібно розуміти та враховувати відмінності сторін (вихователя та вихованців), що взаємодіють, особливості вікової психології, інтересів та потреб, рівня культури студентів. Доброзичливість, довіра й терпимість до особистості та її поглядів, необхідність та вміння керувати своїми почуттями, недопустимість неприязні та байдужості, приниження гідності – це основний перелік норм і вимог до спілкування в системі „педагог – учень”.

На моральні відносини в системі субординації значний вплив здійснюють моральні якості педагога, такі як справедливість, честь, любов, порядність, милосердя, працьовитість, діловитість, компетентність.

В умовах вищої школи особливого значення набуває проблема дистанції у відносинах між педагогом та студентом. З одного боку, субординаційні відносини тісно поєднуються з координаційними, оскільки студент – повноправний учасник навчально-виховного процесу, самостійна творча особистість. З іншого боку, співпраця, взаємодія „на рівних” не повинна переходити у фамільярність, всюдозволеність.

Координаційні моральні відносини – це відносини дорослих людей, що мають рівний соціальний, посадовий статус.

Система відносин „педагог – педагог”. Відносини в умовах цієї системи повинні характеризуватися дружбою, співпрацею, взаємодопомогою. Тут важливо, наскільки співпадають інтереси кожної особистості й інших членів колективу, як задовольняються їхні потреби і складаються умови для перспективного зростання, розвитку. Так формується морально-психологічний клімат у колективі, що може мати позитивний або негативний модуси, містити формальні чи неформальні відносини.

Колектив, в тому числі й педагогічний, має певну структуру, в ньому виділяються соціально-психологічні пласти. Тому у професійному спілкуванні, у побудові моральних відносин слід враховувати особливості педагогів-колективістів, індивідуалістів, претензійністів, наслідувачів, пасивних, „зірок”, „пригноблених” тощо. В колективі також поширений розподіл „ролей”: „генератори ідей”, „виконавці”, „експерти”, „критики” та інші.

Основним фундаментом моральних відносин у педагогічному колективі є визнання кожним кожного щонайвищою цінністю. Правдивість, щирість,

рість, делікатність, визнання прав іншої людини – це прояв природного закону в людині. Наприклад, К. Ушинський дотримувався таких правил і вимог співіснування у педагогічному колективі:

- абсолютний спокій, принаймні, зовні;
- правдивість у словах і вчинках;
- обдуманість дій;
- рішучість;
- не говорити про себе без потреби жодного слова;
- не проводити час неусвідомлено;
- кожний вечір сумлінно підводити підсумки своїх дій;
- не хвалитися ані тим, що зроблено, ані тим, що буде зроблено.

Визначення правил для себе – це ознака морального самовдосконалення, прагнення до ідеалу.

Специфіка взаємовідносин у педагогічному колективі визначається об'єктивними та суб'єктивними факторами. Серед об'єктивних можна назвати: складнощі в оцінці педагогічної праці та їх наслідки; проблему „нерівності” в педагогічному колективі; проблему педагогічних авторитету та майстерності; проблему критики; спілкування з молодими колегами. Серед суб'єктивних факторів, що впливають на мікроклімат у педагогічному колективі, виділяються: різниця у рівні загальної та професійної культури, у поглядах та переконаннях; „індивідуалізм” педагогічної діяльності; загострена потреба педагога в авторитеті та „професійні захворювання”, такі як амбіційність, максималізм, підозрілість, образливість.

Необхідно безжально викоринувати в собі „педагогічну чванливість”, зарозумілість, самовпевненість та гоноровитість, максималізм та безкомпромісність. Натомість толерантність, тактовність, терпимість до інакомислення, прагнення до взаєморозуміння – необхідна основа педагогічної культури.

Система відносин „педагог – батьки”. Кризова ситуація, що склалася в сім'ї, вимагає від педагога як суб'єкта моральних відносин позитивного впливу на те найближче середовище, в якому живе учень. Цей вплив покликаний відновити добрі взаємовідносини не тільки з дітьми, але й з батьками.

Низька моральна культура батьків може стати перешкодою їхньому спілкуванню з педагогом. Тут головне для викладача – не дати волю своїм почуттям обурення, гніву, не переносити ці почуття на дитину, чії батьки поведуться

брутально, презирливо. Частіше за все педагога в таких ситуаціях “рятує” бездоганий такт, добре почуття гумору, гнучкість розуму.

Система відносин „педагог – студенти”. Педагог значною мірою впливає і на рівень моральних відносин між студентами. Необхідно звернути увагу на де-гуманізацію моральних відносин у студентських колективах, культивування прагматизму, цинізму, жорстокості, бездуховності. Справжній педагог покликаний не просто передавати суму знань, а й нести в собі високі моральні засади, долати агресивність, бачити кращі риси людини та вірити в них. У своїх учнях педагог повинен розвивати здатність слухати голос совісті, пізнавати міру добра і зла, вміти відрізнити одне від іншого, виховувати відчуття справедливості, вміння співчувати іншим, тобто все те, що робить людину Людиною.

ПИТАННЯ ДЛЯ ПОВТОРЕННЯ ТА САМОКОНТРОЛЮ

1. Мораль та моральна культура.
2. Об'єкт, предмет та засоби морального врегулювання.
3. Інструментарій моральної регуляції.
4. Духовна творчість як прояв моральної культури викладача.
5. Історія педагогічної етики.
6. Предмет, завдання та функції етики.
7. Поняття педагогічної етики.
8. Загальні та специфічні функції етики.
9. Структура педагогічної етики.
10. Портрет ідеального педагога.
11. Завдання педагогічної етики.
12. Поняття моральної свідомості особистості педагога.
13. Чуттєвий та раціонально-теоретичний рівні моральної свідомості особистості педагога.
14. Загальні моральні принципи.
15. Педагогічні моральні принципи.
16. Поняття, структура та форми моральної самосвідомості.
17. Честь та гідність особистості як характеристика її моральної самосвідомості.
18. Совість викладача.

19. Складові совісного акту. Форми виявлення совісті.
20. Загальна характеристика категорій етики.
21. Категорії добра та зла.
22. Моральний обов'язок педагога.
23. Моральна відповідальність викладача.
24. Педагогічна справедливість.
25. Щастя як моральна цінність.
26. Діяльність, педагогічна діяльність та моральна діяльність.
27. Вчинок у моральній діяльності педагога.
28. Співвідношення моральних цілей та засобів у педагогічній діяльності.
29. Мотиви та результати моральної діяльності викладача.
30. Професійно-етичний кодекс педагога.
31. Особливості моральних відносин.
32. Субординаційні моральні відносини.
33. Координаційні моральні відносини.
34. Специфіка етичної діяльності викладача вищої школи.
35. Етичні проблеми педагогічної діяльності.

КОНТРОЛЬНЕ ЗАВДАННЯ З „ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ”

I

Реферат за темами (на вибір):

1. Моральність педагога як умова його професійно-етичної культури.
2. Професійно-етичний кодекс викладача.
3. Етичні проблеми викладацької діяльності.
4. Добро і зло у професійній діяльності педагога.
5. Моральна відповідальність педагога.
6. Педагогічна справедливість.
7. Моральна культура і духовна творчість педагога.
8. Педагогічний етикет: філософсько-психологічні основи.
9. Сутність педагогічного авторитету.

10. Педагогічний такт.
11. Моральний обов'язок педагога.
12. Моральні погляди, вимоги і переконання педагога.
13. Моральне самовиховання: основні методи й методики.
14. Етика відносин у системі „педагог-студент”.
15. Етика відносин у системі „педагог-педагог”.
16. Етика адміністративно-ділових відносин педагога та керівних структур.
17. Етика і культура педагогічного спілкування у ВНЗ.
18. Етика наукової творчості у педагогічній діяльності викладача ВНЗ.
19. Етичні аспекти вирішення конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності.
20. Світоглядна культура педагога, культура мови й культура спілкування.
21. Педагог як суб'єкт моральних відносин.
22. Проблеми співвідношення моральних цілей і засобів у педагогічній діяльності.

Обсяг – 10–15 стор.

II

Есе за темою: „Етичні ситуації в педагогічній діяльності”.

Завдання:

- 1) описати складну ситуацію, що стосується до проблем педагогічної етики;
- 2) проаналізувати шляхи її вирішення;
- 3) запропонувати власні варіанти розв'язання етичної проблеми.

Обсяг – 2–3 стор.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Азаров Ю. П. Мистецтво виховувати / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1985. – 448с.

2. Педагогічна етика : навчально-методичний посібник / Г. П. Васянович. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
3. Востриков О. О. Інтенсивний курс самовиховання / О. О. Востриков. – Одеса, 1987.
4. Головін Б. М. Основи культури мовлення / Б.М. Головін. – М. : Вища школа, 1988. –320с.
5. Ільїн Є. М. Мистецтво спілкування / Є. М. Ільїн. – М., 1982. – 45с.
6. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / уклад. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. — 767 с.
7. Кларин М. В. Педагогічна технологія в навчальному процесі / М. В. Кларин. – М. : Педагогіка, 1989. – 192 с.
8. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. – Воронеж : Институт практической психологии, 1996. – 509 с.
10. Котигер Я. Педагогическая этика / Я. Котигер, В. Чамлер. – Кишинев, 1984. – 330 с.
11. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособ. для вузов. / К.М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
12. Леонт'єв О. О. Педагогічне спілкування / О.О. Леонт'єв. – М., 1981. – 320с.
13. Малахов В. А. Етика спілкування [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.А. Малахов. – К. : Либідь, 2006. – 400 с.
14. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс; Минск : ТетраСистемс, 2004. – 304 с.
15. Основи педагогічної майстерності : підручник / за ред. І. О. Зязюна. – К.: Вища шк., 1989. – 302с.
16. Педагогічні технології : навч. Посіб. для вузів. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. – 254с.
17. Писаренко В., Педагогическая этика. Кн. для учителя / В. И Писаренко, И. Я. Писаренко. – Минск, 1986. – 240 с.
18. Профессиональное самовоспитание учителя / под ред. С.Б. Елканова. – М., 1986. – 143 с.
19. Синиця І. Є. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І. Є. Синиця – К.: Педагогіка, 1983. – 248 с

20. Столяренко Л.Л. Педагогическая психология / Л.Л. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544 с.

21. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособ. – М. : Просвещение, 2000. – 308с.

22. Чернокозова, В. Н. Этика учителя: педагогическая этика / В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов. – К. : Радянська школа, 1973. – 176 с.

23. Этика профессионально-педагогического работника / А.К. Маркова. – Екатеринбург.– М., 1998.