

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЦЕНТР ПТО

*На правах рукопису*

**К Р И В О Ш Е Є В А**  
**О к с а н а   І в а н і в н а**

УДК 377.620.22

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ  
МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ  
В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий  
співробітник  
**Собко Ярослав Максимович**

**Вінниця – 2007**

## ЗМІСТ

### ВСТУП

.....  
..... 3

### РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

1.1. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання як педагогічна проблема .....12

1.2. Особливості професійної підготовки та діяльності майстрів виробничого навчання у контексті професійної етики .....39

1.3. Компоненти професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах ..... 66

Висновки до першого розділу ..... 110

### РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

2.1. Модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах .....112

2.2. Шляхи реалізації моделі формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних

навчальних закладах	134	
2.3. Організація та результати дослідно- експериментальної перевірки ефективності моделі формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних зкладах	147	
Висновки до другого розділу	184	
ЗАГАЛЬНІ	ВИСНОВКИ	
	187	
СПИСОК	ВИКОРИСТАНИХ	ДЖЕРЕЛ
	192	
ДОДАТКИ		
	213	

## ВСТУП

### **Актуальність і доцільність дослідження.**

Реформування суспільства в сучасних умовах вимагає поліпшення якості професійної підготовки та перепідготовки фахівців. Одним із актуальних завдань у підготовці педагогічних кадрів є формування їхньої моральної культури, що передбачає етичну освіту. Особливе місце належить майстрам виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). У Законі України «Про освіту» наголошується, що педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту й професійно-практичну підготовку. В «Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні» зазначається, що перспективними є дослідження проблеми формування професійної культури фахівця.

У процесі дослідження виявлено низку суперечностей між сучасними вимогами до професійної етики майстрів виробничого навчання й недостатнім рівнем сформованості їхньої професійної етики; вимогами до професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання і недостатнім рівнем взаємозв'язку їхніх професійних та етичних якостей; потребою етичної освіти майстрів виробничого навчання та недостатнім рівнем методичної розробленості процесу формування професійно-етичних знань майстрів виробничого навчання у ПТНЗ.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що предметом уваги вчених були методологічні проблеми педагогіки й психології професійно-технічної освіти (С. Батишев, Р. Гуревич, І. Козловська, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, М. Махмутов, Я. Собко, К. Ушинський та ін.); аспекти морального виховання (Т. Ільїна, О. Канівська, М. Сметанський, Г. Тарасенко, О. Ярмоленко); співвідношення загальнолюдського й професійного компонентів моралі (М. Бенедиктов); формування професійно-етичних (моральних) якостей фахівців різних професій (Е. Гришин, Я. Котигер, О. Лапузіна, Н. Мойсеюк, В. Писаренко, В. Чамлер, І. Чернокозов, В. Чернокозова); структура змісту професійної етики: моральна відповідальність (В. Радул), морально-правова відповідальність педагога (Г. Васянович); особливості професійної етики учнів ПТНЗ (Г. Белякова, Г. Мурніна); систематизація моральних якостей фахівців (А. Кузнецова); педагогічні умови формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя (Н. Сопнева); формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування (Л. Гасюк), ділова етика інженера (О. Романовський); формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників (Н. Тимченко); формування професійно-етичної культури соціального педагога (О. Пономаренко); морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу (Н. Маячківська, Л. Драчук), культури спілкування й мовлення

(Л. Барановська) та ін. Водночас проблема професійної етики майстрів виробничого навчання у ПТНЗ практично залишилася поза увагою дослідників і не була предметом спеціального наукового зацікавлення.

Зазначене вище визначає актуальність досліджуваної проблеми; її недостатня розробленість, об'єктивні вимоги до професійної підготовки майбутнього фахівця та практичний досвід зумовили вибір теми дослідження: ***“Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах”***.

**Зв'язок теми роботи з науковими напрямами, планами, темами.** Тема дисертації пов'язана з планом науково-дослідних робіт Львівського науково-практичного центру ПТО АПН України в розробленні теми «Теоретичні та методичні основи підвищення якості професійно-практичної підготовки учнів ПТНЗ» (РК № 0107U000136). Тема дисертації затверджена вченою радою Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України 29 січня 2004 р. (протокол № 1) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні 30 березня 2004 р. (протокол № 3).

**Об'єкт дослідження:** професійна діяльність майстра виробничого навчання ПТНЗ.

**Предмет дослідження:** формування професійної етики майстра виробничого навчання ПТНЗ як складової його професійної діяльності.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати,

впровадити та експериментально перевірити на практиці модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на такому припущенні: якість професійної діяльності майстрів виробничого навчання у ПТНЗ буде вищою, якщо в них буде сформовано етичну складову професійної діяльності за таких **умов**: наступності формування професійної етики майстра виробничого навчання на різних етапах його професійної підготовки та діяльності; забезпечення етичної компетентності, зокрема, етичного мінімуму знань майстра виробничого навчання як необхідної умови формування його моральної свідомості, діяльності та відносин; єдності професіоналізму та моральності, забезпечення єдності етичних, педагогічних та фахових знань майстра виробничого навчання; урахування впливу середовища ПТНЗ для забезпечення позитивної мотивації та оптимізації формування професійної етики і впливу особистості майстра виробничого навчання з орієнтацією на його саморозвиток, наявності відповідних спецкурсів, дидактичних матеріалів тощо.

Виходячи з викладеного вище, визначено такі основні **завдання дослідження**: На основі аналізу стану теорії досліджуваної проблеми виявити особливості професійної підготовки та діяльності майстрів виробничого навчання в контексті їхньої професійної етики. Теоретично обґрунтувати модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання на основі виявлених відповідних педагогічних умов і



виділених компонентів професійної етики. Укласти шляхи реалізації моделі формування професійної етики майстра виробничого навчання та експериментально перевірити її ефективність на практиці.

Розробити методичні рекомендації та навчальні матеріали щодо формування професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ.

Методологічною основою дослідження є положення цілісного підходу до усвідомлення педагогічних явищ і процесів, формування етики фахівця; положення про сутність і структуру педагогічної етики; філософські положення щодо взаємозумовленості розвитку особистості та суспільства; наукові праці, котрі становлять філософські засади професійної етики; співвідношення загальнолюдського й професійного компонентів моралі тощо.

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки, що стосуються педагогіки професійної освіти та наукознавчих досліджень; психолого-педагогічне вчення про моральну сутність особистості (Л. Буєва, Г. Ващенко); діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до процесу морального становлення людини (Б. Ананьєв, Г. Костюк, В. Серіков, І. Якиманська); питання професійної етики (Г. Адамов, В. Афанасьєв, Г. Белякова, Г. Васянович, Л. Гасюк, Т. Журавльов, І. Іванов, В. Кисільова, Е. Лінчевський, Л. Рубан, Е. Чоботарьова, І. Чернокозов, Ю. Шундиків), питання формування професійної

культури фахівця (Г. Балл, І. Зязюн, С. Гончаренко, О. Романовський, Г. Тарасенко, О. Шевнюк) та ін.

Нормативною базою дослідження є законодавчі документи з проблем реформування освіти в Україні, в яких відображено основні ідеї відродження національної системи освіти: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про професійно-технічну освіту», а також Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти, Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Положення про організацію навчально-виробничого процесу у ПТНЗ та ін.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження: *теоретичних* – вивчення філософської, історичної, культурологічної, спеціальної, психологічної та педагогічної літератури для обґрунтування основних теоретичних положень дослідження; *емпіричних* – педагогічне спостереження, аналіз результатів професійної педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання, бесіди, анкетування, метод експертних оцінок, тестування, інтерв'ювання, спостереження – для визначення рівнів сформованості моральної свідомості й поведінки майстрів виробничого навчання; педагогічний експеримент для перевірки ефективності запропонованої моделі та методичних рекомендацій; *методи математичної статистики* – для опрацювання результатів експериментальної роботи.

Експериментальна база та етапи дослідження. Експеримент проводився на базі ПТНЗ Львівської, Івано-

Франківської, Сумської, Запорізької та Закарпатської областей України. В експериментальній роботі брали участь 457 учнів ПТНЗ, 300 майстрів виробничого навчання ПТНЗ, 24 експерти.

Дослідження проводилося протягом 1997 – 2007 рр. та охоплювало декілька етапів науково-педагогічного пошуку. *На першому етапі* (1997 – 1999 рр.) обґрунтовувалася проблема дослідження, здійснювався аналіз навчально-програмної документації та літератури. Було розроблено програму дослідження, проаналізовано стан досліджуваної проблеми в теорії та практиці, вивчався й аналізувався вітчизняний та зарубіжний досвід, виявлялися позитивні та негативні аспекти наявної практики. На цьому етапі дослідження уточнено його об'єкт, предмет і мету, сформульовано гіпотезу дослідження. *На другому етапі* (2000 – 2003 рр.) теоретично обґрунтовано та розроблено модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання в ПТНЗ. На цьому етапі розроблено програму й методику експерименту, визначено експериментальну базу, обґрунтовано якісний та кількісний склад учасників експериментальної роботи та проведено констатувальний експеримент. *На третьому етапі* (2004 – 2007 рр.) здійснено експериментальну перевірку гіпотези дослідження, розроблено шляхи реалізації моделі та відповідні дидактичні матеріали й рекомендації. На цьому етапі проводився формувальний та контрольний експерименти, здійснено систематизацію та опрацювання експериментальних даних, остаточне формулювання

нових фактів, проведено експертні оцінки дослідження, підбито його підсумки, сформульовано основні висновки та рекомендації, визначено перспективи подальшого дослідження проблеми.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: *вперше* теоретично обґрунтовано та апробовано модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання у ПТНЗ на основі відповідних педагогічних умов; *виявлено* компоненти структури професійної етики майстрів виробничого навчання у ПТНЗ та критерії їх сформованості; *розроблено* шляхи впровадження моделі у практику роботи ПТНЗ та в систему підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання; *подальшого розвитку одержали* положення щодо вдосконалення професійної діяльності майстрів виробничого навчання у ПТНЗ.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено навчальний курс «Основи професійної етики майстра виробничого навчання», Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання, видано методичний посібник «Формування професійної етики майстрів виробничого навчання», Короткий словник професійної етики майстра виробничого навчання, а також методичні матеріали щодо формування етичного компонента у професійній діяльності майстрів виробничого навчання у ПТНЗ.

Наукові положення, навчально-методичні матеріали впроваджено в навчальний процес ПТНЗ Львівської області (довідка № 11/1-106 від 20. 02. 2006 р.), Навча-

льно-методичного центру ПТО в Закарпатській області (довідка № 321 від 26. 12. 2005 р.), Ужгородського професійного ліцею (довідка № 261 від 26. 12. 2005 р.), Бердянського машинобудівного коледжу (довідка № 125 від 05. 05. 2005 р.), Індустріально-педагогічного технікуму Конотопського інституту Сумського державного університету (довідка № 33 від 06. 02. 2006 р.), Коломийського індустріально-педагогічного технікуму (довідка № 286/01-13 від 21.11. 2006 р.).

Результати дослідження можуть бути використані під час складання навчальних планів, програм і навчальних посібників в інститутах післядипломної педагогічної освіти та на факультетах післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, проведенні науково-педагогічних досліджень, а також у процесі розроблення матеріалів для удосконалення навчального процесу у ПТНЗ.

Особистий внесок дисертанта у працях, написаних спільно з Я. Собком та А. Кривошеєвим, полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної етики майстрів виробничого навчання та розробленні положень Кодексу професійної етики майстра виробничого навчання. Автором особисто розроблено та впроваджено курс «Основи професійної етики майстра виробничого навчання».

Вірогідність результатів дослідження забезпечена чіткістю вихідних методологічних позицій, дотриманням вимог моделювання, застосуванням сучасних тео-

ретичних положень та інноваційних підходів, поєднанням кількісного та якісного аналізу даних дослідження, адекватністю методичних процедур об'єкта, предмета і завдань дослідження; використанням комплексу взаємодоповнювальних наукових методів; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; репрезентативністю досліджуваних вибірок.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорено на 13 наукових та науково-практичних конференціях, у тому числі на 9 міжнародних: «Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2002), «Викладач і студент у системі вищої освіти: проблеми діалогу, співпраці, взаємодії» (Львів, 2003), «Етика і культура» (Київ, 2004), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Київ – Вінниця, 2004), «Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців у професійних навчальних закладах технічного і художнього профілю» (Львів, 2004), «Динаміка наукових досліджень '2004» (Дніпропетровськ, 2004), «Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования» (Росія, м. Санкт-Петербург, 2004), International scientifically-practical conference «The Science: theory and practice» (Prague, Czechia; Dnepropetrovsk, Ukraine; Belgorod, Russian, 2005), «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития» (Одеса, 2005), а

також на науково-методичних семінарах, педагогічних читаннях, нарадах методистів та інженерно-педагогічних працівників, на науково-практичному семінарі «Тенденції сучасної дидактики».

Основні результати дослідження опубліковано в 13 наукових та науково-методичних працях, з них 11 написано без співавторів, у тому числі: 3 брошури з методичними рекомендаціями та навчально-методичними матеріалами; 1 словник; 1 методичний посібник; 6 одноосібних статей у провідних наукових фахових виданнях. Загальний обсяг особистого внеску – 9,3 авт. арк.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел – із 200 найменувань (з них 12 – іноземними мовами), 8 додатків на 58 сторінках. Її повний обсяг – 260 сторінок (191 сторінка – основна частина). Робота містить 15 рисунків на 6 сторінках, 8 таблиць на 4 сторінках.

**РОЗДІЛ 1**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ**  
**ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ**  
**МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

**1.1. Формування професійної етики майстрів  
виробничого навчання як педагогічна проблема**

Сучасні вимоги суспільства зумовлюють необхідність якісного оновлення підготовки педагогів, удосконалення їх кваліфікації та підвищення культурного рівня. Дані психолого-педагогічних досліджень в Україні показують, що значна частина майбутніх та працюючих педагогів, зокрема у професійно-технічних навчальних закладах, головним мотивом професійної діяльності вважають перш за все професіоналізм у роботі та матеріальну винагороду за неї. Питання педагогічної моралі, усвідомлення етичної складової не займають нині належного місця в підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів.

Водночас, професійна освіта педагога та підвищення його кваліфікації повинно передбачати «формування вчителя-гуманіста, носія провідних ідей національної і загальнолюдської культури, особу творчу і допитливу. Лише такий вчитель може бути ланкою успішного реформування системи освіти, розширення її соціальних функцій і соціально-культурного призначення в суспільстві» [46, с. 89]. Тому освітні системи нині перебувають на етапі філософського



переосмислення свого місця в суспільстві [37; 115; 194], змістового наповнення та оновлення методик і технологій навчання.

Це повною мірою стосується освіти дорослих, яка нині «найбільше потерпає у країні, необхідно переосмислити її основи, розуміння сутності освітнього процесу як проникнення світу внутрішнього і зовнішнього, їх структури, взаємодії» [174, с. 92]. Андрагогіка як наука про навчання дорослих зародилася наприкінці ХХ століття, реабілітувавши цінності гуманізму, духовності у зв'язку з необхідністю відповідати змінному світу, розуміти його і себе в ньому.

На сучасному етапі освіта дорослих набула важливого значення внаслідок таких явищ, як зростаюча динаміка процесів і явищ навколишнього середовища, постійне оновлення інформації, зміна парадигм взаємодії «педагог-вихованець», спрямування на самоосвіту та самоудосконалення особистості тощо. Проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у науково-педагогічній літературі останнім часом інтенсивно вивчаються, зокрема, висвітлено теоретичні основи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розроблено окремі аспекти технології навчання фахівців у післядипломний період. Усвідомленню місця і ролі підвищення кваліфікації в системі післядипломної та відповідно безперервної педагогічної освіти сприяло посилення уваги науковців і практиків до питань зростання професіоналізму

дипломованих спеціалістів, освіти дорослих, фахівців, що вже мають вищу освіту та певний життєвий і професійний досвід. Це, своєю чергою, підвищило актуальність розвитку андрагогіки, інтересу до модернізації функцій і змісту діяльності інститутів післядипломної освіти.

Зокрема, основи функціонування сучасної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійно-технічної освіти висвітлено в наукових доробках В. Олійника [118]. Водночас, у системі курсової перепідготовки сьогодні основна увага приділяється перш за все фаховим якостям. За всієї доцільності такого підходу все ж вимагає дослідження та методичних розробок питання розвитку особистісних якостей педагогічного працівника, зокрема майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів.

Зокрема, «у суспільстві необхідно вирівняти надто складний і тонкий баланс прав та обов'язків, моральної свободи й відповідальності особистості, до чого спонукають демократичні перетворення в країні, зниження ролі соціального примусу в дотриманні тих форм поведінки, в яких зацікавлене суспільство» [32, с. 5]. Зниження ролі соціального примусу супроводжується перенесенням центру ваги в самій моралі з частини норм, у яких втілений її характер, як засобу стримувального, заборонного, обмежувального – це норми, які забезпечують «дисципліну гальмування» щодо норм, які стимулюють, активізують діяльність

людини [99]. Моральні пошуки пов'язані зі зростаючою динамічністю життя, оскільки зміни в суспільних відносинах породжують нові проблеми, тому людина-професіонал має бути моральною, урахувуючи суспільні наслідки своєї діяльності. Тільки ціннісні орієнтири зміцнюють духовні сили особистості та визначають спрямованість її життя.

Соціально значущим результатом гуманітаризації підготовки педагога є «повернення в освітній процес вільнодумства, креативності, гуманності, інтелігентності, особистісної самодостатності та викорінення несумісних з педагогічним простором явищ – примітивного авторитаризму, агресивності, відсутності рефлексій, недобррозичливого ставлення до суб'єктів освітнього процесу (що нерідко є наслідками болісного переживання комплексу власної людської і педагогічної неповноцінності). Гуманітаризована професійна освіта прищеплює майбутньому вчителю здатність до культурного саморозвитку і культурно-моральної саморегуляції фахової поведінки» [163, с. 58]. Гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти продовжує залишатися актуальною проблемою [18; 48]. У цьому контексті проблема післядипломної освіти власне з точки зору культурологічного, аксіологічного, акмеологічного підходів вимагає спеціального дослідження.

Проблема культурного рівня педагога сьогодні надзвичайно актуальна. Це зумовлене низкою причин: «кризою соціально-економічною ситуації, пошуком

нових шляхів виховання особистості в умовах ринкової економіки, а також загальним незадоволенням спільноти навчально-виховним процесом. Забуття багатьма нашими співгромадянами «золотого правила моральності», що вимагає ставитися до інших так, як ми хотіли б, щоб ставилися до нас, знижує культурний рівень суспільства. Потреба молоді, що оцінювалася б тим, «наскільки кожний шляхетний щодо інших людей», важлива саме для того, щоб цією якістю насамперед і володів молодий учитель, а через нього – його майбутні учні [2]. Це усвідомлюють і самі педагоги. Сучасний учитель відчуває, що склалося гостре протиріччя між уміннями, що закріпилися у процесі його професійної діяльності, і учнівством, яке змінилося, бо навчально-виховний процес вимагає інших підходів. Навчально-виховний процес має здійснюватися не шляхом суб'єкт-об'єктних відносин, а як обмін культурними цінностями на рівні особистісного спілкування у процесі як колективної, так і індивідуальної роботи. Зважаючи на це, стає зрозумілим, що вчитель, який не ставить перед собою завдання впливати на розвиток учнівства, прирікає себе на професійну деградацію, що, у свою чергу, підсилює кризу навчально-виховної роботи в навчальному закладі [138].

Тому особливої актуальності набуває проблема формування професійної етики педагога, яка є реальним виразником і показником їхньої професійної культури, охоплює її найсуттєвіші складові.

Термін «етика» походить від давньогрецького

«*ethos*», яке ще в Гомера означало місце перебування, спільне житло. Згодом, однак, слово «етос» почало використовуватись в іншому значенні: «звичай», «вдача», «характер».

Етика – наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві [176, с. 255], а мораль – система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах. Тому моральність охоплює моральні погляди, переконання, почуття, стосунки, поведінку людей.

За допомогою моральних категорій виражаються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки. Отже, відповідно до цього визначення мораль постає як такий практично-оцінний спосіб ставлення людини до дійсності, котрий регулює поведінку людей щодо принципового протиставлення добра і зла [101]. Одним із теоретичних завдань етики було обґрунтування певної усталеної системи моральних норм і цінностей, пошук раціональних підстав, які б доводили їхню перевагу, вмотивованість і надійність. Прикладне значення етики як науки істотно зумовлене її спрямованістю на аналіз та обґрунтування моральних норм і цінностей. Це значення зводиться до запровадження в різноманітних формах та аспектах суспільного життя певної критично вивіреної сукупності цінностей і норм. Водночас, етика проникає в усі галузі сучасного життя – у педагогіку,

політику, наукові дослідження, менеджмент тощо.

Етична проблематика міцно пов'язана не тільки з питаннями онтології, але й зі соціально-психологічними та світоглядними особливостями деяких історико-культурних епох, а це дає нам можливість висвітлювати етику як взаємодію вічного та побутового. Поєднані у людині, ці два аспекти, детермінують подвійну природу етики, виступаючи з одного боку системою регулятивних ідей соціальної поведінки індивіда, а з іншого – фіксуючи специфіку олюдненого світу. Можна доводити існування двох тенденцій в етиці – етики, що виводить свої твердження із самої людини, та етики, що своє обґрунтування шукає поза людиною.

Основними формотворчими рисами уявлень про етику в межах українського національного характеру є: примат індивідуальної свободи над колективним правом; релігійність; кордоцентризм, що дає підстави для висновку про те, що в основі ментальної моральності українства лежить загальнохристиянська гуманістична система цінностей. Українська національна моральність (етос), а також етична традиція в українській філософії засвідчують свою укоріненість у світовій гуманістичній традиції як культурно-світоглядній, так і філософсько-теоретичній [36].

Сократ, названий батько етики, проблеми моралі робив предметом бесід, а не лекцій. Намагаючись удосконалити людей, «зробити їх кращими» [129, с. 77], він відповідними питаннями найперше звертався до елементарних знань співрозмовника про добро і зло, а

потім допомагав йому вивести з цього неминучий висновок. До сьогодні етики прагнуть із більшим чи меншим успіхом робити те ж саме: виділити найелементарніші переконання на тему добра і зла, а потім їх упорядкувати й поглибити.

Античні філософи використовували термін «етика» для позначення усталеного характеру того або іншого явища. У творах давньогрецького філософа Аристотеля [9] натрапляємо на два терміни, похідні від слова етос: *ethikos* (етичний) і *ethika* (етика). Термін «етичний» потрібний був мислителю для позначення чеснот, що стосуються людської вдачі, характеру, на відміну від чеснот діаноетичних, тобто пов'язаних із мисленням, розумом людини. Що ж до професійної етики як науки, то це галузь пізнання, яка вивчає власне етичні чесноти, досліджує, яка людська вдача є найдосконалішою. Таку науку Аристотель називав етикою.

Етика Канта доводить, що моральна свідомість – це найперше моральний обов'язок, сформульований автором як «категоричний імператив». Людина повинна поступати так, щоб її норми поведінки могли стати всезагальними і законодавчими [62].

Г. Сковорода пов'язував професійну діяльність та освіту з етичними категоріями щастя і сенсу життя. Він утверджував ідеал загального земного щастя людей на основі спорідненої праці і поєднання інтересів особистості із суспільними інтересами: «Щаслив, хто сопряг сродную себе частную должность с общею, сия есть истинная жизнь» [152, с. 128]. Особливі морально-

етичні вимоги ставив Григорій Сковорода до професії педагога. Він вважав, що гідність, чуйність, гуманність і чесність можуть формувати в юнацтва тільки ті педагоги, у кого ці якості глибоко укорінені. Ці риси педагогів продовжують залишатися актуальними і нині [50].

На сучасному етапі розрізняють дві етичні системи. Перша – домінує в Західній Європі та Америці. Згідно з нею, «заради досягнення навіть «великого добра» не можна допускати «мале зло» (скажімо, допомагати товаришеві, передавши йому шпаргалку). Для прихильників другої (вона, зокрема, є панівною на пострадянських теренах) поєднання добра і зла цілком прийнятне» [68, с. 28]. У моральному вихованні слід опиратися на гуманістичну ідею про те, що людині від природи властиве прагнення до добра, правди й краси. Етика має особистісну цінність, однак зовнішні вияви роблять її цінністю соціальною [35, с. 52]

Таким чином, у кожному суспільстві складаються традиції, норми поведінки, які враховують аспекти спадковості, суспільності, духовності. Нині соціальне замовлення української освіти – у стадії формування, осмислення, на етапі визнання нових цінностей. Демократизація суспільних перетворень, гуманізація відношень, духовність конкретних дій перебувають у зародковому стані [174]. Соціальний запит створює культура: духовна (наука, політика, право, мораль, релігія, мистецтво, філософія) і матеріальна (екологія, економіка). Її сучасний стан обумовлено новою позицією



– відкритістю суспільства – задає нові вимоги психологічному стану, підготовці професійної діяльності.

Різноманітні чинники спричиняють або гальмують той чи інший процес, діючи як рушійні сили формування особистості. Прийнято виділяти об'єктивні (зовнішні, соціальні, інституціональні) та суб'єктивні (внутрішні, психологічні, особистісні) фактори [47]. У сучасних умовах такими чинниками є соціально-економічна криза, що охопила всі сфери життєдіяльності суспільства, гостра необхідність переходу економіки України на вищий рівень; зростання суспільних вимог до рівня економічних знань, умінь і навичок усіх учасників соціально-економічних процесів; потреба суспільства в спеціалістах, які вміють раціоналізувати не лише власну професійну діяльність, а й процеси пошуку та поглиблення узагальнених знань законів ринкової економіки; мають навички маркетингу, менеджменту, прийняття рішень в умовах невизначеності, інвестиційної діяльності; прагнуть розвитку рівня комунікативної, корпоративної та інформаційної культури, а також культури споживання; тенденція наростання процесу інформатизації суспільства, що породжує новий тип інформаційної культури; реформація структури суспільної свідомості, що породжує новий тип соціально-економічного мислення; трансформація системи суспільно-економічних відносин, яку характеризує перехід від масового виробництва й споживання до індивідуалізації виробництва і

споживання, а також поява нових норм і принципів культури комунікації тощо.

Такі чинники змінюють вимоги суспільства до професійної етики, водночас зростає потреба особистості в набутті економічних, конкурентоспроможних знань, у формуванні нових морально-культурних цінностей.

Наприклад, у роботі С. Борисової «Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва» [19] досліджується процес формування національної самосвідомості як необхідної професійної педагогічної якості особистості майбутніх учителів, визначено критерії оцінювання та показники рівнів сформованості національної самосвідомості. В роботі М. Чепіль розглядаються питання теорії та практики формування національної свідомості дітей та молоді Галичини [179].

На думку О. Гриви [44] та В. Сорочинської [159], підготовка спеціалістів, які можуть реально допомагати дітям і молоді у процесі їх соціалізації в сучасному полікультурному середовищі, є актуальним завданням для українського суспільства. Соціалізація є відносно новою категорією педагогічного пізнання. Вона пов'язана із становленням людини в суспільстві. Мета соціалізації повинна реалізуватися, виходячи із сучасного рівня науки та освіти, а підготовка таких спеціалістів повинна бути складовою державної стратегії освіти та виховання.

На цій основі набирає вагомого значення проблема

сутності та формування професійної етики. Провідні положення сучасної професійної етики сформовані на основі вивчення низки теоретичних джерел, зокрема на основі розробок Г. Васяновича [27], І. Чернокозова та В. Чернокозової [180], З. Іванової, С. Кулачковської, С. Яковенко [136] та інших.

Загальна схема професійної діяльності “містить ціннісні орієнтації та *професійну етику* (курсив наш. – **О. К.**); загальні та спеціальні здібності; професійно значущі якості особистості; професійно необхідні знання, сферу професійної компетентності; професійні навички та вміння; професійну техніку [38, с. 77]. Таким чином, професійна етика є важливим компонентом професійної діяльності.

Професійна етика є багатозначним поняттям. По-перше, це певні кодекси поведінки людей при виконанні ними професійної діяльності. По-друге, це теорія даних кодексів, способи їх обґрунтування. Актуальною є проблема співвідношення професійної етики й загальнолюдської моралі. У цілому, таке співвідношення – це різновид діалектичного відношення частини й цілого. Не можна підміняти загальнолюдську мораль професійною, оскільки існує лише одна мораль, яка і є загальнолюдською, а всі інші специфічні етичні системи є лише її різновидом. Тому, коли виникають у свідомості суб’єктів суперечності між вимогами загальнолюдської моралі й вимогами професійної етики, перевагу слід віддавати загальнолюдським етичним принципам [105]. Професійна етика багатоманітна. Найбільш значущими є

такі професійні етики: лікаря, етика юриста, етика бізнесу, етика ученого, педагогічна етика та ін. Професійною етикою загалом називають кодекси поведінки, що забезпечують етичний характер тих взаємовідносин між людьми, які впливають з їхньої професійної діяльності. Особливістю професійної етики є її тісний зв'язок із діяльністю членів конкретної групи і нерозривна єдність із загальною теорією моралі.

Витоки професійної етики простежуються ще в рабовласницькому суспільстві. Давньогрецький філософ Аристотель вважав її особливою галуззю етичного знання. Припускають також, що давньогрецький лікар, «батько» медицини Гіппократ розробив уперше в історії професійний кодекс у формі клятви лікаря як вихідний пункт розвитку професійної етики. У подальші століття мораль суспільства була пройнята духом корпоративності – на перший план виставлялись інтереси професійної групи, а вони за своєю сутністю виражають не професійну, а саме вузькокорпоративну мораль. Корпоративна мораль захищає окремі групові інтереси, створює особливі норми поведінки і оцінки вузького прошарку людей, які часто протистоять нормам суспільної моралі і за своєю суттю мають антисоціальний характер [51]. Інколи, з погляду суспільства, ці норми корпоративної моралі виступають як явний аморалізм, своєрідна антимораль, перевернуті норми моралі.

У сучасному суспільстві кризовий стан виробництва, розбалансованість ринку сприяють

існуванню антиморалі в окремих професійних групах, що збільшує ймовірність для морально нестійких людей скористатися службовим становищем, вирішуючи власні проблеми. Зупинити таку антисуспільну поведінку людей, які керуються нормами корпоративної моралі, можуть заходи правового характеру або моральний осуд.

Професійна етика, крім того, – це прикладна соціально-філософська дисципліна, яка вивчає походження, сутність, специфіку, суспільні функції морально-професійних норм і стосунків, закономірності їх розвитку на різних історичних етапах [51, с. 199]. Із цього визначення випливає, що об'єктом вивчення професійної етики є специфічні, морально-професійні норми, стосунки, а також норми, принципи, заповіді пануючої в суспільстві моралі, трансформовані до особливостей того чи іншого виду професійної діяльності, що регулюють поведінку професіоналів при виконанні ними функціональних обов'язків, санкціонованих громадською думою і особистими переконаннями професіоналів.

Професійна етика вивчає норми поведінки сучасного фахівця, вимоги, пропоновані культурним суспільством до його стилю роботи, характеру спілкування з людьми, соціального вигляду. У господарських і соціальних системах майже завжди співіснують три принципово різних інструменти етичних взаємин [193, с. 23]: ієрархія, організація, де основні важелі впливу – підпорядкування, тиск на людину «зверху» за допомогою примушення; культура, етика,

тобто вироблені та визнані суспільством цінності, соціальні норми, установки, шаблони поведінки, ритуали, що змушують людину поводитися так, а не інакше; ринок, тобто мережа рівноправних відносин, заснованих на купівлі-продажу продукції і послуг, на рівновазі інтересів продавця і покупця.

У сучасному світі взаємини людей у сфері економічної діяльності регулюються неписаними законами ринку, тобто діловою професійною етикою, яка містить у собі поведження суб'єкта економічної діяльності, його імідж, діловий етикет, уміння управляти підлеглими та ін. У нашій країні тривалий час існувала адміністративно-командна система. Її коренем була ієрархія – наймогутніший інструмент управління. Але одночасно з цим була й «тверда» етика радянського суспільства, коли ідеологія, членство в партії вдало допомагали керувати підлеглими. Сьогодні, коли зникла адміністративно-командна система, разом із нею зникає й притаманна їй етика відносин, у тому числі й ділових відносин [94]. Професійна етика дозволяє сформулювати потрібні морально-етичні цінності фахівця, допомогти вільніше орієнтуватися у складних проблемах трудової діяльності та створити етичну інфраструктуру.

Л. Гасюк пропонує застосовувати поняття «тип професійної етики» [36], який визначив би сферу конкретної реалізації та прояву особливостей етично-моральної поведінки представника певної професії (наприклад, професійна етика вчителя, професійна етика правника тощо), визначаючи професійну етику як

сукупність морально-етичних настанов і ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм та цінностей, які регулюють конкретну специфічну професійну діяльність. Вона перебуває в тісному взаємозв'язку із загальною етикою; сутність їх зв'язку діалектична, оскільки це такі частина й ціле, які не існують одне поза іншим. Професійна етика існує лише у своїх конкретних інваріантах, проявах, у певних професійних сферах, але як абстрактно-відсторонена, «загальна» професійна етика не існує.

Цим автором запропоновано курс з основ професійної етики молодшого спеціаліста сфери побутового обслуговування, який гармонійно поєднує теоретичну і практичну підготовку студентів, передбачає поєднання різних форм і методів навчання – лекційних і практичних занять, самостійної роботи, ділових ігор, тестування, анкетування, виробничої практики. Він поділений на чотири розділи, які включають лекційні, семінарські та практичні заняття. Крім того, у спецкурсі передбачається низка нетрадиційних форм підготовки студентів: спеціалізовані семінари, навчальні екскурсії, доповіді та співдоповіді. Вивчення кожного розділу завершується підсумковим практичним заняттям.

Запропонований Н. Тимченко навчальний курс «Професійна етика службових осіб митних органів» [167] містить у структурі лекції, практичні заняття та аналіз морально-професійних ситуацій. Теоретичний матеріал курсу, введеного в навчальний процес, стано-

вить дванадцять тем: «Етичні вимоги до державного службовця: основні принципи, норми, якості», «Теоретичні основи професійної етики», «Основні категорії етики і моралі», «Моральний характер митної діяльності», «Моральне виховання», «Моральне самовиховання», «Службовий колектив співробітників митних органів», «Соціально-психологічний клімат у колективі», «Конфлікти: види, причини виникнення», «Розв'язання та усунення службових конфліктів», «Етика ділового спілкування службових осіб митних органів», «Етикет службових осіб митних органів».

Важливість розробки цього автора полягає у виокремленні та актуалізації культурологічної складової предметів світоглядно-культурологічного, психолого-педагогічного, фахово-методичного циклів, дидактичних засобів підвищення культуромісткості навчального матеріалу нормативних курсів педагогічних дисциплін, конкретизації змісту інтеграційних культурологічних модулів «Світоглядна і поведінкова культура», «Методика культуровідповідної виховної діяльності», «Культурологія гомо етики», «Культурологія екоетики», «Культурологія техноетики», згідно зі змістовими особливостями дисциплін, які вивчаються, визначення системи навчально-пізнавальних завдань, проблемних ситуацій культурологічного змісту.

Я. Кічуком досліджено проблему формування правосвідомості майбутніх учителів в умовах педагогічного коледжу, визначено критерії, показники, ознаки прояву та рівневу характеристику правової



свідомості студентів на вузівському етапі їхнього професійного становлення [67]. Водночас поза увагою автора залишилися питання безперервності етичної освіти, наступність у формуванні етичної компетентності фахівця.

Близька за змістом дисертаційна робота І. Романової «Формування правової свідомості майбутніх учителів у процесі навчальної діяльності» [143]. Цю роботу присвячено проблемі формування правової свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів, у якій розроблено критерії визначення рівнів правової свідомості та виявлено особливості правової свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Г. Балл у роботі «Гуманізація загальної та професійної освіти: сучасна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири» [12] зазначає, що увага до духовного аспекту професійної діяльності та освіти знаходить вияв у розрізненні фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою. Кожній професії або групі споріднених професій можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість, і саме її розвиткові слід приділяти найбільшу увагу. Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна домінанта. Навколо цієї домінанти концентруються інструментальні властивості, необхідні

для реалізації відповідної спрямованості особистості, – вони теж є компонентами згаданої цілісної якості.

Тому важливого значення набуває дослідження етичних якостей фахівців.

У згаданому вище дослідженні Н. Тимченко «Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників» [167] обґрунтовано правомірність виділення професійної етики службових осіб митних органів у відносно самостійний розділ етики як науки, що вивчає ті загальні й професійні норми моралі, які властиві цій професійній групі, а також виявлено й систематизовано професійно-етичні якості службовців-митників, виокремлено найвагоміші для цієї професії: громадянськість, толерантність, відповідальність, вимогливість до себе й інших, людяність, сумлінність та інші, а також досліджено й виховні можливості вищих навчальних закладів щодо формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників. Нею розроблено й експериментально апробовано методику формування професійно-етичних якостей у майбутніх службовців-митників.

Так, у дисертації І. Марчука «Формування професійно-моральних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів у вищих навчальних закладах МВС України» [104] обґрунтована система формування професійно-моральних якостей співробітників правоохоронних органів реалізується шляхом планомірного впливу на їхню свідомість і поведінку. Змістовий блок професійно-моральної підготовки курсантів є

наскрізною лінією всіх напрямів навчально-виховної діяльності: світоглядна культура; політико-правова підготовка; моральна культура; виховання дисциплінованості тощо.

Для нашого дослідження основоположною є професійна етика педагога, яким є майстер виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Водночас, певний інтерес становить і етика галузі, у якій проводиться професійна підготовка учнів і яка є другою спеціальністю майстра виробничого навчання (сфера обслуговування, художні ремесла, машинобудування тощо). Очевидно, що домінуючою є педагогічна складова, яка стосується всіх майстрів виробничого навчання однаково, а етика галузі суттєво залежить від її змісту (наприклад, етика фахівця сфери обслуговування та токаря-револьверника має суттєві відмінності). Тому ми детально спиняємося саме на професійній етиці педагога, педагогічній етиці.

Педагогічна діяльність як професійна має місце у спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, школах, професійно-технічних навчальних закладах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, установах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки. Тому «мета педагогічної діяльності пов'язана з реалізацією мети виховання, яка і сьогодні багатьма розглядається як така, що йде з глибини віків, – загальнолюдський ідеал гармонійно розвиненої особистості. Ця загальна стратегічна мета досягається розв'язанням конкретних

завдань навчання і виховання у різних напрямках» [153, с. 18]. Як основні об'єкти, цілі педагогічної діяльності виділяють виховне середовище, діяльність вихованців, виховний колектив та індивідуальні особливості вихованців.

У трудовій діяльності педагога більше, ніж в якійсь іншій «суспільство бере до уваги не тільки рівень освіти, обсяг спеціальних знань, умінь, навичок, а й моральні якості працівника, під якими розуміють стійкі вияви моральної свідомості в поведінці і вчинках. Тут моральне «обличчя» посідає особливе місце, іноді воно відіграє головну роль у вирішенні професійних завдань» [51, с. 203]. Мораль виступає надзвичайно важливим елементом людської діяльності. Існують окремі види людської діяльності, де висуваються надзвичайно високі моральні вимоги до людей, які професійно нею займаються. Це повною мірою стосується праці педагога.

Л. Хоружа зазначає: «Гуманізація й демократизація як пріоритетні напрями розвитку освіти в українському суспільстві висувають найвищі вимоги до професійного рівня вчителя, його людського сумління й відповідальності. Етика як квінтесенція культури сприяє встановленню рівноваги між професійною поведінкою вчителя і нормативними етичними засадами професії; допомагає педагогу подолати ціннісний вакуум, що існує в сучасному суспільстві; вона покликана втілити ідеї гуманістичної педагогіки, звільнити школу від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до

дитини тощо» [178, с. 42].

На думку Е. Костяшкіна, проблема краси, естетичного моменту в професійній етиці вчителів фактично абсолютно не розроблена педагогічною наукою, хоч і має велике значення для розв'язання багатьох важливих теоретичних і практичних питань педагогіки: оптимізації педагогічної дії, зв'язку естетичного і етичного у стосунках учителя з учнями; емоційних реакцій учнів на педагогічні вимоги; етико-естетичних характеристик роботи педагога тощо [76]. У нинішніх умовах до особистості вчителя висувуються підвищені вимоги щодо професійних і особистісних якостей. Його статус і роль як професіонала і культуротворчої особистості визначаються культурологічною підготовленістю. Радикальне підвищення професіоналізму в поєднанні із загальною культурою передбачає різнобічний особистісний розвиток, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності професійної, суспільно-економічної й культурологічної підготовки [113].

О. Аксьонова зазначає, що викладач – це центральна постать у процесі навчання, від його індивідуальності, знань, методики і досвіду залежить дуже багато. Вона вважає, що також можна користуватися терміном «харизма викладача». Харизма – це дуже складне та багатогранне поняття, що властиве людям, які створюють довкола себе точно не визначену, але притягальну для інших атмосферу. «Такі люди, як правило, мають більший успіх, аніж раціональні,

помірковані фахівці, які ігнорують емоційний аспект будь-якої творчої праці. Багатьма мовами світу слова «мудрець», «святий», «учитель» – синоніми. Проте стосовно викладача це має особливий сенс. Перефразуючи К. С. Станіславського, можна сказати: «Пізнайте свою природу, дисциплінують її, і за наявності таланту, Ви станете вчителем-майстром» [4, с. 234-235].

На наш погляд, харизма викладача та його моральне обличчя тісно пов'язані. Можливо саме в педагогічній праці, а тим паче праці майстра виробничого навчання харизма має винятково велике значення.

І. Титаренко в роботі «Формування етичних відносин між вчителями в системі методичної роботи школи» зазначає, що, створюючи моделі поведінки в різних ситуаціях і пояснюючи, як поводитися, етикет поволі прищеплює людині й кращі моральні якості – милосердя, доброзичливість, чуйність, поважне ставлення до людей та ін. Тому узагальненим результатом виховання в системі неперервної педагогічної освіти є професійно-педагогічна культура вчителя «як базова й інтегральна особистісна якість, професійна культура вчителя містить у собі складові духовної, професійно-етичної, світоглядної, інтелектуальної, рефлексивної, художньо-естетичної, екологічної, фізичної, психологічної, комунікативної, технологічної культури... Без виховання, без досить високого рівня зовнішньої культури губиться і культура внутрішня, у чомусь знецінюються і знання, освіченість. Не тільки освіченим, але й інтелігентним повинен бути

сучасний учитель, а це означає – бути людиною, що засвоїла багатотисячлітню культуру – внутрішню і зовнішню» [168, с. 558]. Кар'єра ділової людини багато в чому визначається тим, наскільки людина володіє прийомами й секретами повсякденного, світського, ділового, застільного етикету, який її імідж, стиль поведінки. Не менш важливі для неї знання й уміння ділового спілкування, мистецтво ведення переговорів, уміння поводитися у складних ситуаціях [181].

Аналіз літератури із проблем педагогічної етики свідчить, що дослідники розглядають педагогічну мораль по-різному: одні як педагогічний такт, інші – як педагогічну поведінку педагога, треті – як етичні якості педагога, четверті – як нормативні вимоги до його поведінки.

Педагогічна мораль у процесі свого функціонування, у русі від нормативної системи до відповідної поведінки проходить певні етапи [180, с. 145]. По-перше, будучи нормативною системою, вона існує як суспільна свідомість. По-друге, вона існує як індивідуальна свідомість. По-третє, як основа для мотивації, для вибору конкретної поведінки педагога. По-четверте, як практична поведінка педагога, як реальне етичне відношення, що має об'єктивну значущість. Перехід від одного етапу до іншого є здійсненням основної функції педагогічної моралі. Розрив між цими етапами або зупинка на будь-кому з них без переходу до наступного означав би кризу моралі, її бездіяльність і дискредитацію, що, у свою

чергу, було б відображенням і виявом кризи певної соціальної системи разом із кризою існуючої в ній системи освіти. Кожний із цих етапів може бути розглянутий як форма руху педагогічної моралі, як форма її існування, і кожна форма володіє своїми якісними особливостями, має свій зміст. Зміна змісту при цьому цілком з'ясовна – на кожному новому етапі нормативна система педагогічної моралі вступає в якісь нові відношення, включаючись у нову для неї систему. Ці нові її зв'язки та взаємодії перетворюють і зміст. Однак у кожній із названих форм мораль існує у формі декількох станів, що є рівнями розвитку даної форми.

Педагогічна мораль, таким чином, становить систему загальних та окремих правил, норм і звичаїв, що перебувають між собою у складних взаємовідносинах. Система вимог педагогічної моралі, регулюючи поведінку педагога, повинна внутрішньо узгоджуватися, тобто всі правила, норми і звичаї повинні становити єдине ціле. Отже, педагогічна мораль – це є система етичних вимог, що висуваються до педагога в його ставленні до суспільства, до своєї професії, до себе та всіх інших учасників навчально-виховного процесу. Вона виступає регулятором поведінки педагога в колективі.

Досвід свідчить, що прийняття вчителем чинних норм педагогічної моралі та їхнє засвоєння все ж не завжди гарантує йому моральної поведінки. Окремий педагог, педагогічний колектив і його керівник можуть знайти виправдання та етичне пояснення своїм



педагогічно аморальним вчинкам. Педагогічна мораль – це система нормативних думок, що виражають вимоги до поведінки педагога. Але перш ніж розглядати її щодо конкретного змісту, необхідно звернути увагу на форму морально-педагогічних узагальнень, система яких і становитиме цю мораль.

В людській свідомості поряд із моральними нормами дуже важливе місце посідають принципи моралі. Якщо норми стосуються конкретних аспектів людської діяльності, поведінки та стосунків, то принципи характеризують цілісну лінію поведінки людини, її морального характеру. Наявність принципів працелюбності, справедливості, патріотизму, гуманізму тощо – надає поведінці людини завбачуваності.

Дуже важливо, щоб позитивні моральні принципи не перетворювалися на знаряддя морального тиску, адже на відміну від норм, принципам моралі не властива категорична обов'язковість, тому прищеплювати їх іншим особам можна лише силою власного прикладу, а не шляхом примусу. Вольове нав'язування принципів не стосується моралі й дуже часто служить тільки для самоствердження тих, хто цим займається.

У педагогічній науці досліджено такі аспекти, як формування морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвіллевій діяльності (В. Салко) [146], морально-етичне виховання студентів педучилища у процесі вивчення літератури (М. Горда) [41], морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу (Л. Драчук [49], Н. Заячківська

[56]), формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку (О. Монке) [109], психологія і педагогіка життєтворчості (І. Єрмаков, Л. Сохань [160]) та інше.

Суттєве значення в дослідженні проблеми професійної етики педагога мають наукові праці щодо культурологічної підготовки вчителя, викладача, які досліджувалися, зокрема, у роботі О. Шевнюк [183] «Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика». Т. Сидоренко [149] дослідила формування педагогічної культури майбутнього вчителя в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу, уточнила поняття «педагогічна культура», її структуру, функції та визначила критерії і рівні сформованості в майбутніх учителів процесійної культури.

А. Дзундза в роботі «Аналіз складових цілісного процесу формування соціоекономічної культури майбутніх фахівців» [47] робить висновок, що система формування соціоекономічної культури є відкритою, штучною, динамічною, спрямованою на виявлення суперечностей, які опосередковують реалізацію завдання її формування; визначення шляхів формування соціоекономічної культури майбутніх фахівців; з'ясування ролі та місця елементів соціоекономічної культури у професійній компетентності майбутніх фахівців; визначення факторів, які зумовлюють соціальне замовлення на рівень і структуру соціоекономічної культури майбутнього фахівця;

визначення умов, цілей, принципів і функцій процесу формування такої системи майбутнього фахівця, а також його форм, методів і змісту.

О. Горчакова вважає, що саме в педагогічній діяльності головну роль відіграє моральне регулювання взаємовідносин, а у професіоналізмі педагога морально-етичний компонент, який виступає у формі морально-етичної культури педагога, має важливе значення [42]. Особливого значення набуває морально-етична культура в діяльності представників тих професій, в яких моральні якості фахівців, маючи вирішальне значення для результатів професійної діяльності, є умовою такої діяльності. До таких і належить педагогічна діяльність, виконуючи функцію «відтворення» людини, її духовних надбань та культурного досвіду.

Розробляючи методичну модель формування моральної свідомості школярів засобами дитячої літератури, В. Плахтій [130] виділяє принципи побудови такої моделі (гуманізм, демократизм, системність і наступність, добротворчість, єдність і послідовність вимог до вихованця, принцип насиченості навчально-виховного процесу моральним змістом, принцип педагогічного керівництва, принцип прихованості виховних впливів, принцип особистісного підходу, принцип створення виховуючого середовища) та зміст відповідних методик. Найголовнішою психолого-педагогічною умовою життєздатності розробленої ним виховної методики цей автор вважає її системність, яка полягає у взаємодії головних суб'єктів виховної

діяльності. Крім того, система має бути органічно вплетена в навчально-виховний процес.

У професійній педагогічній етиці етичні почуття майстра виробничого навчання розглядаються як емоційна сторона його духовної діяльності, що характеризує нарівні з переконаннями суб'єктивну моральну позицію стосовно професійної діяльності й учасників виховного процесу. Етичні почуття виступають як засіб формування особистості і як одне із завдань етичного виховання [116]. Етичні почуття майстрів виробничого навчання можна умовно розділити на декілька груп відповідно до об'єкта, що відображається. У групі почуттів, що регулюють ставлення педагога до своєї професії, виділяються почуття професійного обов'язку, відповідальності; самокритичність, гордість, честь тощо; ставлення майстрів виробничого навчання до себе як до представників педагогічної професії; особливу групу становлять почуття, що відображають ставлення до учасників педагогічного процесу.

Моральна інтуїція проявляється на різних рівнях самопізнання в миттєвому пізнаванні особистістю своїх суб'єктивних станів, пережитих у минулому (чуттєва інтуїція); у беззвітній самооцінці стереотипного вчинку, що не мотивується, здійснюється в елементарній ситуації (розважлива інтуїція); у бездоказовому (та нерідко дуже правильному) визначенні сутності своєї моральної позиції, лінії поведінки у складній конфліктній ситуації за гострого браку часу та

інформації (інтуїція розуму). Евристична роль інтуїції такого роду особливо велика у критичні моменти життя людини, коли вирішується її доля та виникає термінова необхідність оптимального самовизначення на основі «експрес-аналізу». Функціонально така інтуїція виступає як неподільний, емоційно-раціональний акт раптового осяяння («інсайту»), безпосереднього осягнення етичної цінності вчинків, способу життя, морального обличчя особистості без усвідомлення внутрішньої логіки цього процесу. Відсутність морального чуття породжує моральну сліпоту та глухоту, своєрідний «дальтонізм» – неможливість розрізнати добро й зло в собі та інших. Водночас, генетично моральна інтуїція в будь-якій формі і на різних рівнях є продуктом та компонентом пошукової розумової діяльності, опосередкована набутим моральним досвідом, етичними знаннями [32, с. 59]. Водночас істинність інтуїтивного висновку підтверджується або спростовується практикою соціального спілкування людини.

У сучасній етиці моральна мудрість розглядається як складна комплексна якість свідомості та поведінки особистості, що характеризує вищий ступінь її моральної культури, проявляється у здатності та прагненні ефективно використовувати етичні знання й життєвий досвід для прийняття оптимальних рішень у своїй моральній діяльності. Мудрість – вищий прояв духовності, сплав інтелекту, досвіду та морального почуття. Виходячи з наукової тези про самопізнання як «першу умову мудрості», доцільно зазначити, що

специфіка її – у найглибшому та правильному проникненні в сутність буття людини, в її соціальне покликання в історично визначену епоху, в розумінні змісту та цілей власного життя, шляхів досягнення загального блага та власного щастя, у самовизначенні прогресивної моральної позиції, що вільно реалізується в гідний спосіб життя. «Мудрість життя у тому, щоб знати своє призначення та засоби виконати його». У всі часи справжній мудрець – це не безпристрасний резонер або праведний самітник, а жива особистість, що веде активну боротьбу із чужою та власною недосконалістю заради добра й справедливості [51, с. 149]. Мудрість проявляється у здатності проектувати свій життєвий шлях, адекватно прогнозувати власну поведінку та її наслідки за різних обставин, обираючи найбільш правильні, розумні їх варіанти заради реалізації свого соціально-морального призначення та покликання.

У вирішенні завдань розвитку освіти важлива роль належить системі професійно-технічної освіти, яка покликана готувати робітничі кадри і фахівців для промислових галузей. Ефективність роботи цієї системи буде забезпечена тоді, коли у системі будуть реалізовуватися інтегративні процеси [171], а підготовку фахівців «вестимуть висококваліфіковані інженерно-педагогічні кадри, які не тільки досконально знають теорію технологічних процесів і роботу устаткування, але і рівною мірою володіють практичними навичками праці. Це дозволить за потреби здійснити показ окремих операцій на устаткуванні, провести розрахунки,

спроєктувати технологічний процес, створити технічну документацію» [164, с. 101]. У системі освіти дуже відповідальна і важлива роль інженерно-педагогічних кадрів. Високоосвічені фахівці, постійно працюючи над підвищенням своєї кваліфікації, уміло володіючи прийомами педагогіки і психології, навчають учнів працювати творчо, вільно орієнтується у складних соціальних умовах.

Інженер-педагог, поєднуючи теоретичне навчання з практичною підготовкою, може працювати у професійних освітніх установах майстром виробничого навчання або викладачем спеціальних дисциплін.

Невідкладним і пріоритетним завданням у сфері професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, є їхня дидактична підготовка – один із головних компонентів формування професійної компетентності для успішної підготовки кадрів у професійно-технічних навчальних закладах. Інженерно-педагогічна освіта – це інтегроване інженерне і педагогічне навчання, яке за характером функцій належить до педагогічної освіти, а наочною основою є інженерна і виробничо-технологічна підготовка.

Сучасна концепція інженерно-педагогічної освіти допускає наявність у структурі діяльності інженера-педагога два взаємопов'язані і самостійні види щодо професійної діяльності – професійно-інженерну і професійно-педагогічну. За п'ять років навчання у вищому навчальному закладі освіти сучасний студент повинен, освоївши інженерні знання, навчитися

трансформувати їх у педагогічні системи. При цьому, на думку Л. Пашка, у студентів необхідно виховати відповідальне ставлення до педагогічної професії [116].

Для здійснення педагогічної діяльності інженерно-педагогічному працівникові потрібно набагато більше індивідуальних умінь професійно значущих якостей особи. Це враховується ще у процесі навчання. Організація та методика виховної роботи базується на загальних положеннях теорії виховання [28; 78; 90; 96; 97; 103; 154; 155; 189; 190; 192;], знаннях психології [1; 40; 72], педагогіки [126], етики та естетики [17; 34] і готує студентів до практичної роботи з виховання учнів ПТНЗ. Головний акцент спрямовується на формування системи знань, практичних умінь та навичок виховної роботи майбутніх майстрів виробничого навчання [21; 22; 43; 45; 195; 197; 199; 200].

Зокрема, через систему практичних занять у студентів «формується культура та етика педагогічного спілкування, культура мовлення та саморегуляція свого психічного стану в роботі з учнями; методика педагогічного впливу на учнів та колектив групи; методика та організація проведення виховних заходів з учнями, сім'єю та громадськими організаціями; методика організації роботи з педагогічно занедбаними підлітками; методика планування й виховної роботи з учнівським колективом; організація та методика профорієнтаційної роботи з учнями шкіл та ПТНЗ» [95, с. 174]. Не останню роль у цьому процесі відводиться ситуативному навчанню [93].



Водночас, потребує вдосконалення система підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи. Професійно-педагогічна освіта має забезпечувати формування педагога професійного навчання, здатного розвивати особистість учня, виховувати в нього відповідальність за своє професійне майбутнє і підвищення професійної кваліфікації; педагога, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо у професійних навчальних закладах різного типу [185, с. 176].

Однією з проблем, що заважає ефективній професійній діяльності, є емоційне виснаження, перевтома, надмірне стресове напруження, що може спровокувати розвиток синдрому «професійного вигорання». Синдром «професійного вигорання» – один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності [53, с. 73]. Цей термін – загальна назва наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи. Оскільки дані сучасних досліджень наочно показали, що вигорання можна відрізнити від інших форм стресу як концептуально, так і емпірично, виникла необхідність у систематичних наукових дослідженнях цього синдрому [196; 198]. На думку В. Ковальчука [69], психологічне вигорання особистості є шляхом до «антиакме».

У ХХІ столітті потрібні люди з інноваційним і альтернативним мисленням, із значно більшою, ніж досі,

професійною і територіальною мобільністю, і зрештою – систематичне і ефективне навчання впродовж усього життя. Девіз «Lifelong learning» (навчання впродовж усього життя) стає обов’язковим, а на думку деяких футурологів – навіть умовою людського існування [46]. Проблема освіти дорослих у сучасній Україні має глибокі корені. На соціально-економічному рівні недостатньо усвідомлено її вплив. Сміслові значення освіти багатогранні: цінність, система, процес (діяльність), результат, послуга.

Що стосується професійної етики в умовах професійно-технічної освіти, то Г. Мурніною [112] розглянуто особливості професійної етики учнів професійно-технічних навчальних закладів. Етика професійної діяльності майстрів виробничого навчання трапляється доволі рідко, наприклад, у навчально-тематичних планах Міністерства праці [172]. В інших дослідженнях ці питання практично не розглядаються.

Таким чином, формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах можна віднести до невирішених проблем. У той час як формуванню професійної етики, зокрема педагога, приділялась значна увага, для категорії таких педагогічних працівників, як майстри виробничого навчання, ці питання залишилися практично недослідженими.

Наше місце у вирішенні цих проблем бачимо на теоретичному рівні в розробленні моделі формування професійної етики майстрів виробничого навчання, а на

практичному – у розробленні конкретних засобів формування професійної етики (спецкурси, словник, кодекс професійної етики, методичний посібник тощо) та їх експериментальному впровадженні у професійну діяльність майстра виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів.

## **1.2. Особливості професійної підготовки та діяльності майстрів виробничого навчання в контексті професійної етики**

1.2.1. Підготовка майстра виробничого навчання в навчальних закладах. Система інженерно-педагогічної освіти – це галузь педагогічної освіти, призначена для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації викладачів-професіоналів для професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, технічних ліцеїв і професійних класів загальноосвітніх шкіл, а також навчальних центрів і відділів виробничого навчання промислових підприємств [164]. Мета інженерно-педагогічної освіти полягає в задоволенні потреби суспільства у висококваліфікованих педагогічних кадрах, здатних виконувати методичну, навчальну, виховну, організаційну і виробничо-технічну роботу. Основним завданням інженерно-педагогічної освіти є підготовка викладачів за-гальнотехнічних, спеціальних дисциплін і виробничо-практичного навчання в ПТНЗ та інших навчальних закладах.

Замовником фахівців зі спеціальності «Професійне навчання» виступає Головне управління професійно-технічної освіти, яке розробило Концепцію державних стандартів професійно-технічної освіти [73]. Ця Концепція визначила, що основним напрямом у вирішенні завдань професійно-технічного навчання є формування якісно нового типу педагога з професійної

підготовки, який органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання. Такий педагог повинен мати достатню інженерну підготовку, володіти знаннями з основ педагогіки і психології, а також мати високий рівень робітничої кваліфікації з відповідної професії.

У зв'язку з підготовкою фахівців за спеціальністю «Професійне навчання» постали проблеми: розробка системи різнорівневої підготовки інженерно-педагогічних кадрів (кваліфікований робітник – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр); залучення фахівців системи післядипломної освіти; урахування вимог до освітньо-педагогічного рівня інженерно-педагогічних працівників (не нижче ніж бакалавр); визначення та уточнення поняття «профіль підготовки» у назві спеціальності «Професійне навчання» (за профілем підготовки); робота випускників зі спеціальністю «Професійне навчання» (за профілем підготовки) за технічним фахом [175, с. 54]. Виявлення специфіки основних видів педагогічної діяльності показує, що викладання і виховна робота в їх діалектичній єдності мають місце в діяльності педагога будь-якої спеціальності.

Педагог професійного навчання здійснює як теоретичну, так і практичну професійну підготовку, перепідготовку учнів [185], зокрема: забезпечує виконання нормативних актів щодо організації навчально-виховного процесу, навчальних планів і програм; проводить роботу з удосконалення навчально-

методичного забезпечення та організації навчально-виховної роботи з учнями; налагоджує професійну підготовку учнів за індивідуальними професійними навчальними програмами; сприяє найбільш повному використанню слухачами знань та професійного досвіду, набутого раніше, для підвищення якості та скорочення термінів навчання; забезпечує підготовку учнів до випускних кваліфікаційних екзаменів, бере участь в їх проведенні; організовує випуск та працевлаштування, підтримує зв'язки з питань працевлаштування з державною службою зайнятості тощо.

1.2.2. Психолого-педагогічна підготовка майстра виробничого навчання. Для нашого дослідження значний інтерес має психолого-педагогічна підготовка майбутніх майстрів виробничого навчання. У цьому контексті В. Лісовицький у роботі «Удосконалення змісту психолого-педагогічної освіти майстрів виробничого навчання» [95] зазначає, що підготовка педагогічних працівників в індустріально-педагогічних навчальних закладах України має багато спільного в організації навчального процесу, структурі та відборі змісту психолого-педагогічної підготовки фахівців. У змісті окремих навчальних дисциплін є і відмінності («Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання», «Організація та методика виховної роботи» та ін.), які мають бути спрямовані на професійну підготовку майстра виробничого навчання чи викладача спеціальних дисциплін. Аналіз навчальних планів спеціальності «Професійне навчання» показує, що

достатній обсяг психолого-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання становить приблизно 25 % від загального обсягу теоретичної підготовки з різних циклів дисциплін, а обсяг ознайомлювальної і комплексної педагогічних практик є майже 30% від загального обсягу практичної підготовки.

На жаль, у деяких навчальних закладах ці показники значно нижчі, що негативно впливає саме на педагогічний аспект діяльності майстра виробничого навчання: часто маючи достатньо високі суто галузеві знання, майстер виробничого навчання як педагог перебуває на низькому культурному рівні.

Тому доцільно проаналізувати зміст вивчення блоку психолого-педагогічних дисциплін, які викладені в роботі, оскільки саме такий підхід слугує передумовою для формування саме педагогічної етики майстра виробничого навчання вже в період професійної діяльності. Скорочений аналіз блоку цих дисциплін (за [95]) викладено нижче.

*Загальна психологія.* Ґрунтуючись на знаннях фізіології та вікової анатомії, майбутній майстер виробничого навчання, оволодівши системою психологічних понять та явищ, повинен сформувати психологічне мислення, навчитися корегувати свою поведінку залежно від реальних умов і обставин, уміти застосовувати знання на практиці.

*Вікова та педагогічна психологія.* Її мета – формування у студентів розуміння процесу психічного розвитку дитини, найважливіших особливостей

психології особистості на різних вікових етапах, урахування цих особливостей і закономірностей у процесі навчання та виховання.

*Психологія праці.* Покликана зорієнтувати студентів у специфіці психологічних складових праці, сформувані наукові поняття праці, які потрібні у професійній діяльності майстра виробничого навчання у ПТНЗ. На думку В. Кременя, «більш високу психологічну підготовку повинні мати вчителі, майстри, які нині працюють, так і майбутні, для чого слід внести відповідні корективи в навчальний процес...» [79, с. 7].

Передбачено вивчення таких навчальних предметів, як: «Теорія та історія педагогіки», «Професійна педагогіка», «Методика професійного (виробничого) навчання», «Організація та методика виховної роботи»; розглядаються питання загальної дидактики і теорії виховання (принципи, форми, методи, засоби навчання та виховання і організація навчально-виховного процесу в закладах освіти). Ознайомлення з історією розвитку педагогічної думки в Україні та за її межами формує вміння аналізувати й порівнювати різні системи, обирати кращий вітчизняний та зарубіжний досвід для застосування у власній педагогічній практиці. Метою вивчення дисципліни «Професійна педагогіка» є формування системи знань і умінь майбутніх майстрів виробничого навчання, потрібних для успішної їхньої самостійної професійно-педагогічної діяльності в закладах професійної освіти та професійного саморозвитку. Комплексна курсова робота, яка



складається з психологічного та педагогічного розділів, спрямована на формування умінь самостійно працювати з літературою, логічно викладати матеріал, аналізувати, проводити експерименти, узагальнювати результати, розробляти методичні рекомендації щодо удосконалення навчання і виховання учнів. «Методика професійного навчання», завершуючи професійно-практичну підготовку майстра виробничого навчання, є окремою дидактикою, яка базується на інтегрованих знаннях і вміннях попередніх дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Такий підхід створює ґрунтовну психолого-педагогічну базу майбутнього майстра виробничого навчання.

Проте питанням професійної етики, навіть у найкращих умовах, надається мало уваги.

Майбутній майстер виробничого навчання або має мінімальну етичну освіту, або ж не має її зовсім. А що стосується післядипломної освіти, то вона теж спрямована саме на підвищення галузевих знань, потім психолого-педагогічних і лише іноді, епізодично – культурологічного компоненту професійної діяльності майстра виробничого навчання.

У процесі професійної діяльності майстра виробничого навчання суттєвий вплив на його професійні та етичні якості має середовище професійно-технічних навчальних закладів.

1.2.3. Особливості навчального середовища професійно-технічних навчальних закладів.

Я. Собко [156], у своїх дослідженнях зазначає, що на відміну від загальноосвітньої школи, у професійно-технічних навчальних закладах навчальні групи комплектуються з огляду на майбутню професію, а учні здобувають певну спеціальність і кваліфікацію. У професійно-технічній школі потрібно враховувати три освітні цикли: загальноосвітній, загальнотехнічний і спеціальний. При викладанні більшості загальноосвітніх дисциплін ураховується специфіка майбутньої професії учнів. Навчальний процес містить два основні компоненти: теоретичне та виробниче навчання. У деяких навчальних закладах організовано процес випуску продукції і її реалізації.

Навчальний рік у професійно-технічних навчальних закладах поділений на півріччя, причому тривалість теоретичного навчання та виробничої практики на різних курсах може бути різною. Значно частіше, ніж у загальноосвітній школі, відбуваються зміни розкладу занять. Педагогічне навантаження інженерно-педагогічних працівників розподіляється на весь навчальний рік, а тижневе навантаження може суттєво змінюватися. Якщо в загальноосвітній школі в разі потреби заміни уроків не порушується чинний розклад занять (тобто урок проводить інший викладач цього ж предмета), то у професійно-технічній такий урок замінюють іншим навчальним предметом. Тому терміни вивчення деяких навчальних предметів порушуються. Деколи день теоретичного навчання може бути замінений днем виробничого чи, навпаки, відбувається

поєднання теоретичного та виробничого навчання.

У професійно-технічних навчальних закладах навчаються учні віком від п'ятнадцяти років. Педагогічному колективові доводиться працювати із особистостями частково сформованими. Окрім того, значна частина учнів походить із неповних сімей, проживає у складних економічних умовах. У цьому контексті важливим є урахування процесів педагогічного стимулювання учнів ПТУ в процесі навчання і виховання [71]. Одним із методів активізації інтересу до навчання у професійно-технічних навчальних закладах є організація викладачами спільно з майстрами виробничого навчання предметних гуртків і гуртків технічної творчості.

У професійно-технічних навчальних закладах виділяють три категорії інженерно-педагогічних кадрів, а саме: викладачі, майстри виробничого навчання та вихователі.

Наявність трьох навчальних циклів спонукає майстрів виробничого навчання і викладачів загальноосвітніх, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін постійно корегувати й узгоджувати робочі навчальні програми, упроваджувати інтегровані форми та методи навчання.

Якщо у середній загальноосвітній школі всі навчальні предмети – рівнозначні, то у професійно-технічних навчальних закладах загальноосвітні і загальнотехнічні дисципліни – основа для здобування спеціальних професійних знань. Тому виникає потреба в

максимально можливого профілюванні загальноосвітніх і загальнотехнічних предметів відповідно до потреб майбутньої професії та їх інтеграції [171]. Зважаючи на це, один і той самий предмет у різних за напрямом підготовки групах доводиться викладати по-різному.

Спеціальні і загальнотехнічні дисципліни викладають, здебільшого, випускники інженерно-педагогічних або технічних факультетів вищих закладів освіти, іноді залучаються фахівці з підприємств, а також майстри виробничого навчання. Ще однією особливістю навчання у професійно-технічних навчальних закладах є те, що викладачі спеціальних дисциплін, звичайно, викладають декілька предметів. Як і у вищих закладах освіти, теоретичну підготовку учнів проводять викладачі, частково – майстри виробничого навчання.

Організація виробничої практики може мати суто навчальний або навчально-виробничий характер. Під час виробничої практики, після набуття відповідних знань і вмінь, учні часто беруть безпосередню участь у виробничому процесі з випуску готової продукції як у навчальному закладі, так і на підприємстві. Вони працюють на робочих місцях згідно з відповідними розрядами. Виробнича практика організовується як на підприємствах, так і у межах навчального закладу, іноді за межами населеного пункту, в якому функціонує навчальний заклад. Після успішного закінчення повного курсу навчання учні професійно-технічних закладів, окрім випускних іспитів, пишуть випускню кваліфікаційну (екзаменаційну) або дипломну роботу, керівником

і консультантами якої призначають викладачів або майстрів виробничого навчання.

1.2.4. Майстер виробничого навчання в системі професійно-технічної освіти. У процесі своєї діяльності в системі професійно-технічної освіти майстер виробничого навчання вирішує такі основні завдання: озброїти тих, хто навчається, знаннями, вміннями й навичками раціонально виконувати різні операції з дотриманням усіх вимог сучасної технології виробництва та організації праці; підготувати робітника такої кваліфікації, який свідомо прагнув би до підвищення продуктивності праці, якості роботи, що виконується, був би організований, дорожив честю свого цеху, підприємства.

Майстер виробничого навчання передає свої знання учням, а також спрямовує їхнє громадянське та професійне становлення. Власне, у цьому і полягає суть професійного виховання молоді. Тільки майстер, який знає і любить свою справу, людей, зможе прищепити учням почуття професійної честі і викликати потребу в довершеному оволодінні спеціальністю.

С. Батишев, описуючи періоди виробничого навчання [134, с. 173-177], зазначає, що під час ввідного періоду майстер повинен вивчати індивідуальні особливості учнів, пробуджувати в них інтерес до вибору робітничої професії, ознайомлювати з умовами роботи та вимогами за профілем підготовки. Він повинен залучати учнів до роботи в технічних гуртках, організовувати цікаві зустрічі.

Виробляючи певний стиль і режим поведінки учня, у підготовчий період, майстри виробничого навчання навчають їх правильно організовувати робочі місця, дотримуватись вимог безпеки праці й виробничої дисципліни, спонукають дбайливо ставитись до інструментів та матеріалів, дотримуватись правил особистої гігієни та виробничої санітарії, ознайомлюють з культурою виробництва та виробничою естетикою. Учень, залучаючись до нових виробничих умов, повністю входить у систему виробничих відносин і в колектив, перебудовує свої моральні принципи, орієнтується на норми і традиції колективу.

У період освоєння професії майстер формує в учнів навички й уміння, розвиває самостійність у виконанні завдань, виховує почуття відповідальності за доручену справу, а також приділяє велику увагу демонстрації передових методів роботи, вимагає від учня оволодіння швидкісними навичками роботи.

Важливу роль у контрольно-заключний період відіграє досвід духовного спілкування учнів із представниками старшого покоління. Організація конкурсу «Куратор навчальної групи» [110] показав важливість цього аспекту діяльності майстрів виробничого навчання. Визначення логічної послідовності форм впливу старших робітників на молодь стосується: посвячення в робітники, урочисте вручення молоді іменних інструментів ветеранами праці, урочистого вручення трудових книжок, зльотів поколінь тощо.

У процесі професійної діяльності майстрам виробничого навчання потрібно: проводити уроки виробничого навчання; чергувати по території училища, у навчальних корпусах, у їдальні, в гуртожитку; брати участь у виконанні господарських робіт, в організації виховної, зокрема, позаурочної роботи; виконувати громадські доручення; співпрацювати з учнями, які проживають у гуртожитку, та з працівниками гуртожитків; співпрацювати з органами охорони правопорядку, військкоматами, батьками та родичами учнів, органами охорони здоров'я, органами місцевого самоврядування та іншими державними установами; брати участь у виробничих процесах в училищі з випуску продукції та надання послуг населенню та підприємствам; під час проведення виробничого навчання чи практики на підприємстві співпрацювати з представниками даного підприємства; за умов виїзної практики перебувати з учнями в місці проходження практики, організовувати їхній побут і нести відповідальність за їхнє здоров'я, поведінку та участь у виробничому процесі; брати участь у працевлаштуванні випускників; підвищувати свій професійний та педагогічний рівень. Усі ці заходи спрямовані на попередження здійснення правопорушень учнями [117] у період їхнього навчання в ПТНЗ.

Майстри виробничого навчання проводять заняття в навчальних майстернях, іноді викладають курси спеціальної технології, курують роботу учнів під час виробничої практики, постійно працюють із групою під

час виїзної практики. У деяких навчальних закладах майстри не закріплені за навчальною групою, тому проводять виробниче навчання протягом тижня в кількох групах, причому іноді на різних курсах. У зв'язку з наявністю посади майстра виробничого навчання у процесі підготовки учнів за інтегрованими професіями, за групою може бути закріплено декілька майстрів.

За освітнім рівнем майстрів виробничого навчання доцільно поділити так: майстер – випускник ПТНЗ (рівень кваліфікованого робітника); майстер – випускник технікуму, коледжу чи ВПУ (рівень молодшого спеціаліста); майстер – випускник коледжу чи ВНЗ III – IV рівнів акредитації (рівень бакалавра); майстер – випускник ВНЗ III – IV рівнів акредитації (рівень спеціаліста, магістра); майстер із науковим ступенем.

За стажем педагогічної роботи доцільно розглядати такі групи майстрів виробничого навчання: початківець (до 3-х років); середній рівень (до 15-ти років); високий рівень (понад 15 років).

У деяких випадках доцільно розрізняти майстрів виробничого навчання за рівнем фахового робітничого розряду, за педагогічними категоріями (спеціаліст, майстер другої категорії, майстер першої категорії).

Важливим є і питання, звідки майстер виробничого навчання прийшов у навчальний заклад (за рівнем виробничого досвіду): з навчального закладу (випускник чи з педагогічної роботи), з якої посади і з якого рівня навчального закладу (школа, ПТНЗ, ВНЗ) чи з



підприємства (з якої посади та з якої сфери), зокрема можна виділити колишніх військових. Важливим є і питання про те, яка в майстрів виробничого навчання базова освіта (педагогічна чи виключно технічна) та мотиви вибору посади майстра виробничого навчання (любов до педагогічної роботи, пільгова пенсія, тимчасове місце перебування з метою заробити стаж, життєві обставини тощо).

Виховною й організаційною роботою в групі займається декілька різних інженерно-педагогічних працівників [52], тому потрібно їм узгоджувати свої дії між собою. Слід урахувати те, що у професійно-технічних навчальних закладах змінюються порівняно із загальноосвітньою школою функції класного керівника. Іноді в ПТНЗ практикується, що майстер виробничого навчання виконує обов'язки і класного керівника. Формування особистості майбутнього робітника значною мірою відбувається під впливом класного керівника. Наявність одного або кількох майстрів виробничого навчання, які закріплені за навчальною групою, вносить свої корективи в роботу класного керівника. На нашу думку, найоптимальнішим є поєднання майстра виробничого навчання та класного керівника в одній особі.

Оскільки частина учнів проживає в гуртожитках, це зумовлює потребу проведення вихователями активної позаурочної роботи. Водночас, виникає необхідність у запровадженні посади вихователя, який працює з учнями переважно в позаурочний час. Результати виховання

майбутніх робітників передусім залежать від складу педагогів і вихователів, їхньої психолого-педагогічної підготовки, володіння ними педагогічною технологією та технікою. Отже, щоб досягти позитивних результатів у вихованні учнів, треба приділити належну увагу психолого-педагогічній підготовці всіх педагогів, зокрема вихователів.

Посада викладача професійного навчання професійно-технічного навчального закладу теж перебуває в постійному розвитку: з'являються нові види діяльності, розширюються професійні функції, пов'язані з вимогами ринку праці. Кого і як ми вчитимемо, якщо не змінимося самі? Суспільству потрібні нові кадри робітників, інженерів, учених.

Вимоги ринку праці щодо конкурентоспроможності випускника професійного навчального закладу, його здатності адаптуватися до змін, удосконалювати професійні вміння спонукають до розроблення нових підходів у підготовці педагогічних кадрів нової формації для професійно-технічних навчальних закладів [185, с. 173]. Ті майстри виробничого навчання, які не хочуть сьогодні вчитися, змінювати свої стереотипи, методичку, ставлення до учня, не мають права, на нашу думку, навчати, формувати особистості майбутніх професіоналів.

Адже вся історія розвитку людства, історія розвитку освіти дійшла висновку, що учіння – основний вид діяльності людини. А головною небезпекою нашого століття вважається криза компетентності людини.

«Людство, врешті-решт, зрозуміло, що його існуванню загрожують не тільки глобальні проблеми, недосконалість людини, а й зростаючий розрив між темпами змін в оточуючому людину зовнішньому світі і в її власному внутрішньому світі, зростанні компетентності людини, необхідної для того, щоб упоратися або пристосуватися до цих змін» [57, с. 121]. Тому не може мовитися про якісну підготовку конкурентоспроможного робітника, якщо не враховувати майстрові виробничого навчання сучасні і перспективні вимоги, досягнення інформаційно-технологічної революції.

1.2.5. Післядипломна освіта майстра виробничого навчання. У зв'язку з цим важливого значення набуває післядипломна освіта майстра виробничого навчання, курсове підвищення кваліфікації. І не тільки кваліфікації, а й розвиток особистісних рис цього педагога.

Р. Гуревич, А. Коломієць, О. Шестопалюк у роботі «Мотивационные факторы непрерывного образования педагога» вказують, що «ідея безперервної освіти, яка передбачає реалізацію і забезпечення людині задоволення його потреб у знаннях упродовж усього життя є також не такою односторонньою і прямолінійною. У нашій країні безперервну освіту трактують як життєву необхідність в умовах постійної модернізації науки і виробництва, ротації виробничої бази» [46, с. 89]. В обох випадках спостерігається мотивація безперервної освіти, пов'язана із

професіоналізацією і пристосуванням людини до умов виробництва. У цьому випадку немає підстав чекати позитивного ставлення до освіти, для чого безперервна освіта повинна стати системою, що базується на певних стратегіях, підкріплених метою, методами і завданнями, а головним мотивом її суб'єктів повинна стати потреба в розвитку творчих здібностей особи.

Тому в системі освіти дорослих значущими є інтереси учасників та їхні здібності. Однією з ознак дорослості є ставлення до норм, правил, законів, у яких відслідковується динаміка віку – від дитинства до зрілості: аномія (без норм), гетеронамія (за чужими нормами), автономія (за своїми нормами), антиномія (протиріччя нормам) [174]. Сучасна освіта дорослих як система має декілька функцій, а саме: компенсування недоліків попередніх рівнів освіти; забезпечення балансу власної компетентності сучасних вимог до професії; регулювання відносин із швидко змінним зовнішнім світом (адаптивна функція); доступ до потрібної інформації, її пошук, відбір, систематизація, виробництво, використання (інформаційна функція); оволодіння новими методами, способами дій (розвиваюча функція); засвоєння дорослими соціального досвіду; залучення до сучасних вимог культури діяльності.

У системі освіти дорослих недостатня увага приділяється формуванню особистісних якостей: практично всі наукові нароби такого напрямку стосуються учнів чи майбутніх фахівців. *Проблема*

*діагностики особистісних якостей майстра виробничого навчання, ви-значення умов і компонентів сформованості їхньої професійної етики та наукове формування професійної етики вимагає дослідження.*

1.2.6. Професійна діяльність майстра виробничого навчання в контексті професійної етики педагога. В основу свого дослідження ми поклали ідею ***педагогічної моралі та три взаємопов'язані складові професійної етики майстра виробничого навчання:***

- моральну свідомість;*
- моральну діяльність,*
- моральні відносини.*

На цій основі в наступних підрозділах розроблено компоненти професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах, критерії сформованості цих компонентів та відповідні рівні й показники.

Далі коротко розглянемо питання педагогічної моралі та основних складових професійної етики майстра виробничого навчання, узагальнюючи матеріали проведеного вище аналізу професійної етики та особливостей діяльності майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Педагогічна мораль – це система норм педагогічної моралі, а морально-педагогічна свідомість – поняття більш широке, що включає і «етичні почуття», і «систему оцінних думок», і т. ін. Вона слугує вибором та етичною мотивацією поведінки майстрів виробничого навчання в конкретних ситуаціях. Мораль відрізняється способом обґрунтування та здійснення своїх вимог. У моралі відносно більшою є роль свідомості, яка може бути як суспільною, так і індивідуальною, ніж в інших формах соціального контролю. Поряд із суспільною,

суттєву роль відіграє індивідуальна свідомість. Система категорій відтворює реальну структуру моралі. Мораль виконує пізнавальну, оцінну та виховну функції.

Морально-педагогічна свідомість містить також теоретичне осмислення педагогічної моралі.

Морально-педагогічна практика висвітлює реальну поведінку педагога, практику морально-педагогічних стосунків, що розглядаються з погляду їх відповідності педагогічній моралі.

Морально-педагогічні стосунки – це сфера діяльності людей, система, що поєднує в собі освіту, поширення і засвоєння педагогічної моралі, а також практичне втілення її вимог у життя, у повсякденну практику.

Етична діяльність педагога має відносну самостійність, як і будь-яка духовна діяльність, вона тісно пов'язана з іншими видами діяльності, тому може реалізовуватися в різних предметних формах: етична освіта, організація етичного досвіду, етичне самовиховання. Наприклад, у процесі етичної освіти учнів педагог знайомить їх з критеріями моральної оцінки, основними проблемами моралі, розкриває можливості свободи вибору етичного вчинку, міру відповідальності кожного за свою поведінку та ін.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми і, виходячи із розуміння професійної етики як складної багатокomпонентної системи, обґрунтовуємо такі провідні складові професійної етики майстра

виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

**Моральна свідомість майстрів виробничого навчання** через уявлення і поняття відображає реальні ставлення й регулює моральну сторону його діяльності. Від рівня сформованості моральної свідомості майбутнього майстра виробничого навчання на момент вступу до вищого навчального закладу залежить динаміка його етичної компетентності у професійно-особистісних межах.

Надзвичайно важливе місце у формуванні професійної етики майстра виробничого навчання займає усвідомлення морально-етичних цінностей. Людина стає моральною особистістю, коли вона добровільно підпорядковує свої дії моральним вимогам суспільства, усвідомлює їх значення і зміст, здатна ставити перед собою моральні цілі й виробляти рішення відповідно до конкретних обставин, самостійно оцінювати власні дії й вчинки оточуючих, виховувати себе, протистояти середовищу. Це поняття дуже тісно пов'язане з іншими поняттями й проблемами етико-філософського змісту, а саме: з поняттям обов'язку, відповідальності, самосвідомості, совісті, самооцінки, гідності, переконання, розуміння сенсу життя, щастя тощо. Усі вони є складниками морального світу індивіда. А моральний світ людини – «система динамічна, яка постійно змінюється, вдосконалюється, то найбільш саморегулююча система з ознаками прагнення до удосконалення» [32, с. 17].



Моральна самосвідомість є відображенням у свідомості особистості морального світопорядку в його загальних, особливих, одиничних проявах і її оцінно-нормативне ставлення до них, виходячи з критеріїв добра й зла. Забезпечуючи особистість ціннісною інформацією про систему суспільних моральних ідеалів, принципів, норм, про належне в моральному житті інших осіб і груп, моральна свідомість дозволяє кожному здійснювати вчинки з урахуванням їх інтересів, вимог, сподівань, думок, і лише завдяки цьому самовизначитись на основі власної життєвої позиції [98]. Моральна самосвідомість і моральне самовдосконалення дають змогу особистості подолати бар'єри, які ускладнюють процес професійного самовизначення: авторитарний стиль спілкування; занадто високі вимоги до учнів; нечесність; несправедлива, завищена або занижена оцінка їх діяльності; необ'єктивні судження про окремих дітей тощо [6, с. 160]. Основою сходження особистості до професійно-етичного ідеалу як стрижня його етичної компетентності є не лише раціональне, а й емоційне (почуття, переживання).

Спеціальні дослідження підтверджують, що саме позитивне сприйняття себе є важливою психологічною передумовою ненасильницького ставлення до інших людей. Несприйняття себе, що виражається в низькій самооцінці, почутті незахищеності, зумовлює неетичну взаємодію, прагнення зайняти авторитарну позицію [151, с. 57]. Звертаючи особливу увагу на розвиток моральної самосвідомості майбутнього педагога, В. Андреев [6] у

своїх дослідженнях зазначає, що саме моральна самосвідомість і моральне самовдосконалення дають змогу особистості подолати бар'єри, які ускладнюють процес її професійного самовизначення: авторитарний стиль спілкування; занадто високі вимоги до учнів; нечесність; несправедлива, завищена або занижена оцінка їх діяльності; необ'єктивні судження про окремих дітей тощо.

Усвідомлення майстрами виробничого навчання етичних цінностей і осмислення того, як здійснюється сприйняття цих цінностей їхніми вихованцями – є одним з елементів етичної свідомості.

Моральними цінностями можна назвати систему уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, етичних достоїнств і вчинків людей тощо [30, с. 12]. Абсолютно вічні цінності – загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.). Національні цінності є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле і близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До цієї групи цінностей належать такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності; історична пам'ять тощо. Громадянські цінності – ґрунтуються на визнанні гідності людей і характерні для

демократичних суспільств. Це, зокрема, права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо. Сімейні цінності – моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків та ін. Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, по-друге, вони постійніші, по-третє, у них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей. Цінності особистого життя мають значення насамперед для самої людини, визначають риси її характеру, поведінку, стиль приватного життя та ін.

Ціннісні орієнтації – це важливий елемент моральної свідомості, що надає духовної визначеності системі мотивів. Обираючи ту чи іншу цінність, людина тим самим формує свого роду довгостроковий план своєї поведінки й діяльності. Якщо мотивація дає відповідь на запитання, чому, для чого людина діє певним чином, то доповнююча її ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність. Існують принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається певними потребами й інтересами людини, і цінності, які, навпаки, надають смислу існуванню самої людини. Цінності, які забезпечують самоствердження людської особистості, якою вона є, і цінності, котрі творять і відроджують людину в новій якості. Цінності другого типу в сучасній літературі іноді

називають «вищими», або «культурними», або «смісловиттєвими», або ж просто «самоцінностями», оскільки щодо людського суб'єкта вони є чимось самодостатнім, самостійним, і, отже, таким, що принципово вимагає морального ставлення до себе.

Викладене вище слугувало основою для вибору *когнітивно-змістового компонента професійної етики, який базується на моральній свідомості майстра виробничого навчання.*

**Моральна діяльність майстрів виробничого навчання** є результатом рівня сформованості моральної свідомості майстрів виробничого навчання; визначає моральні відносини майстрів виробничого навчання з учнями, колегами, партнерами, батьками учнів та іншими людьми (це питання детально розглянуто у третій концептуальній засаді); визначає моральні відносини майстрів виробничого навчання з іншими особами навчально-виховного процесу; визначається такими чинниками, як рівень загальної та професійної освіти, стаж роботи, мотиви вибору професії, характерні риси спеціальності тощо.

Виходячи із власних моральних установок, суб'єкт у суцільному потоці інформації про самого себе виділяє, аналізує, зіставляє, диференціює та оцінює окремі вчинки і їх компоненти, які потім інтегрує й узагальнює в цілісний образ «Я». У результаті «конкретні ситуативні прояви моральної діяльності в самосвідомості рефлектуючої особистості синтезуються та генералізуються у вигляді суттєвих моральних

якостей, створюючи системне знання про її моральне обличчя – відносно стійку й у той же час динамічну «Я-концепцію», яка складається у двоєдиному процесі вивчення та узагальнення на основі соціального утвердження та самоствердження» [32, с. 56]. Тому моральна діяльність відображає те, як прийнято діяти в тому чи іншому суспільстві (зразки поведінки множини людей). Моральна діяльність містить: структуру окремого вчинку та складові його елементи (мотив, спонукання, наміри, вибір, рішення, дії, цілі і засоби, наслідки); загальну лінію поведінки індивіда (моральні звички, навички, нахили, переконання, поняття); норми поведінки і моральність суспільства, що становлять у сукупності його моральний образ життя в цілому.

Згідно з існуючими визначеннями, моральна норма є елементарною формою моральної вимоги, певним взірцем поведінки, що відбиває усталені потреби людського співжиття і відносин та має обов'язковий характер. До найважливіших із норм можна віднести такі [180, с. 80]: ставлення майстрів виробничого навчання до учнів повинно мати не просто офіційний (діловий), а й людський (товариський, дружній) характер; ставитися до учня як до особистості, поважати і підтримувати найбільш цінні його якості, усіляко сприяти їх розвитку. Мірою поваги до учня потрібно вважати вимогливість до нього; постійно вивчати дітей, їхній внутрішній психічний світ для того, щоб мати можливість правильно приймати рішення стосовно кожного учня, передбачаючи всі педагогічні й соціальні наслідки; бути терпимим до

неправильних вчинків, думок і переконань дітей, уміти переконувати і роз'яснювати терпляче їхні помилки; вважати себе відповідальним не тільки за правильну свою поведінку, а й за правильне розуміння її учнями, постійно вдосконалити управління своїми емоціями. Моральна свідомість і відносини містять взаємопов'язані поняття: моральна вимога, обов'язок, відповідальність, гідність особистості, совість, норма, моральна якість, моральний принцип, суспільні і моральні ідеали, добро і зло, справедливість і несправедливість тощо.

Роз'яснення моральних норм забезпечується методами впливу на підсвідомість (навіювання) і свідомість (бесіда, розповідь, пояснення). Водночас одне лише роз'яснення етичних норм не визначає їх формування. Осмислення і переживання моральних цінностей бажано поєднувати з безпосереднім втіленням їх у поведінці учнів, у практичних діях колективу, в якому за педагогічно доцільного керівництва складаються відповідні взаємини: товариська взаємодопомога, дружба [122, с. 69]. Окрема етично-педагогічна норма узагальнює більш вузьке коло стосунків і фактів поведінки майстра виробничого навчання і розкриває частину змісту та обсягу вимог, укладених у тій або іншій загальній формі.

Норма у процесі її реалізації в поведінці не є особливою формою розв'язання суперечностей інтересів, що відображаються нею. Вона виступає як форма їх регуляції, тобто свідомого їх поєднання або

добровільного підпорядкування інтересів особистості інтересам професійного або соціального цілого.

Система професійних категорій конкретизується у професійно-етичних нормах та правилах, що передбачають наявність у молодшого спеціаліста системи ієрархізованих професійних якостей, серед яких виділяють такі [36]: почуття обов'язку, чесність, упевненість, комунікабельність, відповідальність, доброзичливість, охайність, тактовність, витриманість, досвідченість, гідність, володіння професійними знаннями, уважність, освіченість, справедливість, послужливість, совісність, порядність, відкритість, лояльність та ін.

Норма допомагає майстрові виробничого навчання правильно осмислити ситуації, вибрати потрібне рішення, усуває зайві дискусії і пошуки, коли треба діяти швидко, дає упевненість у правильності зробленого ним вибору. Дотримання морально-педагогічної норми вчитель сприймає як реалізацію досвіду і думки всієї професійної групи, суспільства. Тому у виробленні такої моралі зацікавлене передусім суспільство. Морально-педагогічна норма, виконуючи суто педагогічні функції, допомагає створити сприятливі умови для протікання навчального процесу та поліпшення його організації, спонукає майстра виробничого навчання до певних дій і застерігає від вчинків, що негативно впливають на розв'язання професійних завдань.

Етично-педагогічна норма – це один із засобів

виховання особистості майстра виробничого навчання. Саме вона спрямовує вибір методів і засобів навчально-виховного впливу на учнів.

Різноманітність норм, що розрізняються між собою за рівнем узагальнень (від найбільш загальних до найбільш конкретних), для зручності можна розділити на чотири групи: «загальна норма», «окрема норма», «правило», «звичай».

Загальна норма педагогічної моралі – найширша і найзмістовніша вимога, що узагальнює реальні стосунки майстра виробничого навчання. Вона охоплює найтипівіші ситуації цих стосунків і становить найширшу вимогу в ставленні майстра виробничого навчання до певного об'єкта, спрямовує його поведінку. У загальній нормі є сильна і слабка сторони, а це робить норму необхідною і водночас недостатньою для морального регулювання.

Проте будь-які моральні норми, якими б загальними або частковими, фундаментальними чи поверхневими вони не були, мають і певні спільні сутнісні риси, які й визначають їхню належність до сфери моралі. Це, насамперед: імперативність, тобто обов'язковість втіленого в них виконання. На відміну від багатьох інших моральних норм, обов'язковість має не гіпотетичний, умовний, а категоричний характер: людина, врешті-решт, має виконувати їх незалежно від будь-яких сторонніх міркувань. Небагато чого варті були б у моральному плані чесність або ввічливість особи, якби за ними стояло, скажімо, лише бажання



сподобатися керівництву; такі «чесноти», на відміну від справжніх, через це й називаються удаваними, показними. Існують, і більш значущі в моральному плані чинники, які людина враховує у процесі виконання певних норм. У цілому ж обов'язковість закладена в моральній нормі як такій і має незалежно від зовнішніх обставин категоричний характер; здатність до універсалізації. Про цю здатність моральної норми вже йшлося при розгляді зв'язків загальнолюдської і локальних систем моралі.

Сучасний досвід переконує, що в різних регіонах світу, в різних народів, у різних культурах можна виявити найрізноманітніші за змістом моральні імперативи, і якби ми поставили за мету вилучення з них стовідсотково універсальних, наші здобутки були б незначними. При цьому, однак, «кожна, навіть найчастковіша, найповерховіша норма моралі, якщо тільки вона гідна цієї назви, здатна до універсалізації – неначе містить у собі відповідний універсалізуючий потенціал» [101, с. 108]. Кожну, аж до найдріб'язковішої з числа таких норм, можна інтерпретувати таким чином, щоб вона за певних обставин набувала універсального значення. І поготів, не може бути в галузі моралі таких норм, які були б обов'язковими для одних осіб і не стосувалися інших: мораль такого «подвійного стандарту» засуджується всім цивілізованим співтовариством.

Своєрідною «нормою норм» постає вже неодноразово згадане «золоте правило» моралі: я маю

вимагати від себе того, чого вимагаю від інших, і відповідно від кожного вимагається те, що й від будь-кого іншого.

Важливою конструктивною особливістю сукупності моральних норм у її відбитті у свідомості людини є ієрархічний характер. Кожна з норм може розглядатися як більш або менш важлива; існують обставини, зважаючи на які, саме моральні міркування деколи змушують відмовлятися від виконання навіть фундаментальних норм заради таких, котрі мають більшу життєву вагу. Трапляються випадки, коли лікар, наприклад, змушений говорити неправду своєму пацієнтові, аби врятувати йому життя чи звільнити від додаткових страждань. Принципово, однак, що й подібні випадки, які мають вимушений характер, не відмінюють моральну обов'язковість норм, від виконання яких у цьому випадку відмовляються. Від того, що я морально змушений сказати неправду, остання правдою не стає; порушуючи норму, я в будь-якому разі маю усвідомлювати, що переступаю межі моралі.

Вимоги до дотримання етичних норм виконують функцію регулювання поведінки, спілкування й діяльності.

Етична творчість майстра виробничого навчання як діяльність включає в себе ряд компонентів, серед яких найважливішими є такі, як осмислення норми моралі та її значущості у ставленні до суспільства, педагогічної професії; осмислення складних обставин ситуації, умови її виникнення; необхідність обрати кращий вид вчинку

відповідно до етично-педагогічної норми.

Саме ці міркування слугували причиною вибору *мотиваційно-діяльнісного компонента професійної етики, який базується на моральній діяльності майстра виробничого навчання.*

Моральні відносини майстрів виробничого навчання з учнями, колегами, партнерами, батьками учнів регулюють їхню моральну діяльність і проявляються у формі вимог до цієї діяльності (моральна норма, обов'язок, відповідальність, совість тощо), оскільки ключовим моментом педагогічної діяльності є відносини між його членами. Аморальні відносини між майстром виробничого навчання та учнями є однією з причин, що призводять до конфліктних ситуацій та негативно впливають на навчально-виховний процес. Спосіб регуляції цієї діяльності мораллю виражається в сукупності суспільних зв'язків, що спрямовують і контролюють індивідуальну та колективну поведінку.

Моральні відносини майстра виробничого навчання значною мірою залежать від його моральної культури. Моральна культура педагога – це інтегративна єдність двох суспільних явищ: культури і моралі [70]. З одного боку, вона є «культурою» в моралі, з іншого – висвітлює моральний аспект (цінність) культури [25]. Наявність у вчителя високого рівня моральної культури дозволяє йому здійснювати позитивний вплив на молоде покоління: формувати гуманістичний світогляд, моральну вчинкову діяльність, моральні відносини. Він

прагне вплинути на структуру психічних диспозицій вихованця. У багатьох випадках присутнє бажання розвинути у вихованця нові схильності, якими він раніше не володів. В інших випадках майстер прагне зберегти, зміцнити, розвинути і розширити вже набуті позитивні, за його оцінкою, диспозиції. У третьому випадку він намагається послабити, зруйнувати або ліквідувати ті диспозиції, що мають негативний характер. У четвертому – він хоче попередити появу диспозицій, які видаються йому негативними.

Моральна культура особистості – це рівень засвоєння моральних цінностей, які існують у суспільстві, ступінь залучення їх до моральних аспектів діяльності, міра особистого морального розвитку. У буденному житті культурною людиною вважають стриману, добре виховану людину, з м'якими, приємними манерами поведінки. Дійсно, оцінити внутрішню культуру – ступінь інтеріоризації (засвоєння) діючих у даному суспільстві моральних норм, принципів – можна лише через втілення в повсякденній поведінці, через культуру зовнішню: манеру говорити, одягатися, зачісуватися, через охайність тощо.

Таким чином, морально-етична культура педагога – це досить високий рівень розвитку педагога, його творчих сил і здібностей, виражений у типах і формах організації його професійної діяльності, взаєминах із суб'єктами діяльності, а також у створюваних цінностях, оскільки «фахівець без високих моральних якостей, без усвідомлення загальнолюдських і культурних цінностей

може стати соціально небезпечним» [77; 177]. Морально-етична культура педагога як складова не лише його професійної культури, а й загальної культури, виконує три основні функції: трансляції (передача елементів культури від однієї людини до іншої), реалізації культури (регулярне відтворення морально-етичних норм професійної діяльності) та (асиміляції новизни – «окультурення» того нового, що виникає у професійному житті).

Морально-етичну культуру як важливий компонент професіоналізму педагога також треба представити в єдності діяльнісного й особистісного підходів. Так, морально-етична культура педагога виявляється в діяльності, у його компетентності в галузі педагогічної етики, професійних стандартів і еталонів поведінки, у моральному вирішенні професійних завдань і проблем, що істотно впливає на продуктивність педагогічної діяльності. В особистісному аспекті морально-етична культура педагога як компонент його професіоналізму включає професійно важливі й індивідуальні ділові якості педагога морального характеру (соціальна активність, гуманізм, чесність, справедливість, толерантність та ін.), а також моральні мотиви діяльності і цінності особистості, спрямовані на її прогресивний професійний розвиток [42; 45]. Професійну морально-етичну культуру засвоюють у процесі прийняття індивідом духовних цінностей, еталонів поведінки і реалізації їх у своїй професійній діяльності.

Щоб розрізнити ідеологію та моральність, варто розпізнати свого роду анатомічні за своєю сутністю характеристики [32]. Моральність – завжди особиста, існує лише у відносинах «особистість – особистість». Ідеологія ж – загальна (для всіх тих, хто її поділяє). Моральність здійсненна лише в єдності вчинку й мотиву, вільного вибору й рішення; слідування за моральними імперативами. Це внутрішня свобода. Ідеологія ж – спрямована на щось, на когось, проти чогось, проти когось. Індивід зводиться в ідеології до прийому, способу дії, знаряддя. Формуючи особистість, треба остерігатись ідеологізації, цієї тотальної ще вчора, а подекуди й сьогодні, аморальної ознаки як соціального, так і духовного світу.

На основі викладеного вище виділено ***комунікативно- особистісний компонент професійної етики, який базується на моральних відносинах майстра виробничого навчання.***

Характерними особливостями майстрів виробничого навчання повинні бути їхня висока загальна й професійна культура, інтелігентність: культура розуму, мовлення, морально-етична, естетична, культура спілкування, побуту. Людина високої культури повинна бути вимоглива до себе – до своїх знань, умінь і звичок, поведінки, схильна до позитивних взаємин, негативно ставиться до конфліктів, до вульгарного в мовленні, що принижують гідність людини [8]. Натомість останніми роками набула поширення концепція професійного розвитку людини, згідно з якою найбільша здатність

людини до конкретної професії виявляється відповідно до ustalених для цієї професії індивідуальних і змінних рис особистості [14].

Отже, співвідношення та взаємозв'язок моральної культури і моральної свідомості відбувається тільки завдяки позитивному ставленню людини до моральних цінностей. Моральна культура включає тільки ту частину моральної свідомості, яка виражає позитивне ставлення до моралі, правильне розуміння моралі та її вимог, що породжує у свідомості молоді позитивні установки і в результаті – моральну поведінку. У системі «моральні відносини – моральна свідомість – моральна діяльність» формуються професійно-етичні якості та професійно-етична компетентність майстра виробничого навчання.

Таким чином, завдання формування професійної етики майстрів виробничого навчання полягають у розвитку моральної свідомості, формуванні моральних почуттів і переконань; виробленні звичок моральної поведінки тощо. Співвідношення професіоналізму і моральності особистості педагога формує морально-етичний компонент, якій виступає у формі морально-етичної культури педагога, причому доцільним є розрізнення знань про мораль та її реальне застосування на практиці. Моральна свідомість відображає моральні відносини у формі відповідних уявлень (норми, принципи, суспільний і моральний ідеали, поняття добра і зла, справедливості і несправедливості), причому форми моральної свідомості об'єднані в систему, яка

дозволяє не тільки дотримувати приписів, а й певним чином мотивувати та оцінювати моральні дії. У моральній свідомості маємо ідеальне відображення моральної діяльності і моральних стосунків та їх специфічне моральне обґрунтування. Основою формування етичних поглядів майстра виробничого навчання є знання принципів, вимог і норм моралі та їх специфічного відображення в педагогічній діяльності. Формування етичних знань майстрів виробничого навчання передбачає процес цілеспрямованого й організованого набуття ними якостей моральної свідомості та поведінки.

### **1.3. Компоненти професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах**

1.3.1. Загальні питання виділення компонентів професійної етики. У сучасному розумінні структуру етичної компетентності людини утворюють три взаємопов'язані компоненти: змістовий (когнітивний), особистісний, операційно-процесуальний (за Л. Хоружою [178]) та, відповідно, критерії, які дозволяють говорити про рівень становлення особистості, зокрема в соціальному розумінні: особистісний, змістовий та операційний критерій (за С. Шашенком [182]). Спираючись на ці та інші наукові праці, ми виділяємо *такі компоненти професійної*



**етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах:**

- когнітивно-змістовий;**
- мотиваційно-діяльнісний**
- комунікативно-особистісний.**

### 1.3.2. Когнітивно-змістовий компонент.

*Когнітивно-змістовий компонент* відображає наявний рівень теоретичних знань та практичних умінь майстра виробничого навчання, потрібних і достатніх для формування в нього моральної свідомості, моральної діяльності та моральних відносин у професійній діяльності.

Знання – один з елементів змісту освіти. Термін «знання» у дидактиці використовується дwoяко, залежно від того, про що йдеться: про кінцевий результат чи про процес. Основні функції знання – це основа уявлень про дійсність, орієнтири при визначенні людиною напрямів своєї діяльності, база формування ставлень до об'єктів дійсності. Розрізняють такі види знань як: факти повсякденного життя; основні закони науки; оцінні знання про норми ставлень до різних явищ життя; теорії, які містять систему знань про визначену сукупність об'єктів і методи пояснення й передбачення явищ даної галузі; знання про способи діяльності, методи пізнання й історію отримання знань, тобто методологічні знання [66].

Потреба у знаннях – один із виявів культурних потреб особистості. Під час оволодіння будь-якими знаннями необхідно враховувати основи статистичної

теорії навчання [147]. Знання моральних вимог є необхідною, але не достатньою умовою формування відповідних відносин, потреб і звичок.

Основні елементи знань (елементи змісту освіти) – це знання про природу, суспільство, техніку; досвід способів діяльності (тобто навички та уміння); досвід творчої діяльності (зміна, удосконалення дійсності); система норм емоційно-чуттєвого ставлення, моральні та естетичні (визначають ставлення людини до знань, до їх отримання та пошуку); цілі навчання.

Зокрема, до етичних знань належать моральні вимоги суспільства, які можуть бути виражені у формі моральних принципів, моральних норм, у тому числі норм поведінки; категорія моралі (де узагальнено досвід взаємовідносин між людьми); моральні якості (що пояснюють в узагальненій формі певну мораль поведінки); моральні ідеали; критерії моральних оцінок. Головна особливість етичних знань (на відміну від наукових) полягає в тому, що, пройшовши через емоційно-вольові зусилля індивіда, вони набувають особистісного смислу, стають принципами поведінки. Оволодіння етичними знаннями – це процес переведення суспільної моральної свідомості в індивідуальну [136]. Воно передбачає знання специфіки предмета, що вивчається; знання психологічних особливостей майстра виробничого навчання; знання психологічних особливостей учнів.

Ми виділили провідні етичні знання для майстрів виробничого навчання у процесі професійної діяльності

([31; 101; 116; 153; 161; 180], які коротко викладено далі .

Професійний педагогічний обов'язок – одна з найважливіших категорій педагогічної етики. У цьому понятті концентруються уявлення про сукупність вимог і моральні приписи, що пред'являється суспільством до особистості педагога, до виконання професійних обов'язків (здійснювати певні трудові функції, переважно інтелектуальні, правильно будувати взаємовідносини з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, глибоко усвідомлювати своє ставлення до вибраної професії, учнівського й педагогічного колективу та суспільства загалом). У професійному обов'язку педагога запрограмована потреба творчого ставлення до своєї праці, особлива вимогливість до себе, прагнення до поповнення професійних знань і підвищення педагогічної майстерності, необхідність шанобливого й вимогливого ставлення до їхніх батьків, Глибоке усвідомлення майстром виробничого навчання понять поваги, совісті, свободи дії та обов'язку сприяє ефективному формуванню його професійної етики.

Моральна відповідальність пов'язана з повнотою обізнаності з реальними обставинами цього поведінкового акту, можливістю їхнього адекватного усвідомлення, внутрішнім станом суб'єкта, його здатністю до відповідної дії, імовірністю бажаних і небажаних результатів останньої, актуальністю альтернативних варіантів поведінки тощо.

Професійна відповідальність визначається як

інтегральна якість особистості, що містить усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій, володіння вміннями і навичками педагогічної роботи, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи.

Знання про добро і зло характеризують подвійну спрямованість, схильність одночасно до морального й аморального вчинку, до добра і зла, що є передумовою амбівалентності морального життя людини. Соціологічні дослідження останнього часу свідчать, що подвійність моралі стає майже «нормою» нашого буття. Водночас дослідники зазначають передумови виникнення амбівалентної поведінки, «які є причиною внутрішньої суперечності формування етичної компетентності: нестійкість емоцій, невміння підпорядковувати їх волі, раціональним процесам; невизначеність, неусталеність мети, ціннісних орієнтирів, особистісних змістів, а отже, і моральної свідомості; суперечливість, неузгодженість змістової (моральні принципи) і динамічної (емоції, воля) сторін мотивації» [178, с. 49]. Поняття «добра і зла долучають до себе ще й такі категорії, як «користь» та «школа» [24, с. 200]. Ці категорії співвідносяться з поняттям педагогічної справедливості.

Педагогічна справедливість становить своєрідне мірило об'єктивності педагога, рівня його етичної вихованості. В. Сухомлинський писав: «Справедливість – це основа довір'я дитини до вихователя. Але немає якоїсь абстрактної справедливості поза

індивідуальністю, поза особистими інтересами, пристрастями, поривами. Щоб стати справедливим, треба до тонкості знати духовний світ кожної дитини» [161 с. 83]. Специфіка педагогічної справедливості полягає в тому, що оцінка дії і реакція у відповідь на неї перебувають у педагога і учнів на різних рівнях етичної зрілості [153]. Визначення міри об'єктивності залежить від педагога більшою мірою; у тому, що в загальній моральній оцінці існує взаємодія сторін з нерівним самозахистом; нарешті, у тому, що педагогічно необхідне, запрограмоване педагогом, може не усвідомлюватися учнями.

Професійна честь у педагогіці – це поняття, що виражає не тільки усвідомлення вчителем своєї значущості, а й суспільне визнання, суспільна повага його моральних заслуг і якостей. Високорозвинене усвідомлення особистої гідності і індивідуальної честі у професії педагога виділяється виразно. Честь учителя – це суспільна оцінка його реальних професійних достоїнств, що виявляються у процесі виконання ним професійного обов'язку. Щодо честі й гідності, то йдеться не просто про самооцінку, а про деякий її ціннісний стандарт. Високо чи низько оцінює себе в кожен раз та чи інша особа, залежить від обставин, її вдачі, поведінки; але на базі морального усвідомлення себе в неї формується певний загальний стандарт самооцінки, певна сукупність критеріїв власної життєвої реалізації. Цього загального стандарту вона, з одного боку, повинна сама дотримуватися у своїй поведінці

(уявлення про те, що є «гідним» і «негідним», що «можна», а що «не можна» робити тощо). З іншого ж боку, якщо даний ціннісний стандарт є достатньо обґрунтованим, особа має також вимагати його дотримання і від тих, хто її оточує. Повага власної честі й гідності з боку інших – це невід’ємне право кожної людини.

Перехід від етичної свідомості до етичної практики містить особливий елемент етичної творчості – педагогічний такт. Суть педагогічного такту становлять взаємовідносини педагога з колегами, батьками і дітьми, засновані на усвідомленні професійного обов’язку і почутті відповідальності. Педагогічний такт – це одночасно і почуттям міри, і свідоме дозуванням дії, і здатністю проконтролювати свої вчинки і, якщо це потрібно, зрівноважити один засіб іншим. Тактовна поведінки педагога в будь-якому випадку полягає в тому, щоб, передбачуючи його наслідки, обрати відповідні стиль і тон, час і місце педагогічної дії, а також провести своєчасне їх корегування.

Педагогічний такт найбільше залежить від особистих якостей педагога, його культури, кругозору, волі, цивільної позиції і професійної майстерності. Він є тією основою, на якій зростають відносини довіри між педагогами і учнями. Особливо виразно педагогічний такт виявляється в контрольно-оцінній діяльності педагога, де надто важливі особлива уважність і справедливість.

Педагогічний такт є формою реалізації педагогічної

моралі в діяльності вчителя, в якій збігаються думка й дія. У числі головних складових елементів педагогічного такту вчителя можна назвати: шанобливе ставлення до особистості; висока вимогливість; уміння зацікавлено слухати співрозмовника і співпереживати йому; урівноваженість і самовладання; діловий тон у відносинах; принциповість без упертості; уважність і чуйність стосовно інших людей тощо [116].

Аналіз педагогічного такту свідчить, що відносини, які є об'єктом етичної свідомості, мають володіти такими ознаками: «по-перше, вони повинні бути вільно обраними у структурі педагогічного такту; по-друге, вони повинні мати об'єктивну значущість і для вчителя, і для педагогічної справи, і для суспільства, бо в іншому разі суспільної потреби в регулюванні подібних стосунків не виникає; по-третє, ці відносини повинні включати в себе особливу форму внутрішньої суперечливості інтересів особистості вчителя та інших учасників педагогічного процесу (інтересом педагогічної справи, інтересів суспільства, інтересів класу і т. д.)» [180, с. 46]. Роль і значення морально-педагогічної значущості відносин у тому або іншому педагогічному факті – пучку різних педагогічних стосунків – може бути різною, зокрема: не лише ведучою в цій педагогічній дії, а й становити її єдиний зміст, якщо дія спрямована на вираження і створення потрібного етичного результату; головним, хоч і не єдиним аспектом такту, якщо метою є формування певних етичних стосунків, а конкретна педагогічна дія

виражена як його форма найбільш вдала і природна; однією зі сторін, що враховуються вчителем, хоч у цьому випадку, і що не визначає педагогічну дію; аспектом, об'єктивно властивим педагогічній дії, коли вчитель ставить суто повчальну мету, не враховуючи моральної сторони, яка містить у собі приховане ставлення, що не помічається ні вчителем, ні учнями, хоч і виявляється за ретельного аналізу.

До найважливіших вимог педагогічного такту слід віднести уміння вчителя оцінити ситуацію, в якій існує можливість порушити яку-небудь вимогу педагогічної моралі і, отже, особливо потребує тактовної поведінки вчителя.

Совість неможливо поставити перед «внутрішнім оком» свідомості, об'єктивувати як завершений, чітко визначений ідеальний предмет. Спроби репрезентувати її таким чином нездатні, по суті, виявити нічого, крім тих або інших конкретних ситуацій. Світ совісті, можна сказати, складається з таких конкретних обставин, але разом з тим він всеосяжний, як реальний людський світ. Надбанням безпосереднього особистого досвіду тут, зрештою, стає тиск реальної загальності спільнотного буття людини. Цей морально-практичний тиск нероздільних людських прагнень, страждань, доль справді здатний спричинитися до трансформації фундаментальних життєвих настанов цієї людської суб'єктивності. Якщо теоретико-пізнавальна свідомість скоріше дистанціює, віддаляє людський суб'єкт від предметів, з якими він має справу, наче підносить його



над ними, то совість із притаманною їй екзистенційною вагомістю знову й знову повертає людину до висхідної ситуації вибору, «прив'язує» до неї, спонукаючи переосмислювати її наново, у дедалі ширшому контексті проблем і страждань людських. Безпосередньо формотворний вияв енергія совісті знаходить у специфічній духовній активності, яку можна охарактеризувати як моральну уяву людини.

Проблема, з якої починається етика як теорія моральної діяльності, – це проблема свободи. Із свободою дій тісно пов'язана свобода творчості – право людського суб'єкта втілювати свої мрії й задуми, створювати щось нове, підвладне лише власним законам. Оскільки людина за своєю сутністю є істотою діяльною і творчою, те й інше виявляється для неї формами її самоздійснення, самореалізації; діючи й створюючи нове, людина тим самим «виконує», здійснює саму себе. Тож свобода самореалізації постає своєрідним спільним знаменником обох зазначених різновидів свободи.

Повагу в етиці визначають як таке ставлення до людини, що реалізує на практиці (у певних діях, поведінкових актах, формах суб'єктивного відношення) визнання людської гідності. За своєю суттю повага має цілісно-людський характер, постає як значущий екзистенційно-моральний прояв настроєності людини на спілкування. Неможливо й принизливо спілкуватися з тим, хто не поважає нас, не зважає на нашу людську гідність. І немає нічого прикрішого, ніж такі «вияви поваги», коли остання зводиться до якогось одиничного,

загалом формального акту, а не пронизує собою всю цілісну моральну атмосферу спілкування між людьми.

Як міра і вияв поваги до майстрів виробничого навчання учня, вимогливість, як норма педагогічної моралі, повинна володіти низкою спеціальних ознак. Вона має бути об'єктивно доцільною, продиктованою потребами педагогічного процесу, завданнями навчання і виховання. Вимогливість повинна бути доброзичливою вимогливістю людини, щиро зацікавленої долею учня, вимогливістю друга, а не бездушного чиновника, якому немає справи до учня і його долі. Вимогливість повинна бути зрозумілою учнем і сприйматися ним як необхідність, а не як особистий інтерес, дивацтво або каприз вчителя. Вимогливість, розрахована на сліпу слухняність, може бути лише підготовчим рівнем до вимогливості справжньої. Вимогливість повинна бути реалістичною, здійснюемою.

Толерантність визначає діапазон зовнішнього впливу на особистість, якому вона не чинить спротиву. Людина, яка має свободу вибору, надає перевагу ситуаціям у межах її толерантності, а з примусовими ситуаціями вона погоджується лише в рамках своєї гнучкості. З толерантними легко спілкуватися, вони поблажливі, доброзичливі до оточуючих. Взаємовідносини майстра і учнів повинні базуватися на взаємній повазі. Щоб повноцінно спілкуватися, вони повинні миритися з неминучими розбіжностями поглядів, стилів життя – «терпіти» один одного, адже саме від латинського дієслова *tolero* – «несу»,

«витримую», «терплю» – походить термін «толерантність». Професійна етика ніколи не дозволить педагогові під час спілкування з учнем ображати його або принижувати, виявляти свою зверхність.

Рівень етичних знань є показником оволодіння особистістю моральними поняттями й судженнями, застосування їх у різних моральних ситуаціях, уміння розв'язувати моральні завдання різного рівня складності. Вирішення одних завдань вимагає найпростіших етичних знань, а інших – передбачає здатність до теоретичного, творчого осмислення [136]. Для визначення рівня етичних знань можна застосувати методику, яка передбачає виконання серії завдань, що дають можливість визначити обсяг етичних знань (кількість відомих понять і суджень); ступінь повноти набутих знань, «номенклатур» засвоєних моральних якостей особистості (для мети досліджень моральні якості ототожнюються з етичними поняттями); усвідомленість моральних вимог суспільства (розуміння їх сутності, уміння правильно ними оперувати, аналізувати моральні колізії. За найзагальнішими критеріями можна визначити рівні етичних знань: високий – відповіді характеризуються самостійністю, глибиною розуміння моральних якостей людини; середній – відповіді не характеризуються чіткістю (вони не завжди могли навести правильні приклади, дати визначення етичних понять); низький – відповіді поверхневі, на деякі питання відповідей нема, не можуть співвіднести моральні норми й якості особистості,

приклади примітивні або не наведені. Етичні поняття – це більш висока форма абстракції моральних вимог.

Таким чином, моральні знання – це система певного обсягу знань людини про мораль і моральні норми, а також відомостей про конкретні моральні норми, їх розуміння, усвідомлення сутності моральних принципів. Моральні знання виступають головним стрижнем усієї етичної освіти і виховання. Проте одних знань не досить для того, щоб особа діяла відповідно до вимог моралі. Усвідомленість моральних норм, етичних вчинків, ситуацій, оцінок і моральних якостей особистості є однією з характеристик рівня етичних знань. Моральні якості виступають ніби модифікацією моральних вимог, особистісно засвоєними суспільними нормами і тому є значущими для людини. Стійкість етичних понять виводиться на основі зіставлення всіх завдань, повторюваності значущості для особистості певних етичних понять і суджень.

### 1.3.3. Мотиваційно-діяльнісний компонент.

Мотиваційно-діяльнісний компонент забезпечує включеність особистості майстра виробничого навчання у професійно-етичну діяльність, а також практичну реалізацію прийнятої особистістю програми дій, розгортання конкретних способів їх виконання. Він репрезентує позитивне ставлення майстра виробничого навчання до педагогічної етики, усвідомлення ними значущості моральності у професійній діяльності.

Для реалізації вимог моралі потрібні реальні рушійні сили, які сполучали б ці вимоги зі світом

конкретних людських дій і вчинків. Такі рушійні сили – внутрішні, суб'єктивно значущі спонуки до дії – в етиці розглядаються як мотиви останньої. Мотив виражає зацікавленість суб'єкта в певній дії і є відповіддю на запитання, чому, власне, він її вчинив. У безпосередній практиці людських взаємин «мотивування нерідко виконує виправдувальну, апологетичну функцію; мотивуючи, “пояснюючи” свої дії, люди намагаються їх легалізувати, зробити прийнятними для спільноти, до котрої вони належать, замаскувати власні недоброчесні наміри й огріхи» [101, с. 111]. Істотна проблема, пов'язана із сутністю мотивації, полягає в тому, що моральна вартість самого вчинку чи дії не завжди відповідає моральній вартості мотиву, що лежить в їхній основі.

До соціально ціннісних мотивів педагогічної діяльності майстра виробничого навчання відносять почуття професійного і громадянського обов'язку, чесне і добросовісне виконання професійних функцій (професійна честь), відповідальність за виховання дітей, захопленість предметом і задоволення від спілкування з дітьми; усвідомлення високої місії; любов до дітей тощо. Здебільшого, вчинки людини полімотивовані, вони є результатом чи взаємодії протиборства багатьох внутрішніх спонукань. Виходячи з пріоритету суспільних інтересів над частковими, моральна самосвідомість особистості субординує мотиви її поведінки. Важливо, яке справжнє місце того чи іншого спонукання в ієрархії мотивів, у якому взаємовідношенні воно

перебуває з усіма іншими і яка домінуюча тенденція в системі мотивації цієї особистості.

Мотивація діяльності майстра тісно пов'язана з його рівнем професійної етики. Типи мотивації можна розподілити на внутрішні та зовнішні. Ми говоримо про внутрішній тип мотивації, коли для особи має значення діяльність сама по собі. Якщо в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх стосовно самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати та ін.), то в цьому разі прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Таким чином, за зовнішнього типу мотивації увага майстрів зосереджена на зовнішніх факторах, а тому рівень їхніх етичних знань є нижчим. Хоча про надто низький рівень чи його відсутність говорити не можна, оскільки зовнішні чинники все ж змушують майстрів виробничого навчання мати певний рівень етичних знань, без яких вони не зможуть задовольнити зовнішніх потреб (соціальний престиж, повага з боку інших тощо). За внутрішнього типу мотивації ми маємо справу із зовсім іншою ситуацією. Тут підвищення рівня професійної етики відбувається за рахунок того, що мотивацією професійної діяльності є діяльність сама по собі, а тому майстер мимоволі намагається якимось чином покращити саме свій предмет, свої стосунки з учнями, колегами по роботі, що веде до вищого рівня сформованості професійної етики.

На практиці ми маємо справу з мотиваційними комплексами, в яких присутня як внутрішня, так і

зовнішня мотивації професійної діяльності.

Етичні переконання розглядаються педагогічною етикою як моральні знання, що стали нормою поведінки майстра виробничого навчання, його власною позицією в системі ставлень до суспільства, своєї професії, праці, колег, учнів їхніх батьків. Педагог не повинен обмежуватися знаннями етичних норм і принципів, хоч вони і є умовою правильної орієнтації. Він зобов'язаний мати міцні моральні переконання, що є передумовою для активної свідомої діяльності з цілеспрямованого формування особистості вихованця. Етичні знання і етичні погляди можуть стати переконаннями особистості тільки у процесі соціальної практики і під впливом об'єктивних умов трудової діяльності. Вимогам професійної педагогічної етики відповідає переконаність, що органічно поєднується зі справжньою свідомістю, принциповістю і вимогливістю до себе.

Важливим положення нашого дослідження є ***вплив на моральні переконання усвідомленого етичного знання.***

Сформованість моральних переконань суттєво залежить від рівня етичних знань. Моральні переконання – особистісно значущі принципи моралі, які детермінують поведінку людини, є феноменом, який несе у собі єдність моральної свідомості і поведінки (діяльності). Проблема структури моральних переконань особистості і на цій основі умов їх формування у своїй суті має практичну значущість. Психологічна структура моральних переконань особистості є органічною єдністю

раціонального, емоційного та вольового компонентів, які на різних рівнях розвитку особистості володіють певними особливостями взаємодії і прояву. Моральні переконання як компоненти самосвідомості – це глибоко осмислені, емоційно вистраждані, апробовані життєвим досвідом моральні цінності, в істинності та загальнозначущості яких особистість твердо впевнена, а тому керується ними як імперативними спонуканнями у вчинках, оцінках і самооцінках, виходячи із соціальних потреб та інтересів. Сформувавшись на вищому ярусі свідомості, переконання може потім «опускатися» до віри, не допускаючи сумнівів його правильності, що перетворює моральні цінності на щось святе [32, с. 63]. Особистість по-різному усвідомлює свої моральні переконання залежно від рівня їхньої зрілості та актуальності в даній ситуації. При цьому ступінь її суверенності може коливатися від копіювання чужих оцінок до цілком самостійної самооцінки незалежно від думки інших або навіть усупереч їй. Шлях від знання до переконання – це якісне перетворення знання, його новий рівень у свідомості особистості, його нова функція – функція працюючого знання.

Вивчаючи залежність формування моральних переконань особистості від особливості оволодіння етичними знаннями, можна передбачити, що найсуттєвішими способами, які ведуть до формування особистісно значущих принципів поведінки, є: цілеспрямоване поетапне навчання етичних понять та суджень; цілеспрямоване поетапне навчання



спілкування; наявність морального зразка.

Таким чином, *перетворення етичних знань у структурне утворення моральних переконань пов'язано з низкою чинників:*

- знання повинні бути мотивом, який спонукає до дії, до досягнення поставленої цілі;
- за допомогою знань здійснюється аналіз мотивів і засобів моральної діяльності;
- на основі оцінки та самооцінки істинності моральних уявлень зіставляються знання та реальні дії, здійснюється вибір моральних цінностей та їх інтеріоризація;
- взаємодія з емоційною сприйнятливістю до моральної діяльності: від стійкості, глибини моральних переживань і відношень залежить перехід знань в особистісно значущі принципи поведінки.

Переходячи до аналізу діяльнісного аспекту в мотиваційно-діяльнісному компоненті професійної етики майстра виробничого навчання, ми аналізували моральні установки як запрограмовану на основі моральних знань, ціннісних орієнтацій і переконань поведінку особи у визначених умовах. Тут важливим чинником була *неперервність формування професійної етики як необхідна умова переходу мотивів у діяльність.*

Підготовка педагога до безперервної педагогічної освіти повинна передбачати «не тільки розвиток потреб в оволодінні професійною, науковою інформацією, але і сформованість морально-вольової сфери через утворення моральних стимулів і мотивів його професійного

зростання. Очевидно, що розвиток внутрішніх моральних і пізнавальних мотиваційних підсистем безперервної педагогічної освіти є завданням найвищого рівня складності, оскільки вони пов'язані з виникненням значних позитивних зрушень в інтелектуальному і морально-естетичному розвитку» [46, с. 91]. Тому безперервна освіта педагога є ще і соціально-психологічним чинником його становлення. З іншого боку, обсяг навчальної, методичної, довідкової та іншої психолого-педагогічної літератури сьогодні не в змозі забезпечити самоосвіту педагога. Водночас, основи професіоналізму закладає в людині суспільство, яке постійно вчить фахівця протягом його життя в різних формах професійної освіти [92]. Але остаточно формує і шліфує себе як майбутнього професіонала сама людина, яка, спираючись на соціально прийняті норми праці, намагається визначити свою індивідуальну професійну нішу, обирає для себе оптимальні еталони і стратегії професійної поведінки.

Поведінка людини є певною тенденцією моральної діяльності. Про це свідчать вчинки, які коливаються навколо певного стрижня індивідуальної моральної свідомості або збігаються з ним. Педагогічна діяльність у моральному вимірі культурно і соціально детермінована, проте справжнього вияву вона досягає на рівні суб'єктності, де важливе місце належить вчинкові. Вчинок – це клітинка моральної діяльності; дія, що розглядається з погляду єдності мотиву, намірів і справ, цілей і засобів. Особливість вчинку полягає в тому, що

за своєю сутністю він є вищою моральною цінністю, мірою людського буття. Доброчесний вчинок є моральним обов'язком педагога. Учитель не лише навчає, а й виховує громадянина держави, потенційно й реально здатного на доброчесні вчинки. У цьому контексті вчинкова діяльність педагога виступає як мета-діяльність [24]. Саме така діяльність дозволяє йому бути активним суб'єктом моральних відносин. Учитель безпосередньо інтегрований у моральні відносини на рівні субординаційних (вертикальних) і координаційних (горизонтальних) відносин.

Вчинок можна визначити як практичний акт цілеспрямованого утвердження певних моральних цінностей у ситуації, де ці цінності беруться під сумнів або заперечуються. Намагаючись захищати ці цінності, людина наче виступає з натовпу, відокремлюється від маси, втручається у відкриту подієвість буття, розв'язку якої заздалегідь передбачити неможливо. Справжній моральний вчинок за своєю суттю є досить вагомим зрушенням у всій структурі людського буття, взятого в єдності його духовних, моральних і безпосередньо життєвих аспектів. Учинок лишається осердям, першоелементом моральної діяльності, у відриві від якого остання просто втрачає свій смисл. Людина, не здатна до вчинків, не є справжнім суб'єктом моральності. Отже, друга етична настанова щодо вчинку має вимагати готовності його здійснити, коли в цьому виникає потреба. Саме цією готовністю визначається, зрештою, моральна зрілість людської особистості [101,

с. 281]. Кожен учинок вводить до цієї реальності дещо нове й водночас щось у ній руйнує, розриває ті чи інші усталені зв'язки.

Основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту. Поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що властиво всім формам педагогічної діяльності, але не зводиться ні до однієї з них. У той же час педагогічна дія є особливою і виражає як загальне, так і все багатство окремого. Звернення до форм матеріалізації педагогічної дії допомагає показати логіку педагогічної діяльності. Педагогічна дія вчителя спочатку виступає у формі пізнавального завдання. Спираючись на знання, він теоретично співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї дії [153, с. 19]. Специфічною особливістю педагогічних завдань є те, що їх рішення практично ніколи не лежать на поверхні. Вони нерідко вимагають напруженої роботи думки, аналізу безлічі чинників, умов і обставин. Крім того, шукане не представлене в чітких формулюваннях: воно виробляється на основі прогнозу. Розв'язання взаємопов'язаної низки педагогічних завдань дуже важко піддається алгоритмізації. Якщо ж алгоритм все ж існує, застосування його різними педагогами може призвести до прямо протилежних результатів. Це пояснюється тим, що творчість педагогів пов'язана з пошуком нових форм розв'язання педагогічних завдань.

Етично-педагогічна поведінка майстрів виробничого

навчання відображається через практичне втілення моралі в реальних стосунках. При формуванні професійної етики майстрів виробничого навчання слід ураховувати такі чинники: повнота обізнаності з реальними обставинами даного поведінкового акту, можливість їхнього адекватного усвідомлення, імовірність бажаних і небажаних результатів тощо.

Саме діяльнісний аспект мотиваційно-діяльнісного компонента професійної етики майстра виробничого навчання дозволяє говорити про наявність необхідних умінь для ефективної професійно-етичної діяльності та відповідного рівня їх сформованості. Це, зокрема таких, як позитивне ставлення до своєї професії, висока мотивація професійно-етичної діяльності, відповідна спрямованість на розвиток і реалізацію потреб, мотивів, ідеалів, вміння зберігати ціннісні орієнтації, володіти оптимальним рівнем культури та формами і засобами самовияву і самореалізації, спостерігати і корегувати прояв конструктивності в поведінці учнів і своїй власній, правильно інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку співбесідника, коректно проявляти свої почуття. Цей аспект відображає поведінковий аспект у професійно-етичній діяльності майстрів виробничого навчання.

До педагогічної діяльності нині застосовні всі основні моральні поняття, але окремі поняття відображають такі риси педагогічних переконань, діяльності й відносин, які виділяють педагогічну етику у відносно самостійний розділ етики. Серед цих категорій

– професійний педагогічний обов'язок, педагогічна справедливість, педагогічна честь і педагогічний авторитет.

#### 1.3.4. Комунікативно-особистісний компонент.

Комунікативно-особистісний компонент визначає такі аспекти сформованості професійної етики, як готовність до спілкування, культуру мовлення, а також особистісні якості майстра виробничого навчання.

Спілкування – особлива форма людської взаємодії і міжособистісних взаємин, комунікативна діяльність. Метою спілкування є «планування і координація спільної діяльності індивідуума або суспільства в цілому, тобто воно обслуговує іншу, некомунікативну діяльність. Ця продуктивна діяльність може мати як матеріальний характер (матеріальні об'єкти – носії соціальних цінностей – знаряддя, предмети, засоби людської праці), так і духовний (ідеї, думки, ідеали, цінності)» [51, с. 172]. Можливі цілі спілкування надзвичайно широкі і перебувають за межами самого спілкування, тобто спілкування здійснюється задля чогось: отримати чи надати матеріальні блага (предмети, послуги), забезпечити взаємодію при виконанні спільної роботи (практичної і теоретичної), дістати чи передати ті чи інші дані, змінити стан, допомогти іншому в розв'язанні його духовних проблем, виробити власне ставлення до важливих явищ життя тощо.

Для культури спілкування повага є передумовою хоча й необхідною, але недостатньою. Можна скільки завгодно поважати людину на відстані, зовсім не

прагнучи вступити у спілкування з нею. Спілкування передбачає, що ми не просто цінуємо нашого партнера, поважаємо його гідність, а й активно прагнемо мати з ним справу, що неможливо без вникання в його турботи й проблеми, без духовно-чуттєвого підлаштування себе до його власної суб'єктивності. Екзистенційно-моральною парадигмою такого входження у світ внутрішніх переживань іншої суб'єктивності і є співчуття. Співстраждання передбачає дещо більше, ніж просте співчуття. Воно означає добровільне моральне залучення до того полюса людського самопочуття, котрий найбільшою мірою сприймає «трудність», – стражденність, уразливість реального життя людини [101, с. 339]. За будь-яких умов цей полюс не може зникнути, як не можуть зникнути праця, субстанційна важкість, серйозність відкритого контакту з буттям.

За самою своєю сутністю культура є інтерсуб'єктивною, тому будь-який прояв людської культури, як і культура загалом, може бути розглянутий як культура спілкування. Водночас про культуру спілкування дуже часто говорять і в особливому значенні – так само як про культуру побуту, культуру праці, культуру дозвілля тощо. У такому разі під культурою спілкування розуміють передусім наявні в суспільстві і в людському житті форми плекання спілкування як такого, форми його структурування й ціннісно-сислової організації, а також їхню реалізацію безпосередньо в стосунках між людьми.

Людина, маючи високий рівень культури

спілкування, дотримується загальноприйнятих норм, користується всіма формами та засобами спілкування, легко вступає в контакт із людьми, виходячи при цьому з позитивних комунікативних установок, а її жести, міміка, пантоміміка підтверджують доброзичливе ставлення до інших.

У процесі спілкування люди знаходять «спільну мову», формують свої уявлення про світ. Для культурного розвитку людини спілкування стає потребою, його відсутність сприймається як тяжка, непоправна втрата. Спілкування – це одночасно обмін діями, вчинками, думками і почуттями, переживаннями з іншими людьми, а також звернення людини до самої себе – до власної душі, спогадів, совісті, мрій. Усе це становить зміст спілкування. По суті своїй спілкування являє собою форму творчої активності, яка допомагає виявити і розкрити різні грані особистості.

Потреба у спілкуванні не в усіх однакова, тому що вона залежить від цілого комплексу біосоціальних характеристик людини (темпераменту, психічної спрямованості особи – екстраверти й інтроверти, цінностей, норм, принципів, традицій, стану здоров'я, нервової системи тощо). Поряд з потребою у спілкуванні можна говорити про здібність до спілкування (тобто про практичне оволодіння його нормами і правилами).

Спілкування інколи є практично єдиним способом задоволення людських потреб, однак було б неправильним заперечувати самоцінність людського спілкування як засобу духовної взаємодії і формування



особистості. Кожна людина – молода чи похилого віку – завжди дуже хворобливо переносить відірваність від оточуючих, стан самотності. Потреба у спілкуванні в людей ніколи не зникає, навіть якщо змінюються об'єктивні і суб'єктивні умови спілкування, загальносоціальні та індивідуальні ціннісні орієнтації, засоби, форми сучасного спілкування. Саме у спілкуванні людина має можливість дізнатися, хто є та особа, з якою вона спілкується, встановлює стосунки, визначити погляди, почуття, світосприйняття, цінності, установи. І, сприймаючи іншу особистість, може зрозуміти особистість у собі, самоствердитись. Саме спілкування сприяє реалізації і презентації свого внутрішнього світу, своєї людської гідності, самовираженню. Тому призначення і сенс спілкування полягає у визнанні цінності іншої людини, як самої себе, і через це – визначення своєї людської, моральної цінності, реалізації її. Спілкування, як ніяка інша діяльність, спроможна вдовольнити цю людську потребу. Аморальним і безкультурним є таке спілкування, коли людина бачить вищу цінність тільки в самій собі, якщо ставить перед собою неблагородні, корисливі цілі, якщо інша людина для неї є тільки засобом для досягнення особистих цілей, то можна назвати тільки.

Великий вплив на види і форми спілкування має також вік (між суб'єктами одного віку або різновікове спілкування), стать (одностатеве, різностатеве), національність (між суб'єктами однієї національності або міжнаціональне спілкування), релігійна, партійна

або інша належність (релігійне спілкування, внутрішньопартійне, міжпартійне), спілкування у сфері дозвілля (художня самодіяльність, фізкультура тощо), професійної діяльності [61].

Спілкування не може бути позаморальним. Незалежно від типу воно може бути моральним або аморальним залежно від суб'єктивних установок, інтересів, цінностей і ціннісних орієнтацій суб'єктів спілкування. У зв'язку з цим постає питання про протиріччя спілкування.

Розвиток моральних відносин між суб'єктами не позбавлений якихось певних протиріч. Навпаки, воно здійснюється через динаміку зіткнення різних протилежних тенденцій і подальше вирішення протиріч між ними. Подібна нетотожність людських індивідуальностей, їхніх духовних світів – це величезне благо для суспільства, що відкриває нескінченні можливості духовного взаємозбагачення людей. У спілкуванні з тими, хто не схожий на неї, людина набуває нових соціальних якостей, розвиває та удосконалює вже набуті. Разом з тим несхожість людей один на одного має і негативне значення. Будь-які відмінності в характерах, поглядах, вихованні, навчанні, рівнях культури у взаємодіючих суб'єктів, сприяють виникнення гострих суперечностей між ними. Звідси випливає, що протиріччя спілкування можна розділити на два типи: протиріччя конструктивного характеру, які ведуть до розвитку, поглиблення, удосконалення стосунків; протиріччя деструктивного характеру, які

ведуть до руйнування стосунків. Щоб виявленні протиріччя не стали згубними для міжособового спілкування, не надали йому деструктивного характеру, не зруйнували можливості взаєморозуміння і міжсуб'єктної кооперації, від індивідів вимагаються активні зусилля певного роду. Здатністю (готовністю, бажанням, умінням) до подібних зусиль і визначається характер соціально-моральної активності особи, рівень її моральної культури. Своєчасне вирішення кожного конкретного комунікативного протиріччя дозволяє підняти міжособове спілкування на якісно інший рівень.

Необхідно виділити основні моральні принципи спілкування: рівність, любов, повага, делікатність, тактовність, співчуття, добро-зичливість, альтруїзм, толерантність, уміння вислухати, довіра. Аморальне ж спілкування будується на таких принципах, як егоїзм, користь, особиста вигода, помста, неповага тощо. Процес спілкування забезпечується такими засобами, як: мова (слово), погляд, міміка, поза, манера, послання (лист, записка, фотографія), мода.

Моральна культура спілкування є різновидом людської діяльності, коли соціально-моральна активність спрямована на вирішення комунікативних протиріч таким чином, щоб перемога все-таки залишалася за принципами гуманізму й соціальної справедливості.

Специфічні людські способи поведінки, які забезпечують гармонійний перебіг процесу спілкування між людьми, і називаються культурою спілкування.

Спілкування є мірилом (дзеркалом) моральної культури людини. Моральна культура спілкування, зокрема, включає: знання культурних моделей поведінки (загальних зразків, етикетних правил, стратегій) і уміння їх адекватно використовувати в кожній конкретній ситуації спілкування. Будь-який людський контакт виникає за умов певного культурного середовища, учасники спілкування займають ті чи інші соціальні позиції. Моделі поведінки, які визначаються загальнокультурними установками і соціальною роллю, утворюють соціокультурну матрицю спілкування. Ця матриця і дає нам готові форми поведінки [51]. Коли учасники спілкування вступають у формалізований контакт у звичайній, часто повторюваній ситуації, їм не доводиться винаходити способи поведінки; вони мають можливість використовувати готові правила етикету і стратегії спілкування [135], адаптуючи їх для даного випадку (наприклад, використовуючи готові форми привітань, запропонованих культурною традицією, найбільш доречні в даний момент, конкретизуючи звертання називанням імені того, до кого звертаються).

Отже, моральна культура спілкування особи – це, з одного боку, знання і володіння культурними інструментами спілкування і моральними нормами поведінки, які вироблені в ході суспільно-історичної практики і прийняті в тій соціокультурній групі, до якої належить людина. З другого боку, це розвинені комунікативні здібності людини, уміння створювати гармонійне спілкування.

Одним із найголовніших показників професійної етики майстра виробничого навчання є його культура мовлення. Глибоко помиляється той, хто вважає мистецтво володіти словом потрібним лише філологові на уроках літератури і мови. У час, коли гуманітаризація всіх сфер життя стає провідною тенденцією при розв'язанні будь-якої проблеми [39], впливова сила слова повинна активізуватися. Розумне, правдиве і щире слово має величезну силу впливу. Основними ознаками культури мовлення є правильність, точність, чистота, багатство, виразність, доречність.

Зв'язок культури мовлення із психологією і логікою демонструє така ознака, як логічність мовлення, що здебільшого реалізується точністю мовлення. На думку Н. Бабич [11, с. 9-10], основні причини недостатнього рівня культури мовлення такі: більшість сучасних учнів мало читає, у тому числі художніх текстів; вік технократії виробив у багатьох людей байдужість до гуманітарних дисциплін, у зв'язку з чим подекуди втрапились елементи творчості, усвідомлення практичної необхідності знання мови, потреби системності в засвоєнні нормативної граматики, а це продукує поверховість, фрагментарність; практика білінгвізму спричинює численні явища інтерференції, звільнитися від яких можна лише за умови глибокого знання системи обох мов. Дотримання цієї умови необхідне і при перекладах спеціальної наукової чи технічної літератури з російської мови на українську; відсутність в окремих людей навичок користування довідковою літературою.

Одним із найефективніших засобів формування мовленнєвої культури є добрий зразок. Слід зазначити, що «мова», «мовлення» – поняття не тотожні. «Мовлення – це процес використання людиною мови для спілкування». Мовленнєва діяльність виявляється у здібностях до мовлення, в умінні мовлення.

Чи кожен майстер виробничого навчання вмie правильно висловлюватися, послуговуватися професійною термінологією? На жаль, ні, хоча культура мовлення – один із показників його морального, духовного та культурного рівня. Адже розвиток культури починається з розвитку мови. Крім цього, «неправильне, неточне вживання професіоналізмів призводить до технічних казусів, плутанини, порушення логічних зв'язків і може, зрештою, стати однією з причин аварійної ситуації в технологічній операції» [124, с. 297 – 305].

Очищення нашої мови від суржику слід починати із керівництва навчальним закладом і всіх тих, хто навчає майбутніх фахівців. Отже, щоб підвищити рівень мовленнєвої культури, необхідно: шанувати мову, якою спілкуєшся, і людей, з якими спілкуєшся; багато і вдумливо читати; намагатися, користуючись практично кількома мовами, добре оволодіти нормами кожної з них, осмислити їх специфіку, не допускати змішування мовних явищ; незалежно від сфери своєї діяльності стежити за змінами норм, які фіксуються в нових виданнях словників, правописних збірниках та ін.; критично і творчо ставитися до написаного і

промовленого слова; не говорити квапливо; вивчати мовлення майстрів слова; читати вголос; заучувати напам'ять художні твори; привчити себе до систематичного запису власних думок та спостережень, щоденникових записів тощо.

Найяскравіше мовленнєва культура інженерно-педагогічного складу училищ виявляється під час викладання спеціальних дисциплін (не секрет, що більшість підручників, якими користуються й далі, – російською мовою). Брак підручників українською мовою створює значні труднощі при доборі термінів з окремих спеціальностей. Але це не дає підстави майстрові виробничого навчання ухилятися від виховання в собі й у своїх учнях високої мовленнєвої культури. Зокрема, його мовлення, на думку Н. Бабич [11], повинно відзначатися такими ознаками: виразність – змістова, інтонаційна, візуальна; правильність – орфоепічна, граматична, орфографічна, пунктуаційна; чистота мовлення; лаконізм. Тільки високорозвинена мова дає можливість творити цілісну, всеохоплюючу культуру. Тому будь-яке зазіхання на культуру ставить під загрозу мову і всілякі обмеження мови є загрозою для культури.

Слід зазначити, що педагог не має права бути байдужим і неохайним до свого мовлення [14; 33; 64]. Для кожного, хто навчається у професійно-технічних навчальних закладах, взірцем має бути не тільки мовлення викладача української мови, а й мовлення майстра виробничого навчання.

Іноді даремні зусилля філолога, якщо на виробничому навчанні учні з майстрами спілкуються суржиком, змішуючи слова української та російської мов, відмінюючи слова і сполучаючи їх за зразком російської. Проблема чистоти мовлення не нова – вона зустрічається у працях як українських [152], так і російських [169] літераторів. Сьогодні слово «суржик» – це назва «здеградованого, убогого духовного світу людини, її відірваності від рідного; мішанина залишків давнього, батьківського, з тим чужим, що нівелює особистість, національно-мовну свідомість» [7, с. 6.]. Адже саме культура мовлення «ошляхетнює стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства в цілому» [59, с. 208].

Часто можемо почути такі слова, як «не мішай!» (не заважай!), «короче» (коротко кажучи), «другим разом» (іншим разом), «тихше!» (тихо!), «хтось другий» (інший), «слідуючий урок» (наступний), «дижурить по столовій» (чергує в їдальні), «бувші учні» (колишні учні), «шевелить мозгами!» (поміркуйте!), «міроприємство» (захід), «співбесідник» (співрозмовник), «общага» (гуртожиток), «стипуха» (стипендія).

З цими мовними покручами випускники йдуть на заводи й фабрики: «производство» (виробництво), «за станком» (за верстатом), «прораб» (виконроб), «сборщики» (складальники), «крановики» (кранівники), «шпакльовщик» (шпаклювальник), «снабжение» (відділ постачання), «штамповочный цех» (штампувальний цех),



«фрезеровщик» (фрезерувальник).

Досить тривожним є те, що деякі майстри виробничого навчання та викладачі спеціальних дисциплін старшого покоління не хочуть вивчати українську термінологію, бо у процесі своєї багаторічної діяльності звикли послуговуватися російською. А перебороти вкорінений стереотип мислення дуже важко. Скаліченою мовою вони навчають учнів, не знаючи української наукової термінології, виробничо-професійної лексики. Отже, володіти нормами української літературної мови зобов'язаний увесь інженерно-педагогічний колектив, який несе учням професійну мовленнєву культуру [56].

Реальним виразом сформованості професійної етики майстра виробничого навчання є моральні відносини з різними категоріями людей, з якими він спілкується. Виділимо серед них найважливіші.

#### Майстер виробничого навчання – учні.

На сучасному етапі розвитку професійно-технічної освіти особлива увага приділяється вихованню нової людини. Провідна роль у цьому процесі належить педагогам. Людина живе у світі серед інших людей, серед речей і явищ, ідей і думок, які вступають у різноманітний зв'язок між собою. Світ людини – це світ цінностей. Однак цінностями вважаються не лише коштовності, тобто матеріальні речі, якими людина оточує себе, щоб забезпечити собі комфорт і певний рівень життя. Цінностями передусім вважають духовні явища та поняття, які мають своє реальне практичне

втілення (додаток Д).

Майстри виробничого навчання, як і учні, мають свою систему цінностей, у тому числі й етично-моральну. Головне завдання майстрів виробничого навчання в контексті відносин майстер – учень полягає в тому, щоб дотримуючись встановлених етично-моральних норм не руйнувати систему цінностей учня, а лише спрямовувати її в потрібному напрямі. Адже на прикладі його ставлення до суспільних процесів, праці, інших людей формуються світогляд учнів, характер, стиль поведінки. Вплив педагога на формування особистісних якостей учня істотно залежить від характеру взаємодії викладача й учня в педагогічному процесі.

Навчально-виховний процес ПТНЗ потребує постійного професійного вдосконалення. Це стосується передусім і самої особи майстра виробничого навчання, завданням якої є вести особливий спосіб життя. Необхідною умовою ефективності виховних зусиль викладача є його особистий приклад, високий професіоналізм, моральні якості, суворі вимогливість до себе, доброзичливість, тактовність, відповідальність, невимушеність поведінки.

Майстер виробничого навчання повинен бути для учнів зразком справедливості й витримки, самодисципліни та самоконтролю тощо.

Психологами доведено, що психічний стан педагога суттєво впливає на учнів. Дуже часто настрої майстра виробничого навчання сприяє швидкому й міцному

запам'ятовуванню або навпаки.

Водночас, гуманні відносини формують гуманні якості особистості, адже загалом немає поганих дітей, є лише обставини, які змушують їх чинити добро або зло. Сила педагога не у владі, а в його учнях, у його вмінні бути людиною, спілкуватися з ними по-людськи. Потрібний індивідуальний підхід до кожного вихованця, адже рівень підготовки й розвитку здібностей до навчання не в усіх однаковий. Ураховуючи темперамент і характер учня, запас його знань і навичок поведінки, майстер виробничого навчання підтримує несміливих, привчає до стриманості надто рухливих, виховує активність слабовільних [36].

Характеризуючи учня, не можна вказувати на окремі його негативні риси або вчинки. Небажаною є й надмірна поблажливість. Як правило, порада чи допомога приймається лише за умови доброзичливих стосунків із педагогами. Формування таких стосунків вимагає від педагога терпіння й педагогічного такту [150], оскільки вільний розвиток особистості може здійснюватися лише тоді, коли учень не відчуває явно виховних заходів.

Вивчення взаємовідносин педагогів і учнів – процес складний, але потрібний у роботі кожного майстра виробничого навчання. Не знаючи реальних відносин, не можна правильно визначити стратегію й тактику взаємодії з вихованцями.

Таким чином, вивчення взаємовідносин передбачає, що педагог добре уявляє фактори, які пояснюють ці

відносини; умови, за допомогою яких проходить формування дійсно гуманістичних відносин; володіє основними методами збору потрібної інформації; уміє цю інформацію опрацювати, проаналізувати.

Важлива роль у формуванні взаємовідносин педагогів і учнів, безумовно, належить загальній соціальній ситуації, в якій знаходять своє відображення суспільні установки на людину і її роль у суспільстві. Ці установки, сформовані під впливом економічних, політичних, етичних та інших умов, неоднозначно визначають відносини майстра виробничого навчання й учнів.

Не менш важливим у формуванні відносин педагогів і учнів мають батьки, родичі, друзі, колеги, сусіди тощо. Наприклад: у сім'ї постійно ведуться розмови про училище, обговорюються основні проблеми. Але при цьому ніхто з батьків не дозволяє собі різкої й грубої критики на адресу викладача, а намагається об'єктивно все оцінити, зрозуміти, вирішити проблему. В іншій сім'ї події розгортаються інакше, бо там у всьому звинувачують училище, викладачів і майстрів виробничого навчання. І в першому, і в другому випадках досвід ставлень учнів, звичайно, збагачується. Але в першому – сім'я сприяє формуванню доброзичливого, справедливого ставлення до педагогічного колективу, а в іншому – викликає неприязнь, яку змінити іноді дуже важко. Розбіжність у вимогах батьків і викладачів, взаємна неповага підриває в очах молодших спеціалістів авторитет і тих, і інших,

створює сприятливі обставини для небажаного, з педагогічного погляду, ставлення до професійно-технічної освіти.

У процесі взаємовідносин велике значення має майстерність педагога (його компетентність, уміння будувати й регулювати відносини), культура його спілкування. Від того, як організується взаємодія, залежить, якими будуть її практичні результати, відносини педагогів і учнів [65]. А це означає, що не кожна організація взаємодії сприяє гуманізації відносин педагогів і учнів. Проаналізуємо умови гуманізації взаємовідносин у ПТНЗ.

Взаємодія, організована як соціально й особистісно значима, як колективна й творча, сприяє гуманізації взаємовідносин педагогів і учнів, тобто формуванню відносин взаємної віри в можливості одне одного, визнання унікальності кожного, права вибору, взаємної поваги, допомоги, співпереживання. Якщо ж щоденно учні й педагоги демонструватимуть свою неповагу до особистості одні одних, невіру у творчі можливості, то ні про які гуманістичні відносини не можна говорити [162]. У такому випадку результатом взаємодії буде не співпраця, а постійні конфлікти між майстрами виробничого навчання та учнями.

Сьогодні взаємовідносини педагогів і учнів дуже часто складні й неоднозначні, хоча за останні роки стали більш відкриті. З учнями радяться, обговорюють основні проблеми училищного життя. Вони отримали право самостійно обирати факультативи, деякі навчальні

предмети, достроково чи екстерном складати іспити, у разі потреби навчатися за індивідуальним планом. Однак і зараз дуже часто трапляється недовіра між ними, агресивність, особливо, якщо виховання побудоване на владі сильного над слабшим. Дехто вказує, що саме сьогодні суспільство «деградує», і що теперішнє зростання рівня злочинності є наслідком послаблення виховного впливу на молодь [29, с. 180].

Демократизація суспільства, гуманізація загальнолюдських відносин, перехід до ринку викликають внесення корінних змін у процес соціального [36] та національного [91] виховання особистості. Отже, основною метою навчально-виховного процесу ПТНЗ повинно стати не тільки формування конкурентноздатного спеціаліста, а й викорінення бездуховності, безвідповідальності, агресивності, злочинності, безкультур'я.

Не слід нікому нав'язувати свою точку зору, бо вона приглушує власну ініціативу, а деколи викликає опір. Учні здатні вже самі оцінювати свої вчинки й контролювати свою поведінку, тому у взаєминах з ними викладач і майстер виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів, дотримуючись належної субординації, уникаючи панібратства, повинен виявляти довірливість і доброзичливість у порадах, щирість і справедливість, до яких учні цього віку особливо чутливі.

Тактовні рекомендації й доброзичлива вимогливість у взаєминах із молодшими спеціалістами повинні бути

пронизані врахуванням їхніх інтересів. Багато цінного в цій справі дають невимушені бесіди між педагогами й майбутніми фахівцями. Але бесіда дає бажаний результат тільки тоді, якщо будується на принципах взаємної довіри, відвертості й щирості.

На всіх етапах навчально-виховного процесу змістом і формою взаємин педагога й учнів не повинно бути дорікань учневі його неуспішністю або низьким рівнем розвитку, безкультур'ям, фізичними недоліками або негативною поведінкою батьків. Такі дорікання є проявом грубої безтактності. Підсумовуючи сказане, наголосимо: неодмінною умовою формування високого рівня взаємодії є взаємоповага, доброзичливість, взаємодопомога інженерно-педагогічних працівників, їхня любов до учнів, до обраної ними професії.

Майстер – колеги-викладачі, класний керівник.

Об'єднання зусиль майстрів виробничого навчання повинно базуватися на згуртованості їхніх дій, бо учні швидко вловлюють будь-які непорозуміння між старшими. Педагоги повинні діяти, як єдине ціле. Саме до цього закликав А. С. Макаренко: «Повинен бути колектив вихователів, і там, де вихователі не об'єднані в колектив і колектив не має єдиного плану роботи, єдиного тону, єдиного точного підходу до дитини, там не може бути ніякого виховного процесу... Колектив вихователів, об'єднаний спільною думкою, переконанням, допомогою один одному, вільний від заздрощів один до одного, вільний від індивідуальної і особистої погоні за любов'ю вихованців, – тільки такий

колектив і може виховувати дітей» [100, с. 163].

Серед найбільш типових суперечностей можна виділити два різновиди: суперечності між окремими педагогами і суперечності між майстром виробничого навчання та колективом. Ці суперечності породжують певні ситуації, які вимагають морального регулювання, тобто дотримання відповідних морально-педагогічних норм. Регулюванню суперечностей у педагогічному колективі сприяють вимоги педагогічної моралі, серед яких, насамперед, слід назвати загальні норми: турбота кожного про педагогічний колектив як вирішальний суб'єкт педагогічної дії; турбота про колектив як найважливішу умову розвитку педагогічних здібностей кожного майстра виробничого навчання та його особистісних якостей і морального авторитету; турбота про педагогічний колектив як форму служіння майстра виробничого навчання суспільству, соціальному розвитку. Обсяг і зміст цих загальних норм, що виражають суть педагогічного колективізму, розкривається в більш конкретних вимогах.

Особливу увагу слід приділити питанню взаємодії майстра виробничого навчання й класного керівника у професійній школі. Принципи взаємодії майстра виробничого навчання і класного керівника реалізуються вже на етапі прийому документів абітурієнтів у ПТНЗ, коли проводять бесіди з підлітками та їхніми батьками. Педагоги постійно обмінюються думками, спільно проводять виховні години, організовують для своїх вихованців туристичні походи, екскурсії. Дуже



важливим є те, щоб майстер виробничого навчання і класний керівник не змагалися в тому, хто має більший вплив на учнів, а щоб керувалися бажанням досягти виховної мети. При взаємодії педагога й учня слід уникати грубих помилок. Іноді педагог, опинившись під впливом учня (співчутливість, жалість, безпідставна довіра учневі), є на поводиті в учня, тобто ставить свою поведінку в цілковиту залежність від нього. Гуманна, справедлива субординація (учитель-учень) повинна для всіх бути основним керівним принципом [125, с. 177].

На нашу думку, оптимальним варіантом є, коли обов'язки майстра виробничого навчання та класного керівника виконує одна людина. Слід відмітити, що важливою частиною навчально-виховного процесу є взаємодія майстра виробничого навчання, класного керівника та батьків (чи родичів) учнів. Така співпраця сприяє тому, що кожна зі сторін володіє більш повною інформацією про кожного з учнів.

Майстер виробничого навчання – викладачі та вихователі.

Наступний етап включає в себе ще одну ланку, яка передбачає співпрацю майстрів виробничого навчання з викладачами і вихователями та здатна внести в навчально-виховний процес позитивні зміни.

Цей аспект роботи майстрів виробничого навчання є, безумовно, одним із найважливіших з огляду етичного компонента його професійної діяльності. Головним завданням майстрів виробничого навчання є формування думки учнів про рівність та однакову важливість усіх

предметів, тим самим створюючи сприятливі умови роботи своїм колегам-викладачам.

У цьому разі до взаємодії майстра виробничого навчання, класного керівника та батьків (чи родичів) учнів додається взаємодія з вихователями та викладачами, що дозволяє поповнити інформацію про навчально-виховний процес кожною зі сторін.

#### Майстер виробничого навчання – батьки учнів.

Не завжди майстрові вдається здійснювати провідну роль у співпраці з батьками учнів, з тієї причини, що педагог не має у своєму розпорядженні ніякої влади, окрім свого морального авторитету, а також тому, що йому доводиться налагоджувати доцільні контакти з будь-якими батьками чи родичами учнів. Серед інших причин можуть бути названі роз'єднаність між майстром і батьками учнів або їх недоброзичливі відносини. Роз'єднаність виникає внаслідок браку контактів, невизначеності уявлення майстра про батьків чи родичів учня і тих, у свою чергу, про майстра виробничого навчання.

Суперечності між майстрами виробничого навчання і батьками учнів виникають із різних причин. В їх числі роз'єднаність інтересів; значна кількість обов'язків, які пред'являються сторонами один до одного; відмінність типів відносин до дитини; різний рівень педагогічної кваліфікації. Непомірно велика кількість обов'язків, які пред'являють сторони в самій загальній формі без урахування можливостей і обстановки, унаслідок їх нездійсненності на практиці ведуть до нерозуміння,

невдячності, досади.

З іншого боку, підвищений рівень вимог свідчить про особливий статус педагога, високий рівень очікуваного від нього. Відмінність типів відносин до дитини впливає з відмінності інститутів училища і сім'ї – вони являють собою різні соціально-психологічні групи з різноманітними функціями і відносинами. Представники різних груп починають взаємодіяти між собою, зберігаючи щодо учня сталі і звичні (для своєї групи) зв'язки і стереотипи. Ці суперечності посилюються в тому випадку, коли педагог – формаліст і розглядає свою діяльність як службу, встановлюючи з учнями лише ділові відносини. Батьки і близькі ж виявляють людський підхід до дитини, увагу і турботу про нього – це етична потреба. Батьки учнів не можуть погоджуватися із сухим ставленням педагога до учня, майстрові ж ці претензії і переживання батьків здаються надмірними. Через різну природу підходу до учнів може виникнути невдоволення сторін, якщо майстер не зуміє зрозуміти і врахувати у своїй діяльності переживання та побоювання батьків за долю своєї дитини. Іншому педагогові буває складно стати на місце батьків і усвідомити, що запрошення в навчальний заклад може викликати в сім'ї цілий переполох, хвилювання батьків і т. д.

Іноді суперечності виникають через різну інформованість про дитину: батькам більше відомо про життя їхньої дитини поза училищем, майстрові ж про успішність, поведінку на уроках і в училищі загалом.

Різний рівень педагогічної підготовки батьків і майстра виробничого навчання також може викликати суперечності. Різний рівень компетентності в розумінні цілей, завдань і методів виховання та навчання породжує розходження в поглядах, створює в майстра виробничого навчання невиправдане прагнення домінувати в питаннях навчання і виховання, неухважно ставитися до думки іншої сторони, що утруднює контакти і початкову необхідність у співпраці. Причини суперечностей між майстром і батьками учнів здатні перешкодити встановленню педагогічно доцільних контактів, містять чинники, які часто можуть бути пом'якшені.

Педагогічна мораль передбачає виявлення таких вимог до особистості майстра виробничого навчання, які є педагогічно доцільними і необхідними при встановленні ним контактів із батьками чи родичами учнів. Серед них виділяються свідомість і етична відповідальність перед батьками чи родичами учнів за результати навчання і виховання, а також пошук контактів із батьками чи родичами учнів та усвідомлення своєї відповідальності за організацію такої співпраці. Батьки учнів і майстер виробничого навчання – це дві сторони, взаємно відповідальні за виховання дитини перед суспільством. Педагогічна доцільність цієї вимоги заснована на необхідності всебічної інформації про дитину і урахування її в роботі педагога, а також на потребі подолання різнобою у вимогах щодо ставлення до дитини між сторонами. При цьому контакти майстра

виробничого навчання з батьками чи родичами учнів повинні мати постійний характер. Причини небажання майстра виробничого навчання встановлювати контакти з батьками учнів можуть полягати у високій самовпевненості у своїх педагогічних можливостях, байдужості, відсутності почуття свідомості і відповідальності.

Упередженість і недбалість у думках про дітей ними переживається і передається своїм батькам, які чуйно реагують на це. Майстер виробничого навчання зобов'язаний давати учням тільки об'єктивну характеристику. Коли майстер виробничого навчання обізнаний про сімейні устої і уміє зрозуміти батьківські почуття, він говорить про дитину шанобливо і зі знанням справи, набуваючи в батьках союзників у навчанні і вихованні.

Підвищення авторитету батьків в очах дітей, уміння оцінити і показати дітям найбільш значущі якості їхніх батьків: педагогічна доцільність цього велика – майстер виробничого навчання залучає дітей до важливої сторони моральності, примушує їх задуматися, з якими цікавими і шановними людьми вони живуть. Іноді педагогові доводиться вдаватися до зусиль, щоб подолати відчуження, яке могло виникнути у відносинах між дитиною і його батьками. Майстер виробничого навчання, який зміг вплинути на зростання авторитету батьків чи родичів в очах своїх дітей, підіймає і свій авторитет.

Тактовне пред'явлення необхідних вимог до батьків

з метою поліпшення виховання дітей і вдосконалення педагогічних поглядів їхніх батьків, але без перекладання на них своїх обов'язків, означає, що батьки чи родичі учнів можуть у чомусь помилятися, здійснювати непедагогічні дії, у чомусь нехтувати вихованням дітей, слідувати застарілим переконанням і педагог із міркувань співпраці і створення сприятливих умов для педагогічного процесу повинен допомогти розвивати педагогічну культуру батьків, пояснювати їм зло педагогічної неписьменності стосовно до їхньої дитини. Однак при цьому майстер виробничого навчання не повинен намагатися перекласти свої обов'язки на батьків, оскільки цим він розписується у власному педагогічному безсиллі і небажанні нести відповідальність за учня.

Ми вживаємо терміни «батьки» чи «родичі учнів», оскільки у зв'язку зі складною економічною ситуацією в державі багато батьків змушені перебувати на тимчасових роботах за кордоном, а їхні діти залишаються під доглядом, у кращому разі, близьких родичів (братів, сестер, бабусь, дідусів, тіток тощо), а іноді навіть сусідів чи просто знайомих.

Один із найважливіших професійних обов'язків майстра виробничого навчання – це організація такої співпраці з батьками учнів, щоб вона доповнювала його педагогічні дії, становлячи специфічну сферу батьківського впливу. У систему відносин «майстер – батьки учнів» майстер виробничого навчання залучається об'єктивною необхідністю і самими умовами

здійснення педагогічного процесу. Ця система відносин здатна функціонувати і без безпосереднього контакту її учасників, тому що їх зв'язує учень як об'єкт взаємного впливу.

Відносини «майстер – батьки учнів» є значним педагогічним чинником, який має великий вплив на етичне життя учнів. Здійснення провідної ролі майстра виробничого навчання у співпраці з батьками учнів становить значну трудність. Морально-педагогічний чинник у формуванні цих відносин відіграє важливу роль. Ще одна важлива обставина, яка повинна братися до уваги при вивченні етичних відносин училища і сім'ї: училище або розвиває етичні якості дитини, закладені в сім'ї, або вимушене її перевиховувати. В обох випадках педагог повинен знати сімейну етичну ситуацію, а батьки – етично-педагогічні вимоги педагога.

Педагогічна мораль вимагає від майстрів виробничого навчання доброзичливого ставлення до зауважень батьків на їхню адресу. Хоч психологічно майстрам виробничого навчання далеко не завжди приємно буває чути критичні зауваження, оскільки багато з тих, хто висловлюють свою думку, мало обізнані з педагогікою взагалі. Критика від батьків учнів набуває більш конкретного і ділового характеру, коли педагог сам організує батьків на неї, переконавши їх у тому, що йому потрібно знати їхню думку про те, чи правильно його розуміють учні і батьки чи їхні родичі, чи є промахи в організації педагогічного процесу. Вимогливий до себе педагог із розвиненою

самокритикою завжди знайде в зауваженнях батьків щось корисне. Тим більше, що за відсутності критики невдоволення батьків зберігається, приводячи до взаємного непорозуміння і недовір'я до авторитету майстра виробничого навчання. Урешті-решт, батьки повинні оцінювати й позитивні якості майстра виробничого навчання.

#### Відносини між майстрами виробничого навчання.

Особливу увагу слід приділити питанню про взаємодію майстрів виробничого навчання, які працюють з однією групою. Це можуть бути або майстри однієї спеціальності, або при зведених групах майстри різних спеціальностей, або на старших курсах майстер виробничого навчання за спеціальністю учнів групи та другий майстер, який не відповідає спеціальності, а відповідає за організаційно-виховні моменти.

Спільна робота майстрів виробничого навчання з виховання учнів може здійснюватися ефективно лише за наявності між ними відносин взаємодії, яка виникає й розвивається у процесі їхньої професійно-педагогічної діяльності.

Можна виділити кілька базових положень, які вказують на необхідність конструктивної співпраці між майстрами виробничого навчання: взаєморозуміння між майстрами виробничого навчання позитивно впливає на навчально-виховний процес; співпрацюючи, майстри виробничого навчання узгоджують систему морально-етичних цінностей, які застосовуються при роботі з учнями, що забезпечує визначений рівень морально-



етичних знань, засвоєний учнями, та сприяє підвищенню рівня взаємодії між учнями.

#### Майстер виробничого навчання – суспільство.

Під час проходження виробничої практики доводиться співпрацювати із замовниками продукції, адміністрацією підприємств, керівником практики від підприємства, співробітниками підприємства тощо. Доцільно також ураховувати моральний аспект у відносинах: майстер виробничого навчання – органи місцевого самоврядування, міліція, військкомат, прокуратура тощо.

Таким чином, розглянувши ключові типи відносин майстра виробничого навчання з іншими суб'єктами, які тією чи іншою мірою беруть участь у навчально-виховному процесі, ми зробили важливий висновок про те, що *кожен тип відносин взаємодоповнює один одного, а в сукупності вони дають максимальний результат.*

Цей результат виражається в тому, що конструктивна співпраця з учасниками навчально-виховного процесу забезпечує високий рівень обізнаності майстра виробничого навчання з моральними якостями учнів, що дозволяє йому позитивно впливати на формування системи морально-етичних цінностей учнів та його власної системи цінностей.

Далі ми розглядаємо особистісний аспект комунікативно-особистісного компонента професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ.

Головним засобом діяльності педагога виступає

його особистість – знання, вміння, культура, мораль, почуття, воля. Специфічним є й результат діяльності педагога – людина, що опанувала людську культуру та продовжує свій розвиток. Отже, «педагогічна діяльність від початку й до кінця є процесом взаємодії між людьми, має творчий неповторний характер. Саме тому в педагогічній діяльності головну роль відіграє моральне регулювань взаємовідносин, а в професіоналізмі педагога морально-етичний компонент, якій виступає у вигляді моральне етичної культури педагога, має важливе значення» [42, с. 44]. Педагогічні здібності – якість особистості, що інтегровано виражається у схильностях до роботи з дітьми, любові до дітей, отриманні задоволення від спілкування з ними.

Часто педагогічні здібності звужують до уміння виконувати конкретні дії – красиво говорити, співати, малювати, організовувати дітей тощо [131, с. 240]. І. Підласим виділено головні групи здібностей: організаторські (виявляються в умінні вчителя згуртувати учнів, зайняти їх, розподілити обов'язки, спланувати роботу, підбити підсумки зробленого тощо); дидактичні (конкретні уміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викласти навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність тощо); перцептивні (виявляються в умінні проникати в духовний світ учнів, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявляти

особливості психіки); комунікативні здібності виявляються в умінні вчителя встановлювати педагогічно доцільні відносини з батьками, учнями, колегами, керівниками навчального закладу); сугестивні здібності полягають в емоційно-вольовому впливі на учнів); дослідницькі (виявляються в умінні пізнати та об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси); науково-пізнавальні (засвоєння наукових знань, що зводяться до здібностей в обраній галузі тощо). Далі автор задається питанням: чи всі здібності однаково важливі у практичній діяльності педагога? Виявляється, ні. Наукові дослідження останніх років виявили «провідні» і «допоміжні» здібності. До провідних, за результатами численних опитувань педагогів, належать педагогічна зіркість (спостережливість), дидактичні, організаторські, експресивні, інші можуть бути віднесені до розряду супутніх, допоміжних.

Для нашого дослідження особливо важливу роль відіграють етично-психологічні якості особистості майстрів виробничого навчання, оскільки вони допомагають йому якнайкращим способом провести в життя вимоги моралі, бути тактовним у складних ситуаціях, правильно розв'язувати конфліктні ситуації, що трапляються в педагогічному процесі.

Професійна етика, у міру своєї науковості, може і повинна виразити самоцінність морально-професійних нормативів у науково обґрунтованих положеннях, причому так, щоб кожний фахівець міг зробити оптимальний вибір цінностей, дій, поведінки, який

підносив би його професійну діяльність, його як особистість, викликав потребу в такому устрої морального життя, котрий базується на загальнолюдських цінностях.

Морально-етичними якостями є вимогливість, моральна відповідальність, добро і зло, етична компетентність, справедливість, честь і гідність, моральний вчинок, моральні мотиви моральний аспект спілкування, педагогічний такт, толерантність тощо.

Зауважимо, що важливе значення має і психологічний тип, до якого належить педагог. Ми спиралися на класифікацію, проведenu Е. Костяшкіним, наведену в роботі [76].

Інтелектуальний тип характеризується схильністю до наукової роботи, передусім у галузі свого предмета, до читання літератури, ведення записів, спостережень, до аналізу своєї діяльності, до створення нових форм позаурочної роботи і т. д. Наукові знання та інтелектуальний склад характеру – головний, хоч і не єдиний педагогічний аргумент, основна перевага у практичній роботі цього майстра виробничого навчання. Найбільш цінний і результативний цей стиль у роботі зі старшокласниками, особливо в індивідуальній або освітній діяльності, що проводиться в малих групових формах. Їм краще усього вдається ведення гуртків із вивченням визначених тем, заняття з окремими учнями за спеціальними індивідуальними програмами, читання наукових лекцій, випуск інформаційних бюлетенів і т. д.

Вольовий тип педагога характеризується чіткістю та

організованістю в роботі, імперативним тоном у стосунках, підвищеною владністю, постійною вимогливістю до себе і до учнів. Представник цього типу менш схильний до роздумів і міркувань, але більш зібраний: у його професійному почерку переважають якості керівника, а не порадника, як у педагога інтелектуального типу. Часто поступаючись йому в глибині і обширності наукових інтересів, вольовий тип захоплює учнів упевненістю, більш швидким просуванням у практичній роботі. Такий учитель особливо близький підліткам-хлопчикам, яких підкорюють його характер, тверда життєва позиція. Що важчий і розкованіший вид роботи, то яскравіше виявляється вольовий тип її керівника. Завдяки його вольовим зусиллям забезпечуються організація чіткого режиму продовженого дня, різноманітні масові заходи в позаурочній освітній роботі. У педагога цього типу сувора дисципліна. Сила і владність характеру підкоряють підлітків. У роботі з учнями вольовий тип зазнає часом чималих труднощів у роботі. Тут нерідко виникають конфліктні ситуації, частіше за все через недостатнє задоволення інтересів учнів про новітні наукові відкриття, через брак такту, тонкості індивідуальних відносин між педагогами та учнями.

Емоційний тип педагога відрізняється підвищеною здатністю відчувати переживання учня, його духовний світ, настрої, складні моменти внутрішніх колізій і співпереживати в цьому учневі. Його домінуюча професійна риса – тонкість сприйняття емоційного

життя вихованців. Це найскладніший тип педагога-вихователя, справжнього скульптора характеру кожного із своїх учнів. Педагог емоційного типу успішніше працює з найважчими учнями, домагаючись успіху там, де командний тон, апеляція до свідомості бувають повністю безрезультатними, а часом і безглуздими. Він легко справиться і з науково-освітньою роботою в галузі літератури, мистецтв, вивчення природи, де світ розуму і світ почуттів з'єднуються в гармонійному сприйнятті прекрасного. Цікаво, що ніяких діагнозів для виявлення цього типу не треба – він там, де менше усього покарань і краща дисципліна у важких учнів. Вони йдуть до такого майстра виробничого навчання самі, без усякого примушення, і обличчя в них спокійні, радісні. У позаурочній роботі навколо таких викладачів завжди панує пожвавлення, справжня атмосфера радісного відпочинку, очікування чогось ще більш цікавого.

Організаторський тип – найбільш універсальний, а отже, і дуже цінний для будь-якої педагогічної роботи, особливо позаурочної. Як відомо, педагогічна діяльність є передусім організаторська, адже організовуючи життя і діяльність учнів, педагог тим самим забезпечує в заданому напрямі їх розвиток. Однак це дуже складний процес, часто неправомірно спрощується і вульгаризується. Педагог-організатор забезпечує найкращим чином міст між самостійністю дій учнів і доцільним їх напрямом: він організовує педагогічно продуману систему виховної діяльності. Ось чому ці майстри виробничого навчання незамінні в організації

режиму продовженого дня, гуртків, далеких походів, великих заходів, тематичних вечорів і т. д. На жаль, таких майстрів виробничого навчання дуже мало. Їх швидко висувають на керівну роботу і вони виходять за межі конкретної виховної роботи з учнями. Педагог-організатор поєднує в собі багато здібностей і умінь, важливих для педагогічної роботи: розподіл уваги, хорошу ділову пам'ять, знання учнів, передбачення, обачність, а головне – самостійність, ініціативу, творче ставлення до роботи, без чого неможлива організація позаурочної діяльності великої кількості учнів.

Описані типи педагогів по-різному ведуть позаурочні заняття з учнями, прагнучи найефективніше використати переваги своєї індивідуальності. Але всім їм повинна бути притаманна одна загальна властивість – постійне прагнення якомога глибше проникнути в духовний світ своїх вихованців, без чого просто неможливо вести на високому педагогічному рівні позаурочну роботу.

У останні роки з'являються роботи, в яких досліджується негативне, таке, що деформує, дезадаптує вплив педагогічної діяльності на особу вчителя. Цей вплив виявляється у формуванні таких якостей, як догматична прихильність загальноприйнятим правилам та інструкціям, ригідність установок, внутрішня невпевненість, зниження творчих здібностей, консерватизм, агресивність, жорстокість, конфліктність, категоричність, закріплення рольової маски, безапеляційність і т. д. [111]. Таке професійне

«вигорання» працівників освітньої сфери за свідченням деяких авторів залежить від такої інтеграційної характеристики педагога, як стресостійкість, причому тенденції, властивості і закономірності існують тільки в межах певного типу особистості.

За результатами проведеного А. Барановим дослідження було виділено чотири типи осіб, що мають низький рівень стресостійкості в педагогічній діяльності [13, с. 96-97]. Далі коротко описано ці типи, оскільки урахування цього чинника теж впливає на результати формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Показники індивідуального рівня усередині типів нестійких до стресу педагогів мають такі відмінності: найбільш сильну нервову систему мають педагоги I типу; педагоги II типу характеризуються середньослабкою силою нервових процесів; викладачі та вихователі III і IV типів мають найбільш слабку нервову систему.

Високі показники внутрішньоособової конфліктності (невротичності) спостерігаються в низькостійких до стресу педагогів першого і третього типів. Інші дві групи викладачів і вихователів – на середньому поверсі невротичних проявів. Розвиток імпульсний-агресивних тенденцій (спонтанна агресивність) у педагогів першого типу відповідає середньому ступеню вираженості і відрізняється від інших, ізоморфних щодо цього критерію, груп працівників освітніх систем. Особи, що становлять



другий, третій і четвертий кластери, розташовуються на низькому рівні прояву спонтанної агресивності. Лідуюче положення по депресивності належить I типу педагогів, хоча їхні колеги з III типу – також на високому рівні прояву цієї характеристики і статистично не відрізняються від перших. Найменше депресивні педагогічні працівники четвертого типу, які достовірно відрізняються за цим показником від двох тільки що названих груп. Поряд розташовуються представники другого типу.

Якщо зіставити експертні оцінки за всіма групами педагогічних умінь: гностиках, конструктивних (методичних); комунікативних, організаторських і самоорганізаторських, а також професіоналізму в цілому, то найменшим потенціалом професійно важливих якостей характеризуються саме педагоги цього четвертого типу. Достовірно вищі оцінки із професійної майстерності порівняно з четвертим типом, але менші порівняно з другим (окрім комунікативних умінь) і третім типом мають працівники першої групи. Педагоги другого і третього типів відрізняються між собою тільки за сформованістю комунікативних якостей.

Таким чином, сучасний майстер виробничого навчання має бути не тільки висококваліфікованим фахівцем, а й високоморальною, культурною, грамотною людиною, прикладом для наслідування учнями.

## **Висновки до першого розділу**

Формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах можна віднести до невирішених проблем. У той час як формуванню професійної етики, зокрема педагога, приділялась значна увага, для категорії таких педагогічних працівників, як майстри виробничого навчання, ці питання залишилися практично недослідженими. Особливості професійної етики майстра виробничого навчання визначаються рівнем його загальної та психолого-педагогічної підготовки в навчальному закладі, специфікою навчального середовища ПТНЗ та рівнем післядипломної освіти, а також особистісними професійно-етичними якостями. В основу дослідження покладено взаємопов'язані складові професійної етики майстра виробничого навчання: моральна свідомість, моральна діяльність і моральні відносини. Це зумовило вибір когнітивно-змістового, мотиваційно-діяльнісного та комунікативно-особистісного компонента професійної етики. Виділено провідні етичні знання для майстрів виробничого навчання (педагогічний обов'язок, моральна відповідальність, педагогічна справедливість, честь і гідність педагога, педагогічний такт, вимогливість, толерантність тощо), які визначають професійно-етичні якості майстра виробничого навчання. Важливим положенням нашого дослідження є процес перетворення етичних знань у структурне утворення моральних переконань пов'язано з низкою чинників, зокрема неперервність формування

професійної етики як необхідна умова переходу мотивів у діяльність. Реальним виразом сформованості професійної етики майстра виробничого навчання є моральні відносини з різними категоріями людей, з якими спілкується майстра виробничого навчання (учні, колеги-викладачі, класний керівник, викладачі, вихователі, батьки учнів тощо).

Основні результати висвітлено у працях [80; 81; 86; 87].

**РОЗДІЛ 2**  
**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ**  
**МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ТА ШЛЯХИ**  
**ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ**  
**У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ**  
**ЗАКЛАДАХ**

**2.1. Модель формування професійної етики  
майстрів виробничого навчання у професійно-  
технічних навчальних закладах**

Для теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладів ми проаналізували роботи деяких авторів, близькі за тематикою.

Важливими є дотримання умов формування професійної етики [10], таких як ідеологічна (розуміння необхідності формування моральної свідомості), психологічна (урахування вікових особливостей і рівня їхнього морального розвитку та, виходячи з цього, вибір найефективнішого засобу формування моральної свідомості), факторна (урахування мікро-, мезо- та макрофакторів, які впливають на суб'єкти етичної взаємодії, створення відповідного морального середовища), інструментальна (підбір таких засобів, методів і прийомів виховної роботи, які забезпечують емоційне переживання особистістю процесу набуття моральних знань, їх усвідомлення і закріплення).

Ефективне формування професійно-моральних якостей можливе, на думку І. Марчук [104], за таких умов: наявності цілеспрямованої системи роботи, завданням якої є оволодіння курсантами комплексом моральних знань, умінь і навичок із подальшим їх розвитком у процесі майбутньої професійної діяльності; опори на науково обґрунтовані засади оптимізації технології формування цього новоутворення у випускників; цілеспрямованої діяльності й спілкування з обов'язковим урахуванням психофізіологічних і вікових особливостей курсантів; урахування як принципів філософського, загальнонаукового рівня, так і суто дидактичних – природовідповідності, індивідуального підходу, свідомості й активності, доступності, систематичності, послідовності тощо; наявності морального прикладу, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між курсантами і науково-педагогічним складом на основі паритетності, дотримання норм професійної етики, деонтології й прав людини, конфіденційності та неупередженості, об'єктивності та практичності; психолого-педагогічного супроводження процесу професійної підготовки майбутніх правоохоронців; усвідомлення курсантами таких мотивів службової та навчальної діяльності як добро, обов'язок, відповідальність, справедливість, усвідомлення важливості оволодіння моральними навичками як одним із показників фахової підготовленості спеціаліста; забезпечення динаміки виховного процесу, можливість проведення індивідуальної та колективної роботи за

наявності демократичного управління нею та її корекції; активності суб'єкта виховання, безпосередній умотивованій діяльності; використання традиційних та нетрадиційних видів навчання й виховання; живого спілкування між курсантами, творчого обміну думками як могутнього апарату, який спрямовує на курсанта відображене враження його особистісного вчинку; комплексного підходу до організації виховання шляхом раціонального використання різних форм та методів роботи, об'єднаних спільною метою; підбір і використання адекватних виховним цілям методів; опора на здатність курсантів до рефлексії та інші.

Визнаючи доцільність значної частини цих умов, ми теоретично обґрунтували та виокремили такі педагогічні умови **формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах:**

1. **Наступності**, яка передбачає діагностика рівнів сформованості професійної етики майстра виробничого навчання на різних етапах його професійної підготовки та діяльності на основі теоретично обґрунтованих компонентів професійної етики та критеріїв їх сформованості.
2. **Етичної компетентності** майстра виробничого навчання, яка передбачає певний етичний мінімум знань як необхідної умови формування моральної свідомості, діяльності та відносин майстрів виробничого навчання у професійній діяльності.
3. **Єдності професіоналізму та моральності** у

професійній діяльності майстра виробничого навчання, яка передбачає забезпечення єдності етичних, педагогічних та фахових (галузевих) знань майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

4. **Урахування впливу середовища професійно-технічних навчальних закладів** для забезпечення позитивної мотивації та оптимізації формування професійної етики у професійній діяльності майстрів виробничого навчання та **впливу особистості** майстра виробничого навчання, його індивідуальних рис з орієнтацією на його саморозвиток, а також наявності відповідних спецкурсів, кодексів та інших дидактичних матеріалів для науково-методичного забезпечення формування професійної етики майстрів виробничого навчання.

У низці навчальних закладів майбутні майстри виробничого навчання отримують ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, якщо студенти цілеспрямовано готуються до професії майстра виробничого навчання. Водночас, значна частина майстрів виробничого навчання, принаймні на даному етапі, не має такої психолого-педагогічної освіти, а іноді взагалі не має педагогічної освіти.

Ці аспекти впливають на процес формування професійної етики майстра виробничого навчання, передусім вимагаючи діагностики сформованості професійної етики на різних етапах навчання та професійної діяльності.

У сучасних умовах актуальність проблеми підвищення компетентності людини у процесі його освіти визначається не тільки на регіональному рівні, а й на світовому. Так, у програмному документі ЮНЕСКО «Освіта для ХХІ століття», яке визначає світову філософію освіти на історичну перспективу, зазначено, що сучасна освіта повинна концептуально будуватися на чотирьох фундаментальних принципах у процесі освіти: навчитися пізнавати, навчитися життєвої компетентності, навчитися жити разом, навчитися жити. Тому «цілісна, всеосяжна («життєва») компетентність, формування якої виступає як стратегічна мета будь-якого освітнього процесу, неодмінно включає як складову частину і професійну компетентність» [164, с. 12]. Належність за функціями до соціокультурної галузі, навчання дорослих включено в систему освіти лише частково – як неперервне професійне навчання. Неперервність передбачає такі фактори: поєднання формальної і неформальної освіти; стимулювання навчання цінністю освіти; зацікавленість держави у використанні інтелектуальних ресурсів у соціально-економічних перетвореннях; підтримка засобами масової інформації ідеї «навчання протягом усього життя»; стимулювання роботодавцями функціональної грамотності робітника.

Очевидно, що викладені вище положення мають містити не лише суто професійні характеристики фахівця, загальні положення щодо гуманізації освіти, а й конкретні шляхи підвищення загальнолюдських



цінностей та моральних якостей педагогів професійної школи.

Ступенева система підготовки нині теж зорієнтована на підвищення професійних знань та вмінь майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Розроблені в науково-педагогічних працях проблеми наступності стосуються передусім навчання і нівелюють процеси формування особистісних якостей інженерів-педагогів. Тим більше мало уваги приділяється цим проблемам у післядипломній освіті.

*Тому першою і необхідною умовою формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах є забезпечення наступності у формуванні етичних знань та позитивної мотивації розвитку моральних переконань, які корегують моральну діяльність і моральні відносини майстра виробничого навчання та інших учасників навчально-виробничого процесу.*

Аспектність формування професійної етики майстрів виробничого навчання передбачає врахування рівня випускника, його професійний розвиток та профілактику професійного вигорання.

Детальніше питання діагностики сформованості професійної етики та етапів її формування розглядається далі, на основі розроблених критеріїв та показників і рівнів сформованості професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Етична компетентність педагога – складна

комплексна характеристика, яка відображає інтеграцію професійно-теоретичних знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і практичних умінь педагога у сфері професійної етики. Структуру етичної компетентності утворюють три взаємопов'язані компоненти: змістовий (когнітивний), особистісний, операціонально-процесуальний. Полікомпонентність визначеного поняття є свідченням складності організації процесу формування етичної компетентності вчителя, на який здійснюють вплив різні чинники. Несформованість професійно необхідних якостей у педагога на рівні його готовності до здійснення фахової діяльності закріплюється в його характері й педагогічному стилі у процесі самостійної роботи. Звідси Л. Хоружа робить висновок, що «формування навичок соціальної поведінки майбутнього педагога є передумовою реалізації його етичної стратегії і тактики: вміння орієнтуватися в соціальній ситуації; правильно визначати особистісні й емоційні стани іншої людини; обирати адекватні способи взаємодії з нею тощо. Чим більший у вчителя арсенал педагогічних засобів взаємодії з учнями, тим імовірніший етичний, а не авторитарний вибір» [178, с. 49]. Етична компетентність педагога визначається в реальній діяльності, стратегії й тактиці досягнення професійної мети.

Серед факторів, що впливають на формування професійно-діяльнісної сторони етичної компетентності, – навички соціальної поведінки, якими володіє майбутній педагог. Фахівці, в яких не розвинені

соціальні навички, частіше в ситуаціях міжособистісного спілкування діють з авторитарних позицій [137, с. 120]. Етична компетентність як складова професійної компетентності педагога розвивається в її межах і підпорядковується загальним закономірностям її динаміки [178], а фактори, які домінують у формуванні етичної компетентності майбутнього вчителя, можна об'єднати у три групи: професійно-педагогічні, особистісні й соціокультурні. Кожна група факторів має внутрішню суперечливу природу. Зовнішні та внутрішні суперечності взаємопов'язані й виступають рушійною силою професійного розвитку майбутнього педагога та його етичної компетентності.

Висновок про динамічний розвиток етичної компетентності педагога свідчить про соціальну природу формування утворення за наявності певних факторів і умов. У наукових розробках Є. Рогова [142] щодо динаміки і суті формування компетентного вчителя зазначено, що здійснюється цей процес за трьома напрямками: змінюється вся система діяльності, її функції та ієрархічна побудова (у процесі набуття педагогічних знань і досвіду в педагога формуються професійна майстерність, особистісний стиль діяльності, система способів її виконання); удосконалюється особистість суб'єкта (моторика, емоційний стан, форми спілкування, професійна свідомість), відбувається формування професійного світогляду; змінюються відповідні компоненти установки суб'єкта в його взаєминах з об'єктом діяльності, що виявляється в

когнітивній сфері (рівень поінформованості про об'єкт діяльності, ступінь усвідомлення її значимості), емоційній сфері (інтерес до об'єкта, потреба у взаємодії, отримання задоволення від неї, незважаючи на труднощі), практичній сфері (усвідомлення своїх реальних можливостей впливу на об'єкт).

У дослідженнях В. Семиченко, присвячених порівняльному аналізу цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів, наголошується, що вікові особливості фіксуються звичкою діяти спонтанно. «Студенти часто обирають для себе демонстративний стиль спілкування, прагнуть вирватись з-під формальних вимог. Тому виникає своєрідна «подвійна мораль»: у ситуаціях, які вважаються професійними (наприклад, під час практики в школі), вони деякий час начебто «грають у педагога», але після уроків вони самі стають «пустотливими дітьми». Отже, пріоритетним типом поведінки майбутніх педагогів є незалежність від громадської думки» [148, с. 197].

Отже, етична компетентність розвивається в процесі професійно-особистісного зростання майбутнього педагога, самостійної педагогічної діяльності, шляхом набуття професійного досвіду протягом тривалого часу. Враховуючи характер етичної компетентності як утворення, здатного до розвитку, доцільно звернути увагу на те, що на її формування значною мірою впливають вікові особливості майбутнього педагога під час здобуття освіти у вищому навчальному закладі.

Етична компетентність майстрів виробничого навчання визначається в реальній діяльності, стратегії і тактиці досягнення професійної мети. Одним з головних факторів, що впливають на формування професійно-діяльнісної сторони етичної компетентності є навички соціальної поведінки, якими володіє майбутній педагог. Таким чином, формування навичок соціальної поведінки майбутнього педагога є передумовою реалізації його етичної стратегії і тактики: уміння орієнтуватися в соціальній ситуації; правильно визначати особистісні й емоційні стани іншої людини; обирати адекватні способи взаємодії з нею тощо. Що більший у вчителя арсенал педагогічних засобів взаємодії з учнями, то ймовірніший етичний, а не авторитарний вибір. Етична компетентність як складова професійної компетентності педагога розвивається в її межах і підпорядковується загальним закономірностям її динаміки.

Деякі автори зазначають дисипативну структуру компетентності, що характеризує її як утворення, яке наповнюється новими ресурсами і втрачає ті, що має. Аналізуючи проблему розвитку загальної компетентності, дослідники вказують на необхідність існування таких умов: можливість практики розвитку компонентів компетентності стосовно мети; відпрацювання «рольових моделей», які частіше переходять у внутрішній план мислення, почуттів і пізнання світу через емпіричну взаємодію із середовищем; визначальна роль соціокультурного контексту розвитку сучасного педагога; підтримка

фахівця колегами, які виконують функцію наставника, атмосфера взаємопідтримки [140, с. 3]. На цей процес впливають дві групи факторів: підтримувальні та послаблювальні. Підтримувальні фактори – енергетичні характеристики організму; генетичні програми процесів в онтогенезі; вимоги соціально-професійного середовища; функціональні характеристики (навички, досвід, установки, оцінки, стратегії поведінки). Послаблювальні фактори – зниження працездатності під впливом вікового фактора, стану здоров'я; дефіцит професійно-етичного середовища; брак завдань, що мотивують, актуалізують високий рівень компетентності.

З наведеного можна зробити висновок: якщо різні складові професійної компетентності не було сформовано на потенційному рівні, то з віком і за наявності певних несприятливих умов процес професійної деформації особистості відбуватиметься значно швидше. Отже, важливе значення має сукупність факторів, що діють у професійно-освітньому середовищі. Під час професійно-педагогічного навчання освітнє середовище має локальний характер і становить функціональне об'єднання суб'єктів освіти, діалектичну єдність професійного, загальнокультурного і соціального компонентів.

У нашому дослідженні ми зробили спробу визначити *етичний мінімум* знань як необхідної умови формування моральної свідомості, діяльності та відносин майстрів виробничого навчання у професійній

діяльності. На цій основі формуються моральні переконання з урахуванням особистості педагога.

Очевидно, що практично неможливо сформувати професійну етику дорослої людини, тим більше педагога.

Тому ми підходили до проблеми поетапно, розпочавши її з інваріанту – етичних знань, а далі поступово враховували складніші чинники.

*Тому другою необхідною умовою формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах є формування етичної компетентності на основі визначеного мінімуму етичних знань як передумови формування моральних переконань та моральної свідомості, які безпосередньо впливають на моральну поведінку та моральні відносини майстра виробничого навчання.*

Із самого початку розвитку професійної освіти виникає питання про співвідношенні «професіоналізму» і «моральності» людини. В історії вітчизняної освіти завжди було присутнім моральне осмислення професіоналізму. Це дає змогу розглядати морально-етичну [42] та психологічну [102] складові професіоналізму. Професіоналізм розглядається як система, що складається з двох взаємозалежних підсистем – професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності. Під професіоналізмом діяльності розуміється «якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високий професійний фах і

компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок та умінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами рішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність високою і стабільною продуктивністю» [3, с. 59]. Під професіоналізмом особистості розуміється якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високий рівень професійно важливих або індивідуально ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток.

На взаємозв'язку між професіоналізмом і моральністю людини М. Пирогов наголошував особливо: перш ніж одержати професію, обрати свій життєвий шлях, учень має сформуватися як людина, як особистість. М. Пирогов в основу і реального, і класичного напрямів освіти ставив «загальнолюдську» освіту [128].

Морально-етична культура педагога виконує три основні функції культури. По-перше, це передавання елементів культури від однієї людини до іншої. У цьому розумінні освіта (і насамперед професійна) розглядається як «геном, що забезпечує відтворення і прогресивний розвиток соціального життя» [177, с. 73] професійної культури як невід'ємного атрибута професіоналізму. По-друге, функція реалізації культури – це регулярне відтворення морально-етичних норм професійної діяльності. Нарешті, морально-етична



культура педагога здійснює асиміляцію новизни – «окультурення» того нового, що виникає в професійному житті. Професійну морально-етичну культуру засвоюють у процесі прийняття індивідом духовних цінностей еталонів поведінки і реалізації їх у своїй професійній діяльності. Специфіка морально-етичної культури педагога вищої школи визначається основними завданнями діяльності вищих навчальних закладів, специфікою функцій викладача, особливостями студентства і соціальної групи та їх взаємодії.

Очевидно, не можна оминати специфіки «другої спеціальності» майстрів виробничого навчання – їхньої фахової підготовки, яка визначається виробничою галуззю, профілем підготовки учнів у професійно-технічних навчальних закладах. Це накладає певний відбиток на всі аспекти професійної діяльності майстрів виробничого навчання.

Незаперечним є факт, що прогресивний розвиток сучасного суспільства, усіх аспектів суспільного життя залежить від рівня загальноосвітньої та професійної підготовки, загальної культури, моральних якостей працівників – активних і мислячих учасників історичної творчості. Безумовно, кожна трудова діяльність (незалежно від професії) повинна базуватися на моральній системі суспільства. Конкретизація загальних моральних принципів і норм таких стосунків відповідно до особливостей того чи іншого виду професійної діяльності являє собою «професійну» мораль.

Моральна оцінка професії суспільством

зумовлюється двома чинниками: по-перше, тим, що дана професія дає об'єктивно для суспільного розвитку, по-друге, тим, що вона дає людині суб'єктивно, а саме в плані морального впливу на неї. Та чи інша професія визначає вибір специфічного середовища спілкування, яке накладає відбиток на людей незалежно від того, хочуть вони цього чи ні. У середині кожної професійної групи складаються певні специфічні зв'язки і стосунки людей. Залежно від об'єкта, знарядь праці, прийомів, що використовуються, і завдань, які вирішуються, виникає неповторна своєрідність ситуацій, труднощів і навіть небезпеки, які вимагають від людини певного типу дій, психологічних реакцій. У кожній професії свої моральні «спокуси», моральні «доблесті» і «втрати», виникають певні суперечності, конфлікти, виробляються своєрідні засоби їх вирішення [51]. До професійної діяльності людина залучається з її суб'єктивним світом почуттів, переживань, устремлінь, способом мислення, моральних оцінок. Серед різноманітних ситуацій у професійних стосунках починають виділятися найтипівіші, які й характеризують відносну самостійність професій, її специфічну моральну атмосферу. А це, у свою чергу, зумовлює специфіку вчинків людей, своєрідність моральних норм їх поведінки.

Отже, як тільки професійні стосунки набули якісної усталеності, це привело до формування особливих моральних настанов, що відповідають змісту і характеру праці, відображають практичну доцільність певних стосунків як між членами професійної групи, так

і самої групи із суспільством.

*Тому третьою необхідною умовою формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах є забезпечення єдності етичних, педагогічних та фахових (галузевих) знань майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.*

З цією метою нами введено комунікативно-особистісний компонент, який ураховує індивідуальні риси майстра виробничого навчання. Не менш важливо виділити специфіку профілю підготовки учнів у конкретних професійно-технічних навчальних закладах та, відповідно, робітничу кваліфікацію майстрів виробничого навчання.

Очевидно, що у професійно-технічних навчальних закладах художнього профілю методика формування етичних знань буде дещо іншою, ніж у залізничному чи машинобудівному училищі. Принципові теоретичні засади будуть однакові [166], однак змістове наповнення – різне, оскільки різними є вихідні умови та навчальне середовище.

Насамкінець, розглянемо критерій оптимальності, який передбачає ступінь відповідності педагогічної системи тим цілям, для досягнення яких вона створена. Оптимальність, досягнута для одних умов, майже ніколи не має місця за інших умов, тому поняття оптимізації завжди конкретне. Оптимізації не може бути «взагалі», вона виникає лише щодо обраного завдання. При цьому

треба чітко уявити, що саме повинне бути оптимізовано, який параметр педагогічної системи повинен досягти оптимального значення відповідно до поставленої мети.

Вирішення завдань оптимізації починається з вибору критерію. Критерій оптимальності – це ознака (показник), на основі якого проводиться оцінка можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу і вибір найкращого з них. Усупереч вимогам логіки, що наполягає, щоб критерій містив тільки один показник (параметр), у педагогіці він завжди виходить комплексним, оскільки не вдається роз'єднати причини і наслідки процесів, що протікають у педагогічній системі [131, с. 220]. Треба звернути увагу і на те, що, з одного боку, оптимізація передбачає пристосування педагогічного процесу до умов, що є, а з іншого – сама створює нові умови і вимагає пристосування до них цього процесу. Тут немає ніякої суперечності, оскільки обидва процеси йдуть у взаємозв'язку. Якщо сьогодні ми пристосовуємося до реалій, то це пов'язано з обставинами, що від нас не залежать. Але педагог завжди прагне зробити їх оптимальним для успішної течії процесу.

***Тому четвертою, достатньою умовою формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах є урахування впливу середовища професійно-технічних навчальних закладів для забезпечення позитивної мотивації формування професійної етики та особистості майстра виробничого навчання, його***

індивідуальних рис з орієнтацією на його саморозвиток, а також наявності відповідних спецкурсів, кодексів та інших дидактичних матеріалів для науково-методичного забезпечення формування професійної етики майстрів виробничого навчання.

Основне завдання професійної етики – це вивчення складного процесу віддзеркалення професійних стосунків у моральній свідомості, у морально-професійних нормах, проведення чіткої межі між морально-професійними явищами і явищами професійної майстерності, вивчення суспільних завдань, цілей професії і їх значущість у соціальному прогресі, саме цим сприяючи їх успішному виконанню.

Тому завдання формування професійної етики майстрів виробничого навчання полягають у розвитку моральної свідомості, формуванні моральних почуттів і переконань; виробленні звичок моральної поведінки тощо. Процесуально механізми переведення моральних норм і принципів у внутрішнє надбання особистості відбувається шляхом формування певної якості, що припускає етапність і розглядається через концепцію усвідомлено-емоційного засвоєння моральності.

Професійна етика не створює норм, особливих нормативів для спеціалістів тієї чи іншої професії, бо в такому разі вона перестала б бути наукою, перетворившись на моралізаторство. Завдання професійної етики щодо свого об'єкта – морально-професійних стосунків на прикладному рівні полягає у сприянні й втіленні гуманістичних імперативів у

специфічні умови професійної діяльності, встановленні меж бажаного, дозволеного і неприпустимого, обґрунтуванні морально-професійного ідеалу та певного зразку, еталону, взірця поведінки, нормативного ідеалу в конкретній сфері професійної діяльності.

Професійна етика не тільки розкриває об'єктивні причини виникнення, закономірності й тенденції розвитку морально-професійних відносин, не тільки конкретизує зв'язки моральних норм, принципів та оцінних суджень сучасної моралі, уявлень про добро, справедливість відповідно до особливостей професійної діяльності, а й показує сам характер впливу цих загальнолюдських моральних норм і принципів на практику професійних стосунків.

Кожен педагог із досвідом набуває певного рівня професійної етики, але на його шляху постають дві суттєві проблеми: перша з них полягає в тому, що для освоєння морально-етичних норм педагог витрачає роки, а іноді й десятиріччя; друга проблема пов'язана з тим, що засвоєні морально-етичні норми іноді відрізняються від загальноприйнятих.

Найефективніший шлях подолання обох проблем полягає в підготовці майбутнього фахівця. Тоді вже на початку своєї навчально-виховної діяльності педагог матиме сформований погляд та відповідні знання морально-етичних норм, а у процесі його професійної діяльності відбудуватиметься лише незначна їх корекція відповідно до обставин.

Для підвищення рівня професійної етики педагогів,

які вже займаються професійною діяльністю, треба налагодити гнучку систему обміну досвідом.

Формування професійної етики не зводиться до засвоєння норм і правил моралі. Воно спрямоване на формування моральної поведінки, відповідних моральних відносин, до вироблення таких моральних якостей, як гідність, відповідальність, честь, скромність, громадська співпраця, милосердя та вміння виявити ці якості у відповідній ситуації. Суспільство, яке свідомо реалізує свої моральні можливості, піклується про своє моральне здоров'я, прагне стати морально чистішим, не повинно залишати поза увагою специфічні властивості професійної моральності, прогнозувати можливі зміни в ній, шляхи й методи вдосконалення.

Формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах передбачає декілька взаємопов'язаних етапів, в основі яких переважає певний вид підготовки.

***Перший етап (пропедевтичний)*** – збір інформації для діагностики рівня сформованості професійної етики майстра виробничого навчання. Метою цього етапу є теоретичне обґрунтування та визначення компонентів професійної етики, критеріїв їх сформованості та розроблення відповідних показників, визначення рівнів сформованості професійної етики, а також розроблення інтегрального критерію.

***Другий етап (основний)*** – опанування системою

професійно важливих етичних знань, розвиток мотивації до моральної діяльності шляхом навчання в системі підвищення кваліфікації та методичній системі ПТНЗ. Тут відбувається попереднє ознайомлення з етикою, її предметом, короткою історією та категоріальним апаратом. Okремо слід зазначити потребу ознайомлення з поняттям культури – як загальної, так і професійної, оскільки професійна етика є складовою професійної культури спеціаліста. Мета цього етапу – виробити в майстра виробничого навчання чітке уявлення про професійну етику, систему її норм і правил, а також ознайомити з основами професійних умінь із дотримання вимог щодо професійної етики. Тут розробляються також спецкурс, кодекс професійної етики, матеріали щодо етикету та інші дидактичні матеріали.

*Третій етап (завершальний)* спрямований на забезпечення самостійного поповнення потрібних етичних знань. Мета цього етапу – закріплення основних знань і вмінь із професійної етики у процесі професійної діяльності. Він реалізується у процесі самостійної виробничої діяльності студентів після закінчення навчання в коледжі. Його завдання – корегування індивідуальної програми, формування професійної етики спеціаліста відповідно до реальних умов. Тут домінує самостійна робота з удосконалення власного рівня професійної етики, самовдосконалення професійної етики на основі отриманих відомостей на попередніх етапах.

На основі сказаного вище можна перейти до



побудови моделі формування професійної етики майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Оскільки апарат моделювання детально описаний у науково-педагогічній літературі, ми не зупиняємося на описі теорії моделювання. Зауважимо лише, що модель є структурно функціональною і висвітлює основні поняття та процес формування професійної етики майстра виробничого навчання (рис. 2. 1).

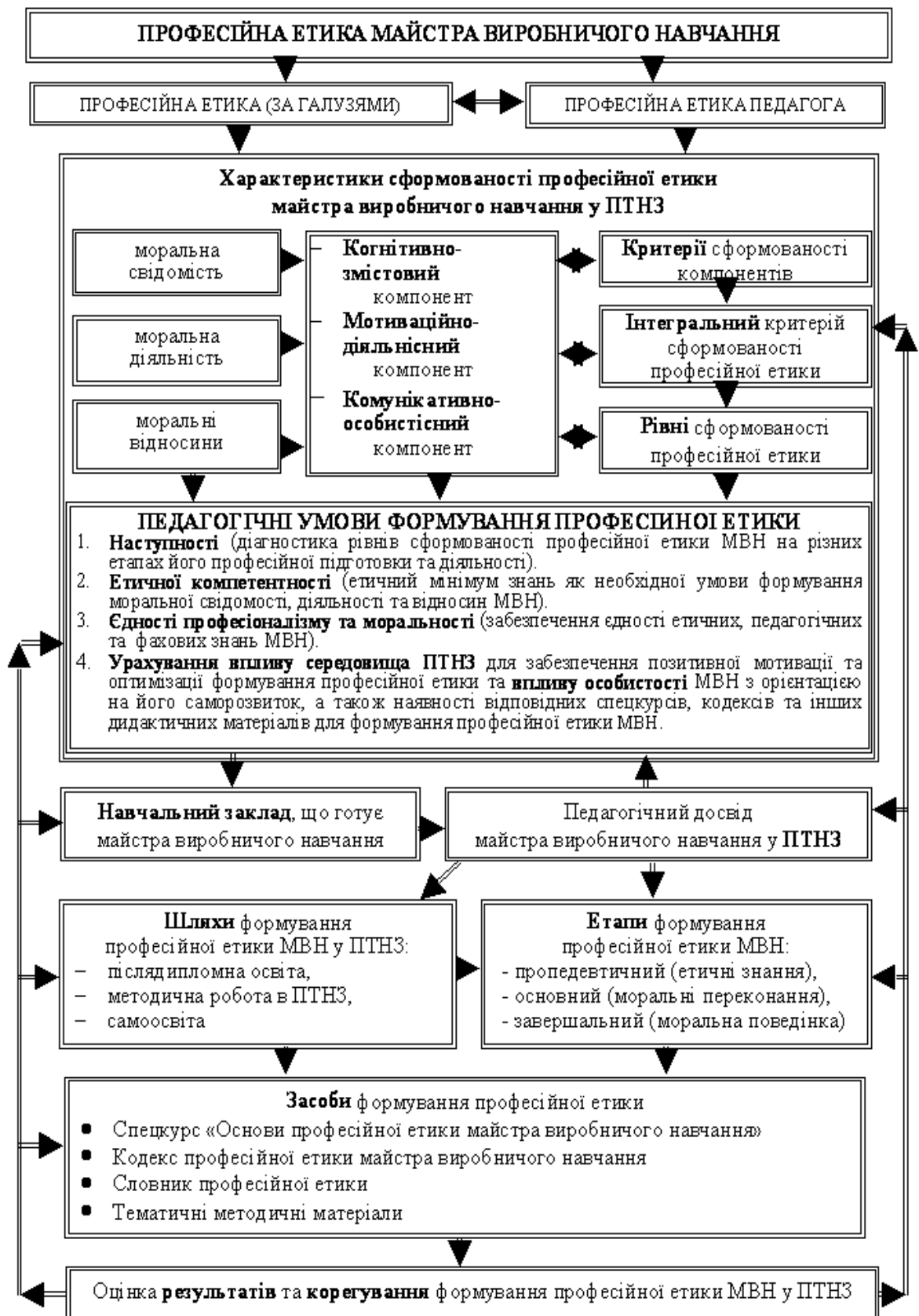


Рис. 2.1. Модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання у професійно-технічних

навчальних закладах

Критерій дає можливість виявити відносні досягнення даної альтернативи (варіанта) у порівнянні з іншими, є зразком, що дозволяє зробити висновки про відносну значущість здійсненого вибору. Він служить для перевірки реалізації цілі та для оцінки ступеня цієї реалізації. Викладені міркування дозволяють прийняти поняття “критерій” як мірило, на основі якого здійснюється оцінка [15].

У виборі критеріїв та рівнів їх сформованості використовуються різноманітні підходи. Наприклад, у дослідженні Н. Тимченко [167] кожен із теоретично обґрунтованих компонентів культурологічної готовності (ціннісно-цільовий, змістовий, діяльнісно-творчий та особистісно-позиційний) оцінювався за такими рівнями: адаптаційним, розпізнавальним, відтворювальним, перетворювальним і творчим. Адаптаційний рівень відповідав низькому рівню культурологічної готовності, розпізнавальний – середньому, відтворювальний, перетворювальний і творчий рівні – високому. Рівень моральної культури особистості виявлявся через систему функціонально пов’язаних показників. По-перше, це знання основних норм, правил, принципів, ідеалів. Становлення моральної культури особистості в індивідуальному житті починається саме з уявлень про добро і зло, сприйняття їх, аналізу, відбору, створення ієрархічної системи моральних цінностей – особистих переваг – на основі інформації про моральну культуру сучасного суспільства [23; 26]. Другий важливий критерій – оцінка норм, правил, принципів, ідеалів як

соціально справедливих, суспільно необхідних і гуманних. Особливо не зрозуміло, якщо людина, носій тих чи інших принципів, виділяється серед сучасників як визначна особистість. Джерелом інформації про моральні принципи людини є не тільки повчання, пояснення, ствердження, а й вчинки та їх відповідність проголошеним принципам, утілення поглядів у життя, реалізація через стосунки з людьми і природою.

У розробленні критеріїв відбору етичних знань для майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах ми спиралися на розробки П. Підкасистого [123] щодо принципів відбору змісту навчання. До них належать: гуманістична спрямованість змісту; зв'язок із життям; системотворний характер навчального матеріалу; інтегративність знань; розвиваючий характер навчального матеріалу; гуманітарно-естетична спрямованість змісту; взаємозв'язок та взаємообумовленість суміжних предметів; етичні аспекти спілкування тощо. Серед спеціальних принципів формування змісту освіти є принцип співвіднесення навчального матеріалу з рівнем особистісного розвитку майстрів виробничого навчання; принцип єдності і протилежності педагогічно-етичного та фахово-етичного компонентів.

Загальнодидактична система критеріїв відбору змісту професійної етики містить критерії цілісного відображення завдань творчої самостійно мислячої людини; практичної значущості навчального матеріалу; відповідності змісту матеріалу реальним навчальним

можливостям; відповідності обсягу змісту виділеному часові; урахування історичного та зарубіжного досвіду; відповідності наявної навчально-методичної бази.

У нашому дослідженні нами введено певні критерії з метою визначення рівня професійної етики майстрів виробничого навчання та методів їх удосконалення.

Серед таких критеріїв можна виділити: ставлення майстрів виробничого навчання до етики, наявність у них стійких професійних мотивів, сформованість усвідомлених етичних знань, сформованість моральних переконань, володіння комплексом визначених умінь, орієнтація на етичне самовдосконалення. Це передбачає відповідність змісту етичних знань моральним потребам майстрів виробничого навчання, ступінь їх задоволення у процесі навчання; підвищення активності і самостійності майстра виробничого навчання; позитивні зміни у практичній діяльності майстрів виробничого навчання; зростання етичних потреб майстрів виробничого навчання; прагнення самоосвіти тощо.

У нашому дослідженні вводилося три *конкретні критерії* сформованості компонентів професійної етики (когнітивно-змістового, мотиваційно-діяльнісного та комунікативно-особистісного) і *загальний*, інтегральний критерій, який комплексно відображав усі критерії в єдності.

***Критерій сформованості когнітивно-змістового компоненту*** показує рівень розуміння сутності етичних знань, їх здатність перетворити педагогічні завдання в соціально значущі шляхом проектування програм і

тактичних планів розвитку й реалізації інтересів та потреб. Результативність цього критерію в етичному компоненті професійної діяльності майстрів виробничого навчання визначається характеристиками етичних знань і специфіки моральної діяльності, свідомості та відносин.

Цей критерій відображає когнітивний компонент етичної підготовки майстрів виробничого навчання, а також дозволяє судити про знання майстрів виробничого навчання у сфері моральної діяльності.

Очевидно, для того, щоб етично-професійна діяльність була успішною і результативною, щоб майстер виробничого навчання міг реально включатися в цей процес і самореалізовуватись, йому треба знати, перш за все, що собою являє моральна культура особистості, її моральні, етичні норми і цінності. Крім того, у процесі професійної діяльності можуть з'явитися різні бар'єри, які заважатимуть взаємодії особистості майстрів виробничого навчання з іншими партнерами. Уміння усвідомити наявність цих бар'єрів і усунути їх дозволяє зробити процес взаємодії доброзичливішим та ефективнішим.

***Критерієм сформованості мотиваційно-діяльнісного компонента*** виступало позитивне ставлення та інтерес до проблем професійної етики, спрямованість цієї мотивації на вдосконалення педагогічної діяльності, прагнення до самоосвіти; усвідомлення моральних цінностей, а також наявність необхідних для моральної поведінки та відносин

особистісних якостей (позитивне ставлення до професійної діяльності, спрямованість на розвиток педагогічної майстерності, наявність ціннісних орієнтацій, володіння відповідним рівнем культури, обґрунтованість моральних дій).

Цей критерій також відображає поведінковий аспект особистості, де проявляється індивідуальна своєрідність кожного майстра виробничого навчання, сильні й слабкі його сторони. Із умінь особистості, що проявляються в діяльності, важливими є уміння орієнтуватися на моральні цінності, самореалізуватися, передавати позитивний моральний досвід учням, аналізувати і корегувати як власну поведінку, так поведінку учнів тощо.

***Критерій сформованості комунікативно-особистісного ком-понента*** відображає основні особистісно значущі установки та орієнтації майстра виробничого навчання, специфіку їх спілкування, культуру мовлення та професійно-етичні якості.

Цей критерій дає змогу індивідуальні характеристики майстрів виробничого навчання, їх психолого-педагогічний тип, співвіднесеність з основними цілями морально-етичної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах. Установки, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності і потреби особистості є вихідною і надзвичайно важливою умовою розвитку етичного компонента у професійній діяльності майстрів виробничого навчання. Організація етичної діяльності на суб'єкт-суб'єктній основі, орієнтація на



відкриту дружню взаємодію, на діалог і співтовариство в системі «майстер виробничого навчання – учні», «майстер виробничого навчання – майстер виробничого навчання», «майстер виробничого навчання – батьки учнів» тощо; дружнє, доброзичливе ставлення, повага і тактовність у ставленні до учнів та колег; гуманний, особистісно-орієнтований стиль взаємодії з іншими людьми – усі ці базові характеристики особистості є сприятливими передумовами розвитку і вдосконалення процесу формування етичного компонента у професійній діяльності майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

***Інтегральний критерій сформованості професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах*** органічно поєднує моральну свідомість (сформованість когнітивно-змістового компонента), моральну діяльність (сформованість мотиваційно-діяльнісного компонента) та моральні відносини (сформованість комунікативно-особистісного компонента) в єдності.

## **2.2. Шляхи реалізації моделі формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.**

Реалізація моделі формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах передбачає:

- формування етичних знань як необхідної умови

формування моральної свідомості, діяльності та відносин майстрів виробничого навчання у професійній діяльності;

– забезпечення єдності етичних, педагогічних та фахових (галузевих) знань майстрів виробничого навчання у ПТНЗ;

– забезпечення достатнього рівня сформованості основних параметрів професійно-етичних знань (глибини, повноти, ґрунтовності, оперативності та, перш за все, усвідомленості етичних знань як основи моральних переконань);

– забезпечення позитивної мотивації формування етичного компонента у професійній діяльності майстрів виробничого навчання;

– орієнтації на саморозвиток майстрів виробничого навчання у процесі формування етичних знань; наявності відповідних спецкурсів, кодексів та інших дидактичних матеріалів для науково-методичного забезпечення формування професійної етики майстрів виробничого навчання.

*Реальна можливість впливу на формування професійної етики майстра виробничого навчання – це формування в нього етичних знань через спеціальний курс «Основи професійної етики майстра виробничого навчання», Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання, методичний посібник «Формування професійної етики майстрів виробничого навчання», Короткий словник професійної етики майстра виробничого навчання, відповідні дидактичні*

*матеріали.*

***Основними шляхами формування професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ є:***

- післядипломна освіта майстра виробничого навчання (курсове підвищення кваліфікації);*
- науково-методична робота у професійно-технічних навчальних закладах;*
- самоосвіта.*

*Післядипломна освіта як курсове підвищення кваліфікації в умовах змін для конкретного суб'єкта виконує комплекс функцій, що забезпечують цілісність нового виду діяльності – розуміння і сприйняття нових умов життя; інформаційну – уміння знайти, вибрати, використати, створити потрібну інформацію, підвищити власну грамотність; розвивальну, що дозволяє оволодіти новими способами діяльності [174]. Система курсового навчання майстра виробничого навчання повинна враховувати не лише суто фахові, галузеві чи педагогічні аспекти, а й розвиток особистості, зокрема формування моральної культури, професійної етики тощо. Адже етична складова є компонентом професійної компетентності педагога.*

Найсуттєвішим є те, що весь навчальний процес підготовки майстрів виробничого навчання повинен бути сконструйований так, щоб у системі післядипломної освіти відбувалося удосконалення та поглиблення професійних знань, а не переучування спеціалістів (що, на жаль, практикується з низки об'єктивних та суб'єктивних причин). Післядипломна освіта повинна

розвивати професійні знання, корегувати їх згідно з вимогами часу [187]. Для такого її функціонування потрібно забезпечити в загальноосвітніх та професійних навчальних закладах формування відповідної системи знань, навичок та умінь. Підвищення професійних вимог до компетентності сучасного педагога та відповідно навчальних планів закладів базової та післядипломної освіти забезпечується оновленням теоретичних дидактичних положень та апробацією численних іноваційних технологій у сучасній педагогіці [157]. Разом з тим надзвичайно важливим моментом є дослідження ефективності не окремих прогресивних дидактичних підходів, а аналіз їх у взаємодії. Зокрема, раціональне поєднання диференційованого та інтегративного підходів у професійному вдосконаленні педагогічних кадрів дає можливість значно підвищити їхній фаховий рівень.

Система підвищення кваліфікації є обов'язковою для всіх педагогічних працівників і характеризується «упорядкованістю та цілісністю, певним науково-методичним потенціалом, що в нинішніх умовах є значною перевагою перед науково-методичною роботою в ПТНЗ та самоосвітою. Тому в системі підвищення кваліфікації, у якій підвищення кваліфікації підтверджено документально, викладач спеціальних дисциплін та майстер виробничого навчання ПТНЗ мають одержувати базову основу педагогічної підготовки, яка б дала можливість їм удосконалювати цю підготовку в міжкурсовий період» [170].

Оскільки зміст педагогічної підготовки закладається в навчальному плані, у дослідженні нами було проаналізовано відповідність чинних навчальних планів сучасним вимогам до професійно-етичної підготовки майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладах.

Зроблено висновок, що необхідним є оновлення навчальних планів підвищення кваліфікації в контексті формування загальної та професійної культури майстрів виробничого навчання, зокрема професійної етики. Це зумовлено такими причинами:

- навчальні плани курсів підвищення кваліфікації майстра виробничого навчання практично не містять навчального матеріалу та засобів формування професійної етики;

- у змісті післядипломної освіти майстра виробничого навчання практично не передбачено культурологічної та морально-етичної перепідготовки;

- у роботі курсового підвищення кваліфікації немає заходів, спеціальних курсів та навчально-методичних матеріалів щодо формування професійної етики майстра виробничого навчання.

Аналогічна ситуація спостерігається в системі методичної роботи професійно-технічних навчальних закладів. У роботі методичних комісій не передбачено спеціальної цілеспрямованої культурологічної та етичної підготовки, що призводить до ускладнення практичної роботи майстра виробничого навчання. Це ж стосується роботи практикумів-семінарів, методичних комісій

професійно-технічних навчальних закладах, де не передбачено заходів, які сприяють формуванню в майстра виробничого навчання етичних знань, моральних переконань, професійно-етичних якостей тощо.

Тому відповідно до мети нашого дослідження було запропоновано зміни у структурі методичної роботи, які спрямовані та розвиток професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання. При цьому враховувалися реальні умови навчального середовища професійно-технічних навчальних закладів, зокрема завдання, які стоять перед професійно-технічною освітою, умови і можливості конкретного навчального закладу, специфіка та можливості методичної роботи, існуючі традиції тощо.

Ураховуючи специфіку освіти дорослих, значну увагу було приділено самоосвіті, саморозвитку та самоудосконаленню майстра виробничого навчання.

Вивчення стану організації самоосвіти на основі опитування засвідчило, що в училищах не проводиться систематична робота з надання допомоги викладачам та майстрам виробничого навчання щодо вдосконалення професійно-етичної освіти. Це дало підстави виокремити найважливіші вимоги до організації самоосвіти і керівництва цією роботою, зокрема: зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; систематичність і послідовність самоосвіти, неперервний характер роботи, постійне вдосконалення змісту і форм самоосвіти; зміст, форми і методи самоосвіти мають добиратися з

урахуванням індивідуальності педагога, його можливостей, умов роботи, спрямованості професійних інтересів; завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі. Реальним виразом цього були розроблені на основі теоретичних положень спецкурс «Основи професійної етики майстра виробничого навчання», Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання, Короткий словник професійної етики майстра виробничого навчання, методичний посібник «Формування професійної етики майстрів виробничого навчання», науково-методичні матеріали тощо. Ураховано, що процес етичного самовиховання є не лише формуванням відсутніх звичок, а й ламанням раніше сформованих негативних установок.

Таким чином, значне місце у формуванні етичних знань майстрів виробничого навчання належить індивідуальній самоосвіті, яка не може здійснюватися за якимись єдиними для всіх правилами.

*Спеціальний курс.* До основних завдань курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» належить підняття рівня морально-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання, озброєння знаннями, користуючись якими, суперечності в навчально-виховному процесі ними можуть бути розв'язані більш ефективно. Вивчення педагогічної етики дає матеріал, потрібний для аналізу педагогічного процесу як процесу етичних відносин між його учасниками.

В основу курсу покладено розробку класичних

курсів професійної етики, а зокрема такі теми, як: «Етичне регулювання професійної діяльності майстра виробничого навчання», «Етично-педагогічна норма як відображення і форма регулювання суперечностей в педагогічній дії», «Педагогічна мораль як нормативна система», «Педагогічна мораль як компонент суспільної свідомості», «Педагогічна мораль як індивідуальна свідомість», «Педагогічна мораль як вибір та етична мотивація поведінки педагога в конкретній ситуації», «Особливості професійної діяльності майстрів виробничого навчання в контексті етичних поглядів», «Етичний аспект взаємин майстрів виробничого навчання з учнями, батьками, колегами, суспільством», «Саморозвиток майстра виробничого навчання», «Етично-педагогічна поведінка майстра виробничого навчання як практичне втілення моралі в реальному навчально-виробничому процесі», «Педагогічний такт як форма функціонування педагогічної моралі» тощо.

Місце курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» визначається необхідністю для майстрів виробничого навчання оволодіти теоретичними та практичними основами професійної етики, а також суттєвим впливом етичної компетентності педагога на навчально-виховний процес.

Вивчення курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» у вищому професійному училищі слугує реалізації цілей освіти та науки: забезпечення майстрів виробничого навчання знаннями про основи етики та сприяє виробленню в них високих



моральних засад і принципів; формування особистості творчого фахівця, який здатний самостійно мислити.

До завдань курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» входять: вивчення методів формування високого рівня етичних знань та моральної свідомості в майстрів виробничого навчання; визначення особливостей сучасних етичних знань та моральних цінностей; формування поняття про сформованість рівня професійної етики майстра виробничого навчання; оволодіння основними принципами та засадами сучасної етики; оволодіння основами теоретичного дослідження в галузі професійної етики; оволодіння основами експериментального дослідження в галузі професійної етики. Проведення повноцінних наукових досліджень можливе лише за умови ґрунтовного засвоєння майстрами виробничого навчання основних морально-етичних принципів.

У кожному розділі програми міститься основний матеріал, на який доцільно звернути увагу. Таким основним матеріалом є понятійний апарат наукового дослідження, загальна методологія та методи, а також аналіз й оформлення результатів наукового дослідження.

У процесі викладання та навчання важливо освоїти загальні основи професійної етики та навчитися застосовувати їх у конкретних ситуаціях. З цією метою виділяються розділи теоретичного та експериментального дослідження.

Основна частина матеріалу, необхідна для

виконання наукових досліджень на всіх рівнях, є обов'язковою для засвоєння. Друга частина стосується конкретного виду наукового дослідження. Тут подаються загальні основи такого дослідження та рекомендації щодо подальшого пошуку інформації. Третя частина матеріалу призначена для аспірантів та студентів, які виявляють бажання вивчити курс поглиблено.

Тематичне планування спецкурсу (додаток Ж).

*Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання.* Цей кодекс визначає сукупність етичних вимог, що випливають із принципів і норм педагогічної моралі, та регулює його поведінку і систему відносин у процесі педагогічної діяльності.

У феодальну епоху професійний розподіл праці досягає свого помітного розвитку, про що свідчить поява численних морально-професійних кодексів, статутів, заповідей цехів, чернецьких та лицарських орденів, купецьких гільдій, суддів тощо. Спочатку ці кодекси виражали прагнення представників панівного класу закріпити за собою привілеї займатися розумовою працею, а пізніше ця тенденція почала виявлятися і серед людей так званих вільних, творчих професій (художників, акторів, письменників тощо). У період Середньовіччя виросла ціла піраміда суворо регламентованих моральних стосунків, верстово-корпоративних розмежувань, які обросли застарілими правилами, казуїстикою [51, с. 203]. Закладені у традиційних морально-професійних кодексах, кодексах честі лікаря, юриста, педагога, журналіста та ін.,

гуманістичні імперативи мають загальнолюдське значення.

Морально-професійні кодекси, ставши частковим еквівалентом суспільної моралі, виховують такі соціальні функції: пізнавальну, яка реалізується у відображенні об'єктивних процесів суспільно-професійного розподілу праці за конкретних історичних умов; регулятивну (забезпечується взаємозв'язок спеціалістів із суспільством; набір специфічних прийомів праці); ціннісно-орієнтаційну (даються уявлення про моральний ідеал професіонала, професійні обов'язок, честь, совість, справедливість тощо).

Однією з основ Кодексу професійної етики майстра виробничого навчання є встановлення основних вимог, які визначають ставлення майстра виробничого навчання до самого себе, до педагогічної праці, до учнівського і педагогічного колективів тощо. Нижче наведено фрагмент кодексу.

Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання визначає сукупність вимог, які впливають із принципів та норм педагогічної моралі, і регулює його поведінку та систему відносин у процесі педагогічної діяльності, що передбачає підвищення та підтримання високого професійно-етичного рівня майстра виробничого навчання. Кодекс регулює відносини майстра виробничого навчання та учасників навчально-виховного процесу. Кодекс встановлює вимоги, які визначають ставлення майстра виробничого навчання до самого себе, до учнівського та педагогічного колективів.

Кодекс вимагає від майстра виробничого навчання виконувати свої обов'язки, професійно керуючись нормами етичної й моральної свідомості та поведінки. Кодекс забороняє принижувати честь і гідність людини в будь-яких цілях. Дотримання правил та вимог цього Кодексу враховуються при визначенні сформованості професійно-етичного рівня майстра виробничого навчання. У Кодекс можуть вноситися доповнення та зміни з ініціативи майстра виробничого навчання, окремих педагогічних працівників, педагогічних колективів та педагогічних установ. Кодекс честі майстра виробничого навчання – це етичні норми та добрі манери в педагогічній діяльності.

Повністю Кодекс наведено в додатку Е.

*Етикет майстра виробничого навчання.*

Аналізуючи основи етикету як структурного компоненту підготовки та професійної діяльності фахівця, І. Агулець зазначає, що «техніка поведінки і спілкування нині стала особливо привабливою у зв'язку з визнанням того, що знання з етикету сприяють оптимізації загального та ділового поводження і спілкування, є одним з універсальних засобів досягнення успіху в професійній діяльності. І саме вчитель виявляє не тільки свої професійні якості, а й впливає через них на інших – перш за все на учнів та їх батьків, на педагогічний колектив та суспільство в цілому» [2, с. 233]. Педагог, який володіє правилами етикету, майстерно втілює їх, здатний викликати повагу до себе як до особистості, до предмета, який викладає, до професії загалом. Він

здатний викликати довіру учнівства, яку уособлює всім своїм виглядом. Саме правила етикету впливають на поведінку молоді і доповнюють моральні норми в їхньому функціонуванні через зовнішню сторону вчинків та дій. Етикетна поведінка належить до зразків високого досягнення культури. Елементи, що входять в етикетну поведінку, можуть вільно співвідноситися залежно від ситуації і використовуватися для прогнозування і конструювання ситуації залежно від бажаного результату. Саме тому етикетні прийоми поведінки та спілкування повинні вивчатися і використовуватися педагогом у його професійній діяльності.

На основі аналізу, проведеного О. Проценко [132], який розглядає принципи етикету в контексті етичного знання в міждисциплінарному комплексі гуманітарних наук, можна зробити такі узагальнення. Особливе значення у професійній діяльності здобуває мова майбутнього вчителя. Їй належить основна функція – передання знань і вплив на поведінку учнів та спілкування. Вербальні (словесні) способи у встановленні контактів, умінні переконувати, обміні інформацією з часом набули стійкості і визначеності за довгий історично-культурний шлях культурної традиції. Поняття «мовний етикет» – дуже об’ємне і змістове. Воно містить у собі і сукупність правил, що регулюють вербальне спілкування, і сукупність словесних форм чемності, призначених для цілком конкретних і заздалегідь обумовлених ситуацій, і стратегію мовної поведінки. Мовний етикет сприяє прояву таких

моральних якостей молоді, як стриманість, увага, повага до почуття гідності співрозмовника, почуття власної гідності, затверджує відносини, пов'язані із дружелюбністю, допомагає реалізувати принципи честі і моральної справедливості. Мовний етикет несе в собі спосіб дії чи такт (стратегічну поведінку): уміти слухати, зберігати мовчання, вибирати тему розмови залежно від ситуації й співрозмовника. Вербальне спілкування, регульоване етикетними правилами, містить у собі не тільки процес ситуаційного «говоріння», а й процес ситуаційного «мовчання», наприклад, тримати паузу, не підтримувати тему розмови, слухати, не перебивати і багато іншого. За допомогою вербального спілкування міжособистісне спілкування і колективні дії набувають єднального та організованого характеру, що трансформують ввічливість, делікатність, люб'язність, тим самим знімають конфліктну ситуацію, попереджаючи агресію.

Тому нами розроблено етикет майстрів виробничого навчання. Практично в усьому світі етикет став нормою, неодмінною умовою життєвого успіху, фактором, який визначає чи успіх, чи, навпаки, провал діяльності не лише окремої людини, але часом і цілої корпорації. На навчання гарних манер і консультації з питань етикету за кордоном витрачаються сотні мільйонів доларів. Протягом багатьох століть людство виробило перелік норм поведінки, які сприяють взаєморозумінню. Вони регламентують взаємини в суспільстві, їх називають етикетом, чи правилами

гарного тону. За таких умов педагог, особистість якого є інструментом формування і розвитку особистості учня, повинен насамперед бути людиною вихованою. Він живе в постійному спілкуванні з колегами, керівництвом, учнями, батьками, і від того, як він виглядає, тримається, як поводить себе вдома, на роботі, у суспільстві, залежить його настрій, а отже, і його здоров'я, трудові успіхи, атмосфера на роботі при спілкуванні з учнями та колегами, і в сім'ї [168, с. 558]. Мудрість етикету полягає в тому, що опанувати навичками красивої поведінки можна лише за наявності бажання бути добре вихованою людиною [184, с. 7]. Моральний зміст етикету зумовлений відповідністю і співвідношенням зовнішніх норм етикету й змісту моральної свідомості суспільства та особистості.

Мається на увазі те, що зовнішні правила поведінки і спілкування базуються, перш за все, на моральних принципах. Ці принципи конкретизуються загальними вимогами етикету, що задають нормативний зразок поведінки людини. До числа провідних вимог належать ввічливість, коректність, тактовність, делікатність, скромність, точність і обов'язковість. Принципи та вимоги етикету раціональні. Керуючись ними, людина, навіть якщо не знає конкретних правил етикету, за конкретних обставин має змогу завжди залишитися на високому рівні загальної пристойності.

Важливим аспектом забезпечення формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладів є *методичні*

*матеріали та розробки за окремими темами.*

До них відносимо Короткий словник професійної етики майстра виробничого навчання (додаток Д), матеріали для лекції, семінарів, самостійної роботи тощо.

На наш погляд, доцільно ознайомлювати майстра виробничого навчання з тими психолого-педагогічними явищами, які спроможні суттєво впливати саме на їхні етичні якості та моральну поведінку. Сюди перш за все відносять причини та профілактика так званих «професійних деформацій особистості» (за іншою термінологією – «професійне вигорання педагога»). Цьому питанню приділяється значна увага і за рубежом [119]. У додатку 3 наведено фрагмент заняття на цю тематику, який водночас може бути і матеріалом для самостійного опрацювання майстрами виробничого навчання.

Отже, реальна можливість впливу на формування професійної етики майстра виробничого навчання – це впровадження спеціального курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання», Кодексу професійної етики майстра виробничого навчання, методичного посібника «Формування професійної етики майстрів виробничого навчання», Короткого словника професійної етики майстра виробничого навчання, відповідних дидактичних матеріалів.

Таким чином, у системі «моральні відносини – моральна свідомість – моральна діяльність» формуються професійно-етичні якості та професійно-



етична компетентність майстрів виробничого навчання.

### **2.3. Організація та результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності моделі формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах**

Констатувальний експеримент спрямовувався на вивчення об'єкта дослідження в умовах дії наявного складу чинників, тобто тих, які були визначені до експерименту і не змінювались.

У його процесі дослідження рівня *сформованості когнітивно-змістового компонента* вивчався рівень етичних знань майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Під час опитування було виявлено, що деякі майстри виробничого навчання зі стажем вважають, що вони все знають, що вчитися в їхньому віці чи займатися самоосвітою – це зайве й непотрібне. Такі твердження свідчать, на жаль, про брак професійної культури й етики.

На основі анкетування та експертного опитування також було встановлено, що на даний час у ВПУ та ПТУ не вживають істотних заходів щодо підвищення рівня професійної етики майстрів виробничого навчання.

У ході експериментального дослідження нами виявлено, що доцільно розглядати п'ять рівнів сформованості етичних знань майстрів виробничого навчання. У роботі введено показник рівня

сформованості етичних знань майстра виробничого навчання  $\gamma$ :

1-й рівень,  $1 < \gamma < 2$  дуже низький рівень, професійно-етичні знання, якості моральної свідомості та поведінки практично відсутні;

2-й рівень,  $3 < \gamma < 4$  низький рівень, професійно-етичні знання практично відсутні, якості моральної свідомості та поведінки – на низькому рівні;

3-й рівень,  $5 < \gamma < 6$  середній рівень, сформований певний рівень етичних знань, якості моральної свідомості та поведінки – на середньому рівні;

4-й рівень,  $7 < \gamma < 8$  високий рівень, рівень етичних знань займає чільне місце у свідомості майстра, якості моральної свідомості та поведінки – на високому рівні;

5-й рівень,  $9 < \gamma < 10$  дуже високий рівень, професійно-етичні знання та якості моральної свідомості та поведінки – на дуже високому рівні.

Результати представлено на рис. 2.2.

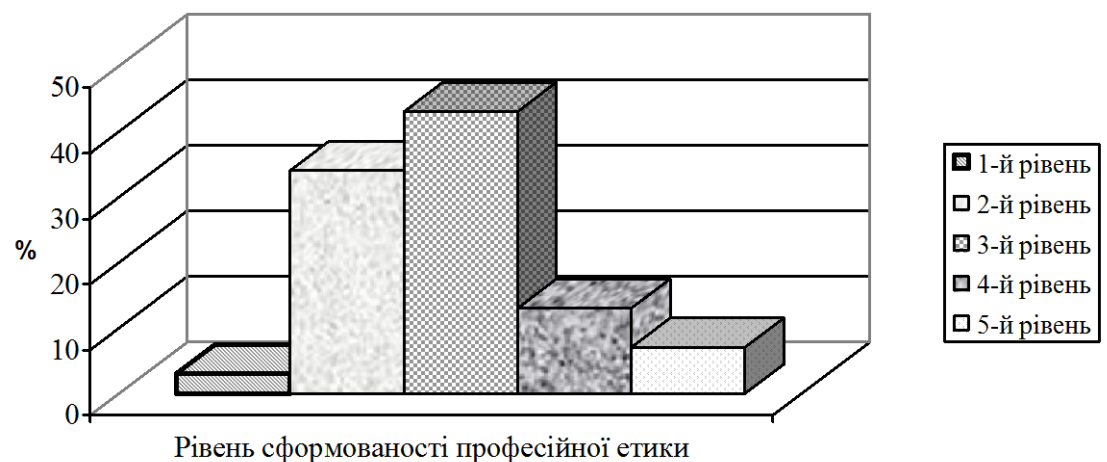


Рис. 2.2. Рівні сформованості етичних знань майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах

Таким чином, рівень сформованості етичних знань майстрів виробничого навчання в середньому не є високим та потребує впливу активних педагогічних чинників, які здатні ефективно його підвищити.

На подальшому етапі дослідження ми намагалися виявити роль знань і вмінь з етики, які можуть допомогти у професійній діяльності майстрів виробничого навчання.

Джерелами аналізу були навчально-педагогічна документація, підручники та посібники з виробничого навчання та спеціальних дисциплін, опитування майстрів та учнів, яким пропонувалося оцінити необхідність знань із професійної етики та відповідного методичного забезпечення в різних типах навчальних закладів за десятибальною шкалою:

- 1 – 2 – непотрібні,
- 3 – 5 – рідко потрібні,
- 6 – 7 – потрібні,
- 9 – 10 – необхідні.

Результати такого опитування 50 викладачів та 150 студентів у середніх балах наведено на рис. 2.3.

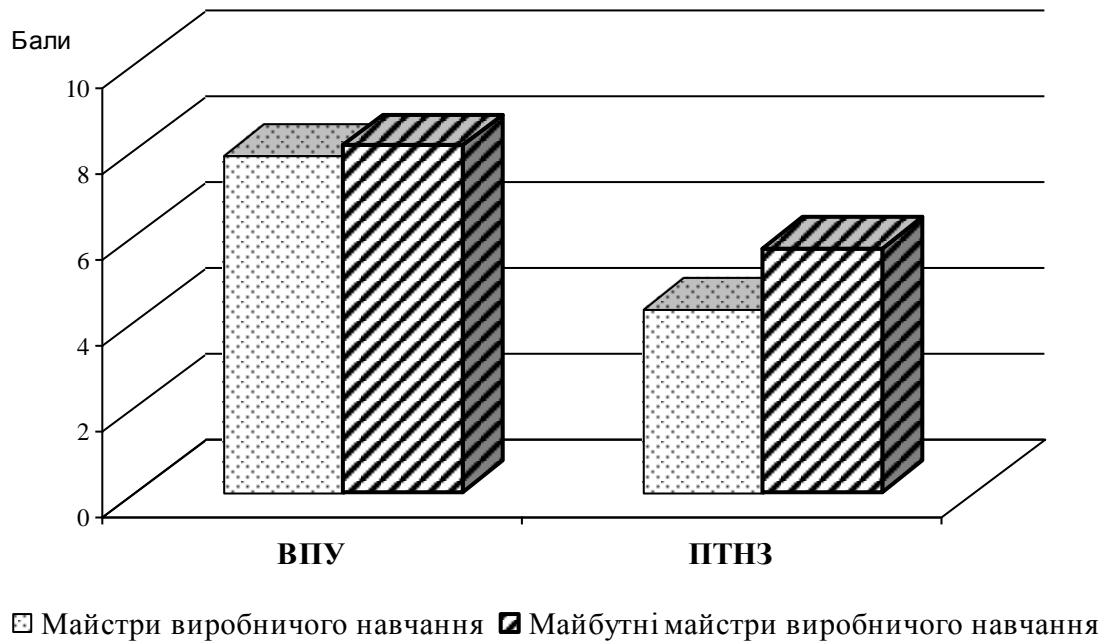


Рис. 2. 3. Оцінка необхідності знань із професійної етики

Таким чином, аналіз даних рис. 2. 3 вказує на те, що знання з професійної етики є першою, необхідною умовою формування професійної етики.

На завершальному етапі ми перевіряли якості, що характеризують повноцінність етичних знань, а саме [66]:

- *повнота*, яка визначається кількістю знань і характеризує їх «фізичний обсяг»;

- *глибина*, яка визначається числом усвідомлених зв'язків, інакше вимірюється числом доступних учням існуючих зв'язків;

- *оперативність*, яка характеризує готовність застосувати знання у схожих та варіативних ситуаціях, точне знання способів застосування для визначених

випадків;

– *гнучкість*, яка проявляється у швидкому знаходженні варіативних способів застосування знання за зміни ситуації чи здатність запропонувати декілька способів застосування однієї і тієї ж ситуації, уміння знайти в пам'яті потрібний спосіб чи створити новий із ряду відомих;

– *конкретність і узагальненість*, яка полягає в застосуванні однієї і тієї ж ситуації, розкритті конкретних проявів узагальненого знання і в здатності підводити конкретні знання під узагальнені знання;

– *системність*, яка розглядається як сукупність знань у свідомості, які відповідають структурі наукової теорії;

– *усвідомленість*, яка виражається в розумінні зв'язків між знаннями, шляхами отримання знань, умінні їх доводити до практичного рівня;

– *грунтовність*, яка відображає тривалість збереження в пам'яті і відтворюваність у необхідних випадках.

Результати дослідження зображено на рис. 2.4.

Результати показують, що сформованість професійної етики майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах не відповідає вимогам до педагога. Це пов'язано і з загальним становищем педагога в сучасному суспільстві і з особливостями професійної діяльності майстрів виробничого навчання, які серед педагогів мають найчастіше низькі знання з професійної етики, а головне

– низьким є рівень усвідомленості цих знань, що негативно впливає на моральну діяльність.

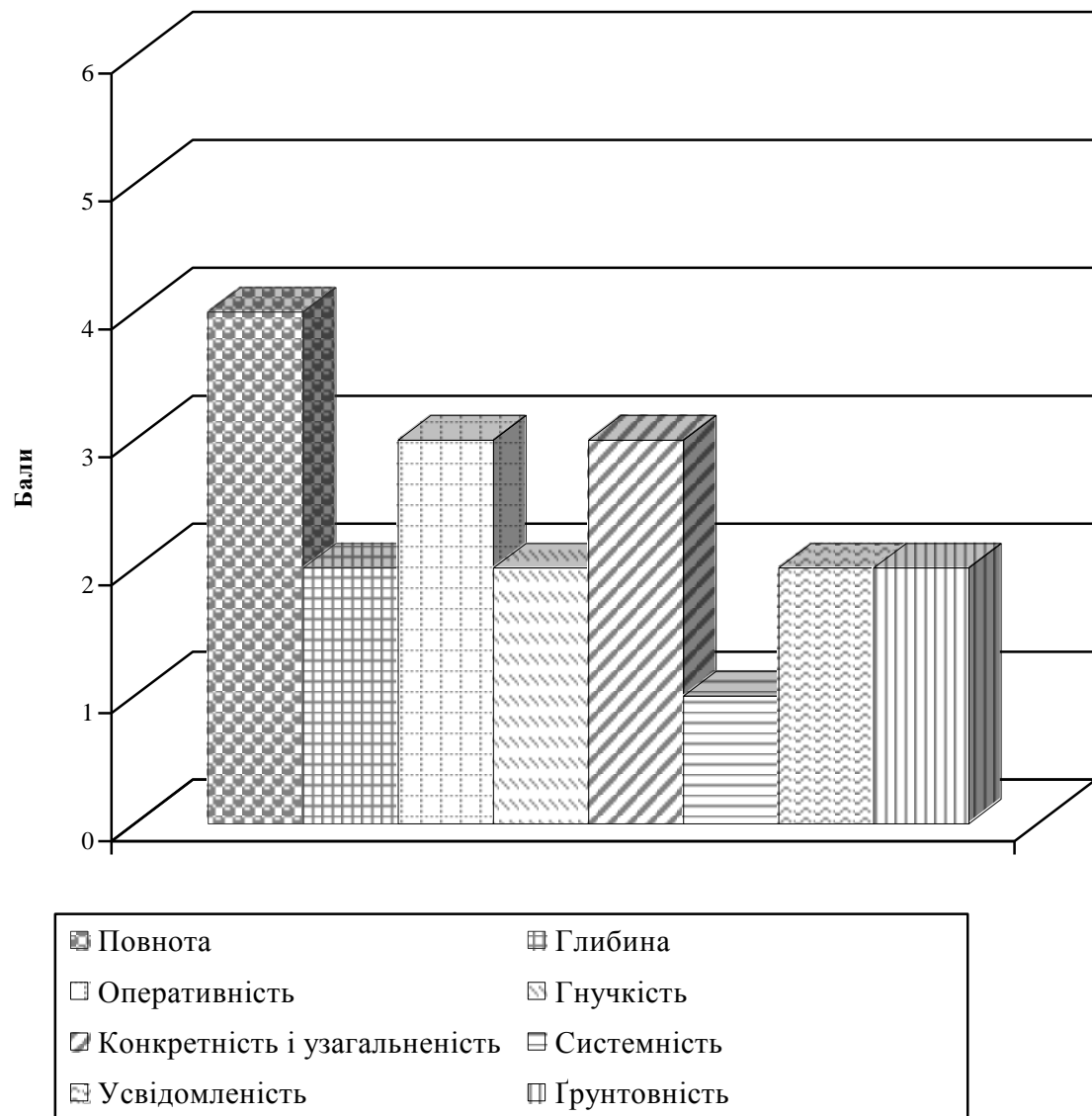


Рис. 2.4. Характеристики етичних знань майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах

Наступним кроком було дослідження сформованості **мотиваційно-діяльнісного компонента** професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-

технічних навчальних закладах. Доцільним ми вважали дослідити мотивацію професійної діяльності майстрів виробничого навчання (рис. 2.5).



Рис. 2.5. Мотивація професійної діяльності майстра виробничого навчання

В анкетному опитуванні майстрам пропонувалося визначити мотивацію своєї професійної діяльності за 10-бальною шкалою: у незначній мірі – 1 бал, у дуже великій мірі – 10 балів. У діаграмі (див. рис. 2.5) наведено дані опитування стосовно чинників мотивації професійної діяльності майстрів виробничого навчання – з'ясувався відсоток того чи іншого чинника мотивації професійної діяльності.

Результати опитування свідчать про те, що зовнішня

мотивація (грошовий зарібок – потреба в досягненні соціального престижу) є більша за внутрішню (задоволення від роботи – можливість самореалізації). Тому рівень професійної етики не є достатньо високим.

Наступним кроком було дослідження сформованості **комунікативно-особистісного компонента** професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Проаналізуємо, як змінюються рівні сформованості професійної етики професійної етики майстрів виробничого навчання залежно від їхнього стажу роботи за шестибальною шкалою (рис. 2. 6).

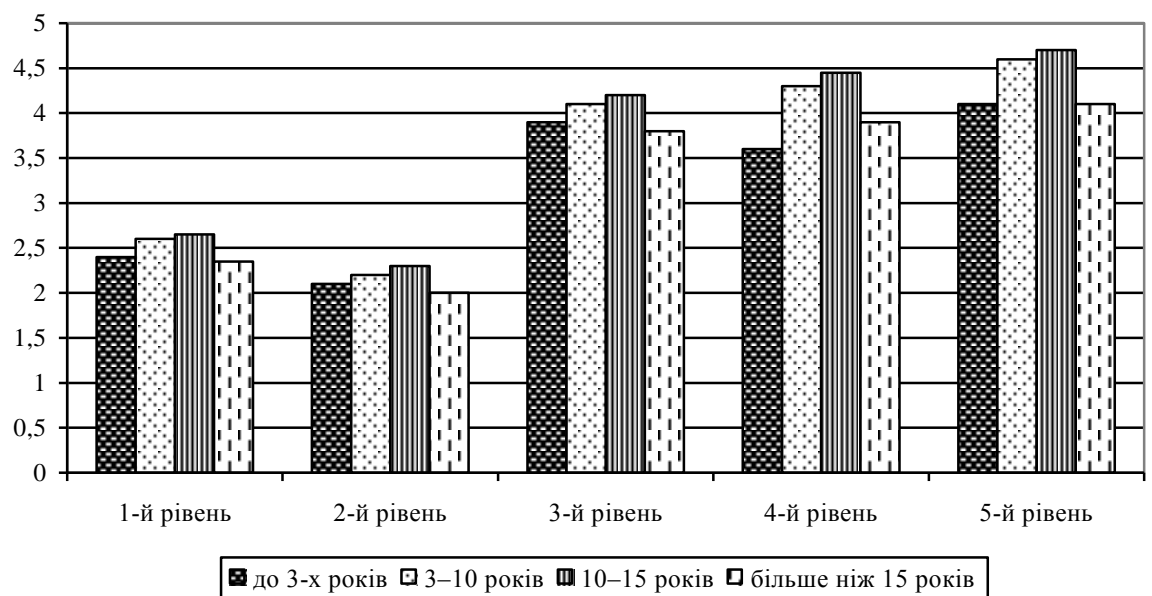


Рис. 2. 6. Залежність рівнів сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання від стажу роботи

Із залежності, яку представлено на рис. 2. 6, можна зробити такі висновки: в усіх випадках рівень



професійної етики спочатку зростає відповідно до зростання стажу роботи, а після 15-ти років дещо знижується. Це повністю закономірне явище, яке зумовлене синдромом професійного вигорання, основними причинами якого є вичерпання, деперсоналізація, почуття приниження власної гідності та ін.

Професійну етику не меншою мірою цікавлять і «антиномії професійних вчинків», які виявляються в конфліктних формах поведінки, і у зв'язку з цим – розкриття засобів розв'язання конфліктів у межах конкретної професії. На підставі цього вона пропонує практичні рекомендації з урахуванням конкретних історичних умов і суспільних завдань [51]. Професійна етика покликана також дати рекомендації щодо розкриття причин деформації морально-професійної свідомості і шляхів, методів її викорінення.

З цією метою ми провели додаткове дослідження щодо наявності та можливостей запобігання явищу професійної деформації майстрів виробничого навчання, виділивши її можливі причини та наслідки.

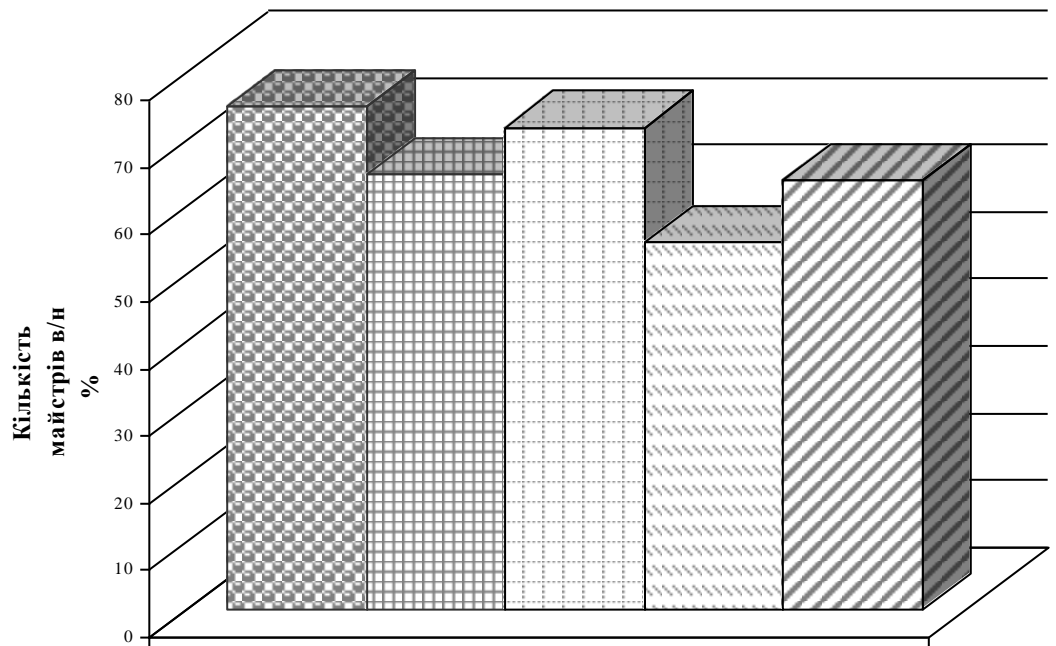
За результатами бесід з учнями, їхніми батьками, випускниками та майстрами виробничого навчання виявлено, що явище професійної деформації займає значне місце у професійній діяльності, хоча значно відрізняється за суттю від аналогічних явищ у діяльності фахівців інших спеціальностей. Під професійною деформацією ми розуміємо негативні явища та відхилення від прийнятих норм у професійній

діяльності.

Ми зробили спробу узагальнити отримані дані. Професійна деформація як результат професійного «вигорання» спочатку характеризувався незначними відхиленнями в поведінці майстрів виробничого навчання, створенням ним напружених ситуацій, використанням професійного жаргону, потім – недостатнім рівнем загальної культури, порушенням норм і правил спілкування, неповністю контрольованими проявами емоцій, провокуванням конфліктів тощо. Насамкінець професійні деформації проявляються в ігноруванні правилами культури поведінки; грубощах та авторитарності у спілкуванні з учнями; постійному створенні конфліктних ситуацій та антипедагогічних діях тощо.

Варто зазначити, що аморальна поведінка майстрів виробничого навчання часто пов'язана з ігноруванням етичних знань як основи моральних переконань. Етичний компонент професійної діяльності таких майстрів виробничого навчання базується на нестійких, хаотичних уявленнях про мораль, а також на неправильному трактуванні етичних категорій добра, зла, справедливості, авторитету тощо.

Результати досліджень зображено на рис. 2. 7.



- Фрагментарність етичних знань
- Низька усвідомленість етичних знань
- Нестійкі моральні переконання
- Неправильні моральні установки
- Неправильне трактування моральних засад

Рис. 2. 7. Основні причини «професійних деформацій» у реалізації етичного компонента професійної діяльності майстрів виробничого навчання

Надзвичайно важливим моментом нашої роботи є дослідження взаємовідносин майстрів виробничого навчання з колегами по роботі, учнями, батьками учнів, оскільки саме в цих відносинах найкраще проявляється рівень етичних знань.

Перейдімо до розгляду взаємовідносин, які, безсумнівно, відіграють найважливішу роль у

навчальному процесі, це стосунки педагог – учні. У нашому випадку – це майстер виробничого навчання – учні. Навчально-виховний процес ВПУ потребує постійного професійного вдосконалення. Це стосується передусім і самої особи майстра виробничого навчання, завданням якої є вести особливий спосіб життя.

Необхідною умовою ефективності виховних зусиль майстра виробничого навчання є його особистий приклад, високий професіоналізм, моральні якості, суворота вимогливості до себе, доброзичливість, тактовність, відповідальність, невимушеність поведінки.

Далі ми наводимо детальний аналіз оцінки майстрами виробничого навчання їхніх професійних якостей та оцінку тих же якостей учнями та експертами.

У ході дослідження ми проаналізували рейтинг етичних якостей майстрів виробничого навчання серед учнів і майстрів. Результати дослідження представлено на рис. 2. 8.

Як видно з гістограми, існують суттєві відмінності між думкою учнів та майстрів. Сила педагога не у владі, а в його учнях, у його вмінні бути людиною, спілкуватися з ними по-людськи.

Майстер виробничого навчання повинен давати можливість учневі висловити свою думку, виявляти повагу до його знань, утримуватися від поспішних і категоричних висновків, радитися з ним, обговорювати плани роботи.

Формування таких стосунків вимагає від викладача чи майстра виробничого навчання терпіння й педагогіч-

ного такту. Вільний розвиток особистості може здійснюватися за умови, коли учень не відчуває на собі «виховного тиску» зі сторони старших, що особливо відчутно в умовах професійно-технічного навчального закладу.

Отже, щоб виховати людину, в широкому розумінні цього слова, треба її знати в усіх відношеннях.

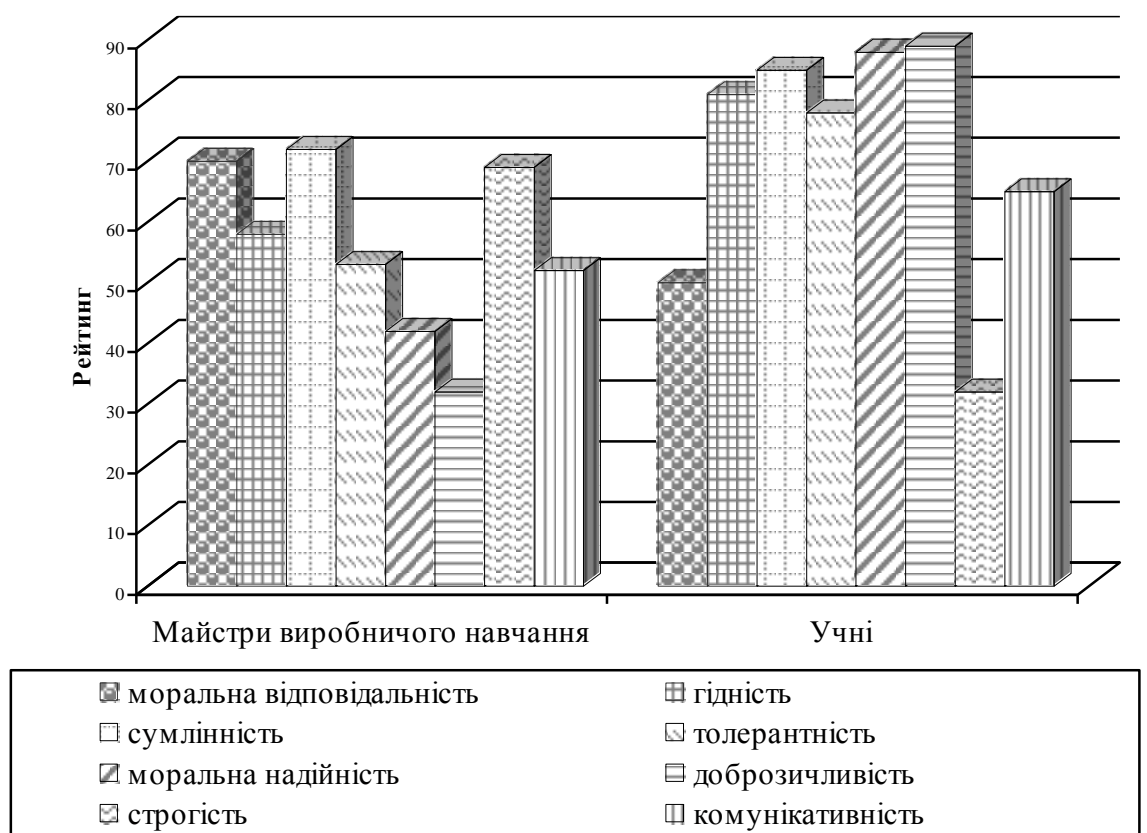


Рис. 2. 8. Рейтинг етичних якостей майстрів виробничого навчання на основі опитування учнів та майстрів

Таким чином, досить низькі оцінки практично всіх показників зазначених критеріїв пояснюються, на наш погляд, не лише низьким рівнем знань

(поінформованості) і несформованістю умінь та якостей, а й тим, що в майстра виробничого навчання досить часто зустрічається невпевненість, закритість, небажання в діяльності чи у виховному процесі відразу проявляти свої позиції, почуття; напружений самоконтроль призводить до часткової втрати природності, іноді навіть спонтанності в поведінці, заважає розкритися творчому соціальному потенціалу.

Ці негативні явища зумовлені недостатньою увагою до формування професійної етики майстра виробничого навчання.

В експериментальній частині дослідження нами поетапно описано складові дослідно-експериментальної роботи, серед яких ми виділили такі: мета і завдання формувального експерименту; склад учасників формувального експерименту; форми проведення формувального експерименту; методи формувального експерименту; оцінка вимірювань експериментальних даних; вибір засобів для проведення експерименту; опрацювання та аналіз експериментальних даних і встановлення їх адекватності.

План-програма експерименту передбачала проведення попереднього цілеспрямованого спостереження досліджуваного об'єкта з метою визначення вихідних даних; створення умов, за яких можливий експеримент (підбір об'єктів для експериментальної дії, визначення меж вимірювань); систематичне спостереження за ходом розвитку досліджуваного явища і точний опис фактів; проведення систематичної реєстрації вимірювань та

оцінок фактів різними засобами і способами; зміна характеру умов та перехресні впливи; перехід від емпіричного вивчення до логічних узагальнень, до аналізу і теоретичного опрацювання отриманого фактичного матеріалу.

Загальна мета експерименту передбачала визначення ефективності знань із професійної етики в майстрів виробничого навчання в порівнянні з існуючими, виявлення причини недоліків, специфіки професійної діяльності майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Методи опитування передбачали проведення бесід (обмін думками у вільній формі), інтерв'ювання (система заздалегідь підготованих запитань, які ставить дослідник опитуваному, утримуючись від власних коментарів), анкетування та тести. За ознакою, що розглядається як незалежна змінна, розподілялася вся сукупність опитаних на окремі групи (підгрупи).

Комплексна багатоетапна методика тестування протягом усього періоду навчання надала інформацію про об'єктивні вихідні дані засвоєння навчального матеріалу. Застосовувався аналіз педагогічних документів, а також вивчення та узагальнення масового і передового педагогічного досвіду.

Використано дві основні структури експериментального дослідження: паралельна та послідовна. Оскільки об'єкти педагогічних досліджень (студенти, групи тощо) постійно змінюються в навчально-виховному процесі, експеримент послідовно

проводився двічі: без введення активного чинника впливу і з його введенням. Паралельний експеримент передбачав обирання, по можливості, однорідних об'єктів (навчальних груп), які спостерігалися і зіставлялися як до початку експерименту, так і після нього.

Це дало можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики і довести ефективність проведеного експерименту. Для підвищення об'єктивності результатів дослідження, а також виключення впливу особливостей тої чи іншої групи проводилося перехресне вивчення, під час якого послідовно змінювалися експериментальні групи. У масовому експерименті ставилося за мету одержати дані з достовірністю 0,95.

Для того, щоб переконатись у правильності зроблених висновків щодо спостереження, застосовувалися такі прийоми: проведення кількох спостережень із зіставленням даних; порівняння результатів спостереження з думками практичних працівників; використання конкурсної оцінки (дискусійного обговорення результатів спостереження).

У педагогічних дослідженнях виникає потреба визначення ступеня значущості факторів, які впливають на процес. Природа педагогічних факторів така, що за допомогою безпосереднього спостереження фіксувати їх дуже важко. Але існує й інша важлива проблема, яка пов'язана з оцінкою отриманих результатів [107]. У педагогічних дослідженнях, де увага акцентується на



роботі зі студентами чи учнями, результати такого дослідження можна безпосередньо оцінити. Відповідно до завдань і гіпотези дослідження в ході експерименту вносяться зміни в педагогічний процес, а оцінка здійснюється шляхом порівняння показника успішності до початку внесення змін та після цього.

У нашому дослідженні розглядається формування професійної етики майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах, а тому зробити обґрунтовані висновки про правильність гіпотези дослідження є набагато складніше.

Одним із засобів, який допомагає отримати інформацію про педагогічне явище, зробити висновки про шляхи вирішення актуальних теоретичних проблем та практики навчання, є експертний метод. Тим не менше, експерти не є інстанцією, яка виносить кінцеве рішення про складну проблему.

Тому при проведенні педагогічної експертизи треба сконцентрувати увагу не тільки на рішеннях експертів, а й на аргументації, що обґрунтовують те чи інше рішення, на виявлення дійсних педагогічних факторів та відносин, потрібних для теоретичної та експериментальної роботи.

У нашому дослідженні, крім експертної оцінки, надзвичайно важливе значення мають взаємини між майстром виробничого навчання та між людьми, з якими він перебуває в безпосередньому контакті. Зокрема, це відносини майстра виробничого навчання з учнями, колегами, партнерами, батьками учнів та інше. На основі

анкетного опитування вони оцінюють певні показники в роботі майстра, базуючись на яких у подальшому формується загальна картина таких відносин.

Таким чином, базуючись на експертній оцінці, ураховуючи думку колег і учнів та спираючись на базові знання майстра, можна робити висновок про його рівень сформованості в тій чи іншій галузі.

Основними учасниками педагогічного експерименту були майстри виробничого навчання та студенти, яких готують до професії майстрів виробничого навчання за різними виробничими галузями.

Проведений педагогічний експеримент характеризувався достатньою тривалістю, обґрунтованим вибором експериментальної бази, якісним та кількісним аналізом отриманих статистичних результатів. Учасниками експерименту є об'єкти і суб'єкти процесу формування професійної етики майстрів виробничого навчання.

Об'єктами дослідження, тобто його експериментальною базою, стали вищі професійні училища та професійно-технічні училища, а саме Львівської, Сумської, Запорізької, Івано-Франківської та Закарпатської областей. Суб'єктами експериментального дослідження були майстри виробничого навчання, учні, експерти. За потреби до експерименту залучалися інші інженерно-педагогічні працівники, батьки учнів, представники адміністрації професійно-технічних навчальних закладів тощо.

Формувальний (перетворювальний) експеримент був

основним видом дослідження. Метою формувального експерименту було довести, що завдяки впливу обраних варіативних чинників (базових положень) можна досягти підвищення рівня професійної етики майстрів виробничого навчання.

Ми встановили, завдяки впливу яких активних чинників можна досягти необхідного результату, що полягав у визначенні ефективності введення базових положень формування професійної етики та критеріальних показників сформованості моральної свідомості.

Формувальний експеримент був масовим, із залученням до нього усіх зазначених вище навчальних закладів. В експериментальній роботі брали участь 457 учнів ПТУ та ВПУ, 300 майстрів виробничого навчання та 24 експерти. Такий обсяг вибірки забезпечує необхідну достовірність експерименту.

Контрольна частина експериментального дослідження проходила як невеликий за обсягом і статистичною вибіркою експеримент. Контрольний експеримент передбачав перевірку рівня сформованості етики майстрів виробничого навчання при використанні базових положень формування професійної етики.

В експериментальній роботі для отримання необхідних даних використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема – педагогічне спостереження, експертна оцінка, педагогічний експеримент, а також математичні та статистичні методи опрацювання інформації. Результати дослідження

доповнювалися вибірковим спостереженням батьків за діяльністю майстрів виробничого навчання.

У ході експериментальної роботи нами використано: **бесіду** (обмін думками у вільній формі), інтерв'ю (система заздалегідь підготованих запитань, які ставить дослідник опитуваному, утримуючись від власних коментарів) та анкетування.

Питання анкети розроблялись для учнів ПТНЗ (додаток А), майстрів виробничого навчання (додаток Б), експертів (додаток В) та батьків учнів. Метою анкетування було визначення рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання.

Для проведення педагогічного експерименту треба застосувати на практиці теоретичні базові положення формування професійної етики майстра виробничого навчання. З цією метою майстрам виробничого навчання, які брали участь в експерименті, читався курс лекцій на тему «Основи професійної етики майстра виробничого навчання», були роздані друковані матеріали, в яких викладено основні етичні норми, а також проводилися бесіди за цією тематикою.

Особливе значення в ході експерименту мали лекції та бесіди, бо в процесі взаємного спілкування вдавалося більш детально та обґрунтовано пояснити ту чи іншу концепцію.

У рамках такого дослідження дуже важливо розглянути й інший підхід до розв'язання поставлених завдань. У викладеному головна увага приділялася

підвищенню рівня сформованості професійної етики майстра виробничого навчання, який уже займається своєю професійною діяльністю. Основну мету іншого підходу можна сформулювати так: дослідити, як зміниться рівень професійної етики майстрів виробничого навчання при введенні факультативного курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» у процесі навчання майстра в навчальному закладі, зокрема в коледжі чи технікумі.

Суть такого підходу зводиться до того, що у фахівця зі сформованим світоглядом важко змінити навички, набуті роками. Набагато легше вплинути на формування професійних навичок, зокрема професійної етики, у процесі навчання. Тому одним із завдань дослідження є порівняння рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання, на яких вплив активним педагогічним чинником (лекції, друковані матеріали, бесіди) був здійснений під час навчання в коледжі з рівнем сформованості тих майстрів, на яких вплив був здійснений після початку їхньої професійної діяльності.

Суттєвим моментом такого дослідження є в'яснення впливу обох чинників одночасно. Лекції майстрам виробничого навчання читалися на основі курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання», до основних завдань якого належить підвищення рівня морально-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання, озброєння їх знаннями, користуючись якими, суперечності в навчально-виховному процесі вони

можуть розв'язувати більш ефективно.

Вивчення педагогічної етики дає матеріал, потрібний для аналізу педагогічного процесу як процесу етичних відносин між його учасниками. Зокрема, використано розробку (додаток Ж), яка містить інформаційно-змістовний компонент: представлений у формі системи знань, визначених специфікою професійної діяльності, що відображує мету, функції та особливості професійної етики майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах; спрямований на врахування професійних потреб майстрів виробничого навчання, формування їхніх етичних якостей. Такі знання мають служити майстрам виробничого навчання для підвищення професійних етичних якостей та прийняття ефективних етичних рішень у складних ситуаціях, надійними критеріями оцінювання вчинків і рішень.

Методи опрацювання результатів передбачали якісний і кількісний аналіз. Одним із найважливіших моментів проведення будь-якого експерименту є перевірка достовірності отриманих вибірковими спостереженнями результатів. Порівнюючи кілька статистичних характеристик, наприклад, середні або коефіцієнти варіації, обчислені за результатами випадкових вибірок, ми встановлювали, чи істотна між ними різниця, оскільки вона може мати випадковий характер і не виражати систематичну відмінність порівнюваних ознак. Для цього порівнювалися різниці між характеристиками з надійною межею, яка виражає

межі випадкових варіацій (якщо різниця більша за надійну межу, то відмінність називається істотною, вона виражає систематичну відмінність порівнюваних характеристик).

Кожна перевірка розпочиналася з формулювання нуль гіпотези, яка стверджувала, що дані вибірок одержані із статистично ідентичних сукупностей, а отже, будь-яка відмінність між експериментальною та контрольною групами є випадковою варіацією. На другому кроці обчислювалися теоретичні частоти (оскільки лише так можна зважити розмір вибірки) на основі даних спостережень (табл. 2. 1).

Для їх обчислення використано такі формули:

$$\omega_i = S/S_i, \quad n_{il} = \omega_i \cdot V_i. \quad (2.1)$$

Причому враховано, що відношення теоретичної частоти до об'єму відповідної вибірки дорівнює відношенню суми всіх частот стосовно певної ознаки до суми всіх об'ємів).

Таблиця 2. 1

Визначення теоретичних частот

Група	Вибірка			
	Об'єм	Ознаки		
		Ознака 1	Ознака 2	Ознака 3
Вибірка 1	$V_1$	$n_{11}$	$n_{12}$	$n_{13}$
Вибірка 2	$V_2$	$n_{21}$	$n_{22}$	$n_{23}$
Всього	$V = V_1 + V_2 =$ $S$	$S_1$	$S_2$	$S_3$

При цьому сума всіх частот у колонці (рядку)

повинна дорівнювати сумі частот спостереження у колонці (рядку):

$$\sum n_{i1} = S_i, \quad \sum n_{1i} = V_i. \quad (2.2)$$

Третій крок обчислення полягав у визначенні відмінностей між відповідними спостережуваними і теоретичними частотами. При цьому будь-яка колонка (або рядок) цих різниць (відхилень) повинна давати в сумі нуль унаслідок рівності сум спостережуваних і теоретичних частот.

На четвертому кроці обчислювався комплексний показник  $\chi^2$ :

$$\chi^2 = \sum_{i,j} \frac{(n_{ij}^* - n_{ij})^2}{n_{ij}} \quad (2.3)$$

де  $n_{ij}^*$  – спостережувана частота (експериментальна),  
 $n_{ij}$  – теоретична частота (обчислена).

Потім визначалася ймовірність, що відповідає цьому значенню. Для цього за рівня значущості  $\alpha=0,05$  (за надійну ймовірність вибрано показник 0,95) обчислювалося число ступенів вільності  $\nu$ , яке дорівнює різниці між числом пар емпіричних і теоретичних частот і числом лінійних співвідношень між значеннями емпіричних частот:

$$\nu = (r-1) \cdot (s-1), \quad (2.4)$$

де  $r$  – число вибірок;

$s$  – число характеристик, якими різняться вибірки.

П'ЯТИЙ – ОСТАННІЙ КРОК – ЗВОДИВСЯ ДО ПОШУКУ ЗА ТАБЛИЦЕЮ ВЕРХНЬОЇ ГРАНИЦІ  $\chi_0^2$  ДЛЯ  $\chi^2$  І ЇХ ПОРІВНЯННЯ. ЗА  $\chi^2 > \chi_0^2$  ЗАПЕРЕЧУВАЛАСЯ НУЛЬ-ГІПОТЕЗА, А ОТЖЕ, ДОВОДИЛОСЯ, ЩО



ВІДМІННІСТЬ МІЖ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ ТА КОНТРОЛЬНОЮ ГРУПАМИ Є СИСТЕМАТИЧНОЮ, ТОБТО ВИКЛИКАНА ВПРОВАДЖЕННЯМ ЗАПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ.

Експериментальне дослідження проводилося у три етапи.

Завдання першого етапу полягало в тому, щоб шляхом анкетування, опитування та бесід визначити рівень професійної етики майстрів виробничого навчання.

Метою другого етапу було дати майстрам якомога більше корисної інформації, яка б допомогла їм підвищити рівень професійної етики (друковані матеріали, лекції, бесіди і т. д.).

Третій етап передбачав повторне проведення опитування та зі-ставлення результатів дослідження до впливу активного чинника та після нього.

Для визначення ефективності застосування базових положень, уведених у теоретичній частині роботи, подіємо активним педагогічним чинником на професійну діяльність майстрів виробничого навчання. Під дією активного педагогічного чинника в цій роботі розуміємо курс прочитаних лекцій на тему «Основи професійної етики майстрів виробничого навчання», бесіди та роздавання друкованих матеріалів з цієї ж тематики.

У ході експериментального дослідження нами було виділено чотири основні групи майстрів виробничого навчання:

– **контрольна** група – відповідає випадку, коли майстер

виробничого навчання не отримував додаткової інформації про професійно-етичні знання ні під час свого навчання, ні після початку професійної діяльності;

- **1-ша експериментальна група** – відповідає випадку, коли майстер виробничого навчання не одержував додаткової інформації про професійно-етичні знання під час свого навчання, але отримував її після початку професійної діяльності;
- **2-га експериментальна група** – відповідає випадку, коли майстер виробничого навчання одержував інформацію про професійно-етичні знання під час свого навчання, але не отримував її після початку професійної діяльності;
- **3-тя експериментальна група** – відповідає випадку, коли майстер виробничого навчання отримував інформацію про професійно-етичні знання під час свого навчання та після початку професійної діяльності.

Подальше завдання полягало в тому, щоб довести ефективність впливу активного педагогічного чинника в одному чи кількох наведених вище прикладах. З цією метою ми запропонували оцінити етичні знання майстрів виробничого навчання учням та експертам, а також майстри здійснили самооцінку цих якостей. Оцінювання проводилося за 10-бальною шкалою, де 1–2 бали – дуже низький рівень, 3–4 бали – низький рівень, 5 – 6 балів – середній рівень, 7–8 балів – високий рівень, 9–10 балів – дуже високий рівень. Порівняльний аналіз формування

етичних знань майстрів здійснювали в 1-й експериментальній та контрольній групах. У цій частині дослідження ми розглядаємо випадок, коли формування етичних знань майстра виробничого навчання відбувалося після початку професійної діяльності. У табл. 2. 2 наведено результати опитування майстрів виробничого навчання, учнів та експертів щодо етичних знань майстрів.

Таблиця 2. 2

**ОЦІНКА ЕТИЧНИХ ЗНАНЬ МАЙСТРІВ  
ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ УЧНЯМИ,  
ЕКСПЕРТАМИ ТА МАЙСТРАМИ В КОНТРОЛЬНІЙ  
ГРУПІ**

№	Етичні знання	Майстр и	Учн і	Експер ти
1.	Знання про вимогливість	6,1	5,3	4,7
2.	Знання про толерантність	5,1	4,5	4,3
3.	Знання про відповідальність	5,2	4,8	4,8
4.	Знання про людяність	5,9	5,1	4,6
5.	Знання про сумлінність	4,9	4,3	4,3
6.	Знання про педагогічний такт	5,5	4,7	4,2
7.	Знання про культуру мовлення	4,7	4,9	4,5
8.	Знання про лідерство	3,4	3,2	3,0
9.	Знання про впевненість в собі	5,3	5,0	5,0
10.	Знання про справедливість	5,8	5,5	5,1

11	Знання про етичну компетентність	4,7	4,3	4,2
12	Знання про добросердечність	5,1	5,2	4,6
Середній показник		5,1	4,7	4,4

Розглянемо тепер аналогічний процес у 1-й експериментальній групі. Згідно з гіпотезою дослідження, після прочитання курсу лекцій та проведення бесід на тему професійної етики, рівень етичних знань повинен зрости. Проведемо теоретичний аналіз отриманих результатів. У 1-й експериментальній групі спостерігається підвищення середніх показників етичних якостей майстрів виробничого навчання, причому ці показники зростають у всіх трьох категоріях опитаних. Порівнявши окремі професійно-етичні якості в 1-й експериментальній та контрольних групах (див. рис. 2. 2 та 2. 3), спостерігаємо зростання показників, які є найважливішими у формуванні етичних знань майстрів виробничого навчання: знання про толерантність, етичну компетентність тощо.

Таблиця 2. 3

**Оцінка етичних знань майстрів виробничого навчання учнями, експертами та майстрами в 1-й експериментальній групі**

№	Професійно-етичні знання	Майстер	Учні	Експерти
1.	Знання про вимогливість	6,4	6,8	5,9

2.	Знання про толерантність	6,9	7,1	7,7
3.	Знання про відповідальність	5,7	6,3	5,3
4.	Знання про людяність	6,7	6,5	5,8
5.	Знання про сумлінність	6,1	6,1	4,4
6.	Знання про педагогічний такт	6,8	6,7	6,7
7.	Знання про культуру мовлення	5,3	5,8	7,0
8.	Знання про лідерство	4,9	5,4	5,7
9.	Знання про впевненість у собі	5,8	5,8	4,6
10.	Знання про справедливість	7,0	6,9	6,0
11.	Знання про етичну компетентність	7,2	7,4	8,1
12.	Знання про добросердечність	6,9	7,3	5,3
	Середній показник	6,3	6,5	6,0

У ході дослідження виявлено також підвищення, хоч і не таке суттєве, як у попередньому випадку, й інших показників етичних знань, які також є важливими при формуванні професійної етики.

Узагальнивши результати порівняння в контрольній та 1-й експериментальних групах, побудуємо діагностичний зріз вивчення курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» (рис. 2. 9).

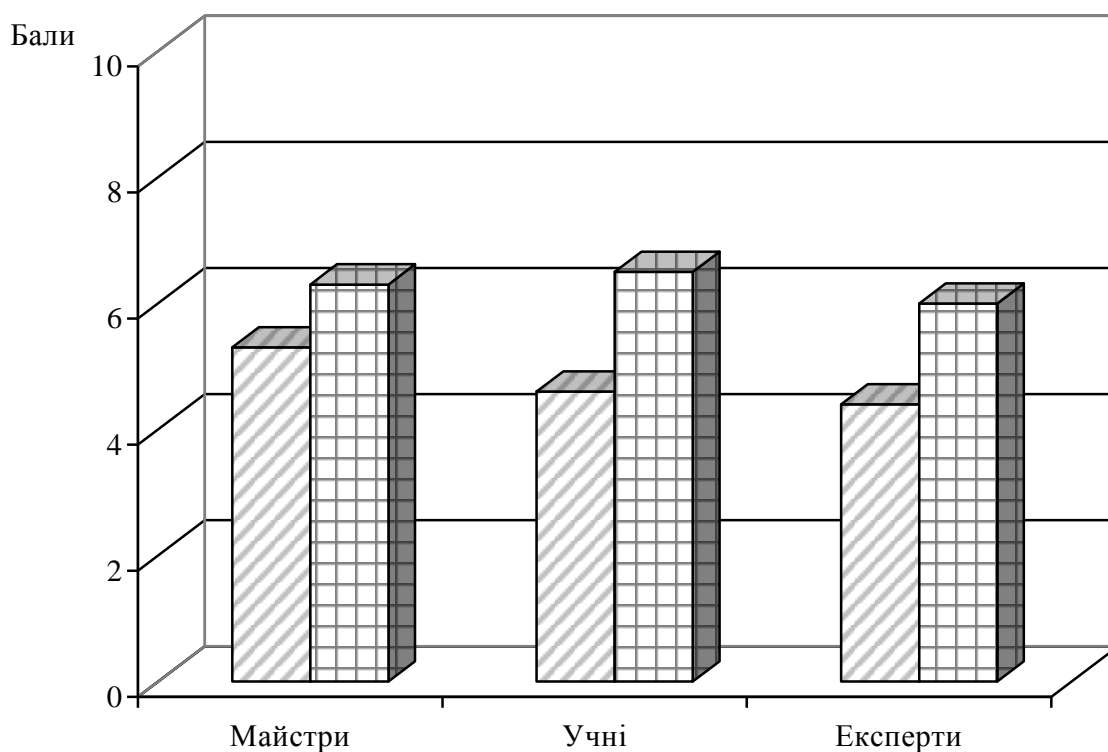


Рис. 2. 9. Діагностичний зріз вивчення курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання»

На рис. 2. 9 ми спостерігаємо підвищення всіх середніх показників 1-ї експериментальної групи в порівнянні з контрольною.

Звідси можна зробити висновок: прочитання курсу лекцій «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» майстрам, які займаються професійною діяльністю, позитивно впливає на формування в них вищого рівня етичних знань.

Проведені дослідження дали змогу, на основі введеного в роботу показника рівня сформованості професійної етики майстра виробничого навчання  $\gamma$ ,

визначити кількість майстрів у кожній групі, які мають той чи інший рівень сформованості етичних знань. Базуючись на отриманих результатах, можна перевірити достовірність застосування такої методики.

Отримані результати можуть свідчити про ефективність прочитання курсу лекцій на тему «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» та проведення бесід із майстрами виробничого навчання, які вже займаються професійною діяльністю на цю тематику, для підвищення рівня сформованості професійної етики майстра.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів обчислимо комплексний показник  $\chi^2$  для такої нуль-гіпотези: дані вибірок одержані із статистично ідентичних сукупностей, а отже, будь-яка відмінність у підвищенні рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання між 1-ю експериментальною та контрольною групами є випадковою варіацією (табл. 2. 4).

За формулою (2.3)  $\chi^2=19,39$ . За таблицею значень за рівня значущості 0,05 і  $\nu = (2 - 1)(5 - 1) = 4$ :  $\chi_0^2 = 9,49$ .

Таким чином  $\chi^2 > \chi_0^2$ , і ми можемо стверджувати про заперечення нуль-гіпотези, що свідчить про ефективність прочитання курсу лекцій на тему «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» та проведення бесід із майстрами виробничого навчання на цю тематику для підвищення рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання.

Порівняльний аналіз формування етичних знань

майстрів у 2-й експериментальній та контрольній групах.

Розглянемо далі формування етичних знань майстрів у 2-й експериментальній групі, в якій прочитання лекцій та проведення бесід на тему професійної етики проводяться під час навчання майбутніх майстрів виробничого навчання. Отже, якими будуть професійно-етичні знання в таких майстрів після початку їхньої професійної діяльності, урахувавши те, що ці майстри не отримують додаткової інформації (лекції, бесіди) із професійної етики під час діяльності. Тобто вони володіють тим рівнем етичних знань, який сформувався в них у навчальному закладі.

Таблиця 2. 4

**Обчислення комплексного показника  $\chi^2$**

Група	Сформованість професійної етики					
	Об'єм	Рівні				
		1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
1-ша експериментальна	75	5	11	40	12	7
Контрольна	75	11	31	22	8	3
Всього	150	16	42	62	20	10
	Теоретичні частоти					
1-ша експериментальна	75	8	21	31	10	5
Контрольна	75	8	21	31	10	5
Всього	150	16	42	62	20	10



	Різниці між частотами					
1-ша експериментальна	0	- 3	- 10	9	2	2
Контрольна	0	3	10	- 9	- 2	- 2
Всього	0	0	0	0	0	0

Аналіз отриманих результатів у 2-й експериментальній групі засвідчує ефективність застосування такого підходу, причому, як і в попередньому випадку, спостерігається підвищення середніх показників етичних якостей майстрів виробничого навчання в усіх трьох категоріях опитаних. Слід зауважити, що таке підвищення має місце лише у випадку порівняння з контрольною групою. Виконавши порівняльний аналіз 1-ї та 2-ї експериментальних груп, спостерігаємо підвищення одних показників етичних якостей майстрів виробничого навчання з одночасним зниженням інших. Тим не менше ці показники є вищими відносно контрольної групи. Це свідчить про те, що підходи, застосовані в 1-й та 2-й експериментальних групах, взаємодоповнюються.

Таблиця 2. 5

**Оцінка етичних знань майстрів виробничого навчання учнями, експертами та майстрами виробничого навчання у 2-й експериментальній групі**

№	Професійно-етичні знання	Майстер	Учні	Експерт
---	--------------------------	---------	------	---------

п/п				и
1	Знання про вимогливість	6,5	7,0	5,4
2	Знання про толерантність	8,2	6,3	7,0
3.	Знання про відповідальність	6,4	5,2	5,1
4	Знання про людяність	5,9	5,4	5,9
5	Знання про сумлінність	5,8	6,0	4,8
6.	Знання про педагогічний такт	6,3	6,5	6,5
7	Знання про культуру мовлення	7,5	5,4	5,1
8	Знання про лідерство	5,7	5,3	5,5
9.	Знання про впевненість у собі	4,9	5,1	4,7
10	Знання про справедливість	6,5	5,7	5,6
11	Знання про етичну компетентність	7,9	7,3	6,8
12	Знання про добросердечність	6,3	5,9	5,8
Середній показник		6,5	5,9	5,7

Для узагальнення результатів порівняння в контрольній та 2-й експериментальних групах побудуємо діагностичний зріз вивчення курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» (рис. 2. 10).

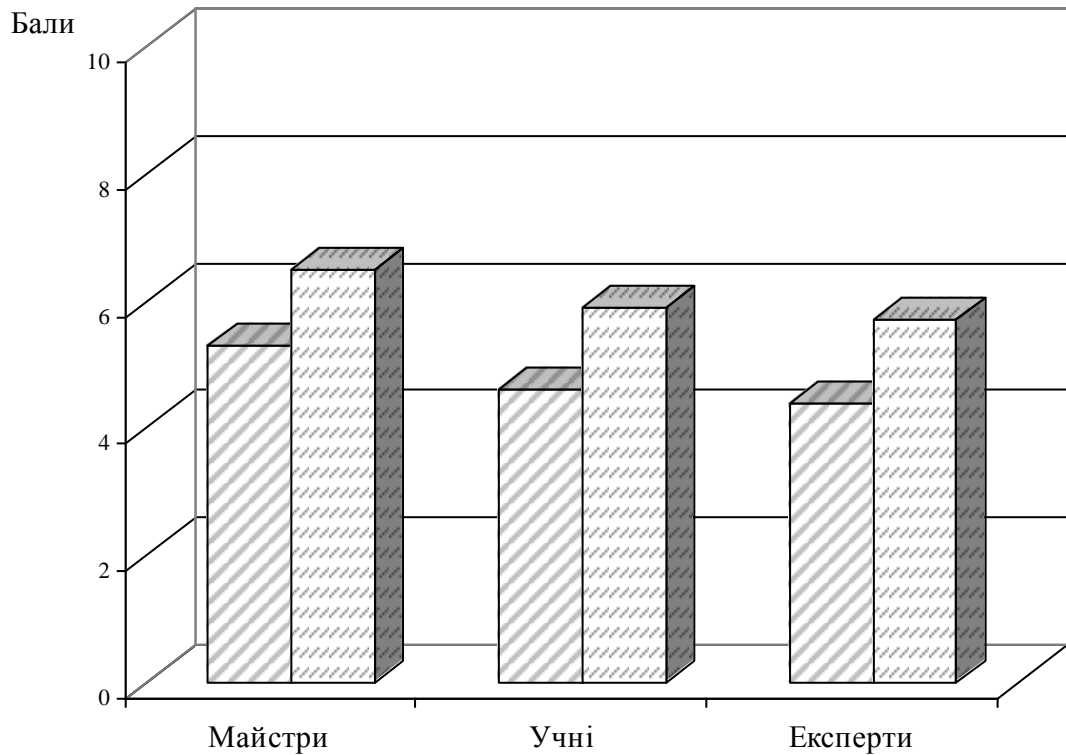


Рис. 2.10. Діагностичний зріз вивчення курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання»

Отже, ми спостерігаємо підвищення всіх середніх показників 2-ї експериментальної групи в порівнянні з контрольною. Тому прочитання курсу лекцій «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» майбутнім майстрам під час їхнього навчання позитивно впливає на формування в них підвищення рівня сформованості професійної етики.

Як і для 1-ї експериментальної групи, на основі показника рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання  $\gamma$ , визначаємо кількість майстрів у кожній групі, які відповідають певному рівню сформованості професійної етики, та перевіряємо

достовірність застосування цієї методики. Для перевірки вірогідності отриманих результатів обчислимо комплексний показник  $\chi^2$  для такої нуль-гіпотези: дані вибірок одержано із статистично ідентичних сукупностей, а отже, будь-яка відмінність у підвищенні рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання між 2-ю експериментальною та контрольною групами є випадковою варіацією (табл. 2. 6).

Таблиця 2.6

**Обчислення комплексного показника  $\chi^2$**

Група	Сформованість професійної етики					
	Об'єм	Рівні				
		1	2	3	4	5
2-га експериментальна	75	5	15	30	14	11
Контрольна	75	11	31	22	8	3
Всього	150	16	46	52	22	14
	Теоретичні частоти					
2-га експериментальна	75	8	23	26	11	7
Контрольна	75	8	23	26	11	7
Всього	150	16	46	52	22	14
	Різниці між частотами					
2-га експериментальна	0	-3	-8	4	3	4
Контрольна	0	3	8	-4	-3	-4
Всього	0	0	0	0	0	0

За формулою (3.3):  $\chi^2 = 15,26$ . За таблицею значень за рівня значущості 0,05 і  $\nu = (2 - 1)(5 - 1) = 4$ :  $\chi_0^2 = 9,49$ .

Таким чином,  $\chi^2 > \chi_0^2$ , і ми можемо стверджувати про заперечення нуль-гіпотези, що свідчить про ефективність прочитання курсу лекцій на тему “Основи професійної етики майстра виробничого навчання” та проведення бесід із майбутніми майстрами під час їх навчання на цю тематику для підвищення рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання.

Розглянемо формування етичних знань майстрів виробничого навчання в 3-й експериментальній групі, яка становить особливий інтерес, оскільки при її розгляді лекції та бесіди на тему професійної етики проводилися під час навчання майбутніх майстрів та продовжувалися після початку професійної діяльності.

Тобто такі майстри виробничого навчання володіють певним рівнем етичних знань, який сформувався в них у навчальному закладі, та постійно вдосконалюють його після початку професійної діяльності.

Підходи, застосовані в 1-й та 2-й експериментальних групах, взаємодоповнюються в 3-й групі. Отже, дослідимо, чи така взаємодоповнювальна методика призведе до суттєвих позитивних змін рівня професійної етики майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Як і в попередніх випадках, розглянемо етичні

знання майстрів виробничого навчання в 3-й експериментальній групі та порівняємо отримані результати з результатами контрольної, 1-ї та 2-ї експериментальних груп (табл. 2. 7).

Результати опитування, проведені в 3-й експериментальній групі, доводять ефективність застосування підходу, за якого лекції та бесіди проводяться як до початку, так і після початку професійної діяльності.

Середні показники етичних знань майстрів виробничого навчання в усіх трьох категоріях опитаних підвищуються в разі порівняння з контрольною, 1-ї та 2-ї експериментальними групами.

Таблиця 2. 7

**Оцінка етичних знань майстрів виробничого  
навчання  
учнями, експертами та майстрами виробничого  
навчання  
в 3-й експериментальній групі**

<b>№ п/п</b>	<b>Професійно-етичні знання</b>	<b>Майст ер</b>	<b>Учні</b>	<b>Експерт и</b>
1	Знання про вимогливість	7,8	8,5	8,2
2	Знання про толерантність	8,6	8,1	7,5
3	Знання про відповідаль-ність	7,6	7,9	8,0
4	Знання про людяність	6,9	6,5	5,9

5	Знання про сумлінність	7,9	7,7	7,1
6	Знання про педагогічний такт	8,3	8,0	7,4
7	Знання про культуру мов-лення	7,3	7,8	7,8
8	Знання про лідерство	6,5	6,9	7,1
9	Знання про впевненість у собі	6,9	7,3	6,2
10	Знання про справедливість	7,6	7,8	7,1
11.	Знання про етичну компетентність	8,5	8,1	7,5
12.	Знання про добросердеч-ність	6,9	7,6	6,4
Середній показник		7,6	7,7	7,1

Побудуємо діагностичний зріз вивчення курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» в 3-й експериментальній групі. З рис. 2. 11 видно, що прочитання курсу лекцій «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» майбутнім майстрам під час їхнього навчання та після початку професійної діяльності позитивно впливає на формування в них підвищення рівня сформованості професійної етики.

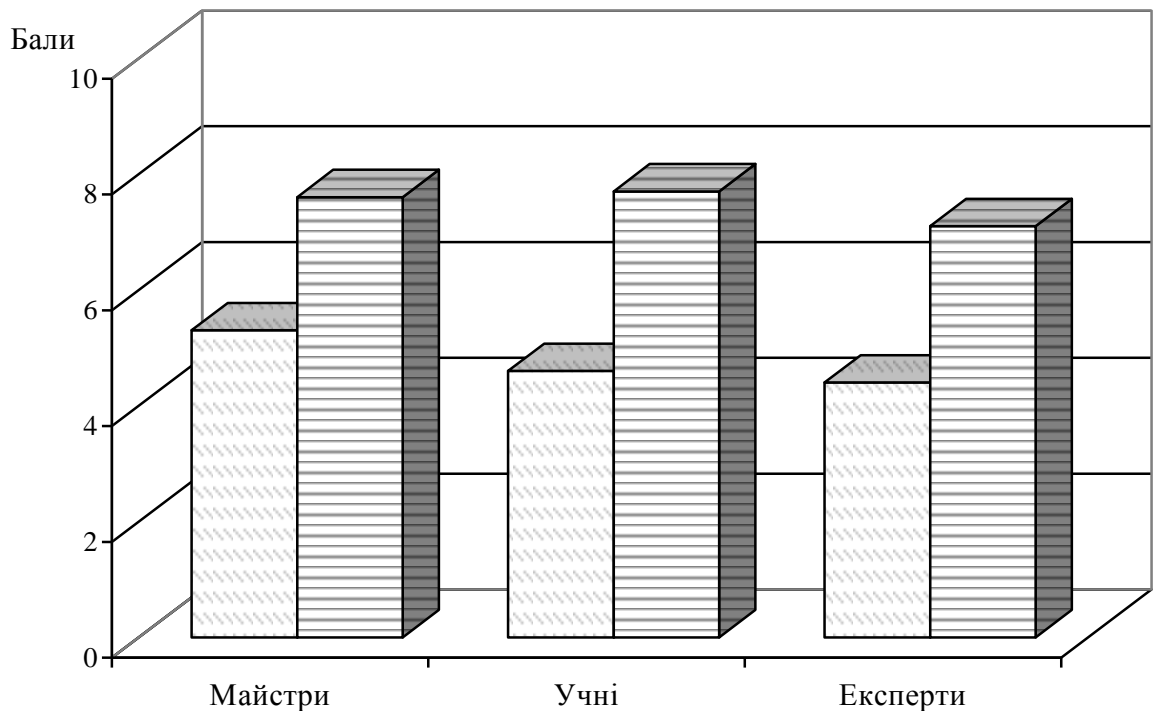


Рис. 2.11. Діагностичний зріз вивчення курсу «Основи професійної етики майстра виробничого навчання»

На основі коефіцієнта рівня сформованості професійної етики майстра виробничого навчання у визначаємо кількість майстрів у кожній групі, які відповідають певному рівню сформованості професійної етики, та перевіряємо достовірність застосування даної методики. Для перевірки вірогідності отриманих результатів обчислимо комплексний показник  $\chi^2$  для такої нуль-гіпотези: дані вибірок одержано із статистично ідентичних сукупностей, а отже, будь-яка відмінність у підвищенні рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання між 3-ю експериментальною та контрольною групами є випадковою варіацією (табл. 2. 8).

За формулою (3.3)  $\chi^2 = 33,68$ . За таблицею значень



за рівня значущості 0,05 і  $\nu = (2 - 1)(5 - 1) = 4$ :  $\chi_0^2 = 9,49$ . Таким чином,  $\chi^2 > \chi_0^2$ , і ми можемо стверджувати про заперечення нуль-гіпотези, що свідчить про ефективність прочитання курсу лекцій на тему «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» та проведення бесід із майбутніми майстрами під час їхнього навчання на цю тематику для підвищення рівня сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання.

Таблиця 2. 8

**Обчислення комплексного показника  $\chi^2$**

Група	Сформованість професійної етики					
	Об'єм	Рівні				
		1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
3-тя експериментальна	75	1	9	34	16	15
Контрольна	75	11	31	22	8	3
Всього	150	12	40	56	24	18
	Теоретичні частоти					
3-тя експериментальна	75	6	20	28	12	9
Контрольна	75	6	20	28	12	9
Всього	150	12	40	56	24	18
	Різниці між частотами					
3-тя експериментальна	0	- 5	- 11	6	4	6
Контрольна	0	5	11	- 6	- 4	- 6
Всього	0	0	0	0	0	0

На цій стадії дослідження треба було провести порівняльний аналіз результатів упровадження теоретичної методики, запропонованої в нашій роботі, на практиці. Для цього ми побудували порівняльну діаграму результатів, які були отримані після впливу активного педагогічного чинника в 1-й, 2-й та 3-й експериментальних групах.

У ході експерименту нами було доведено ефективність застосування методики в цілому. На цьому етапі дослідження важливо визначити, в якій із контрольних груп було зафіксовано найвищі показники етичних якостей. Аналізуючи діаграму рис. 2. 12, легко побачити, що найвищий рівень спостерігається у третій контрольній групі, дещо нижчі показники в першій та найнижчі – у другій експериментальній групі.

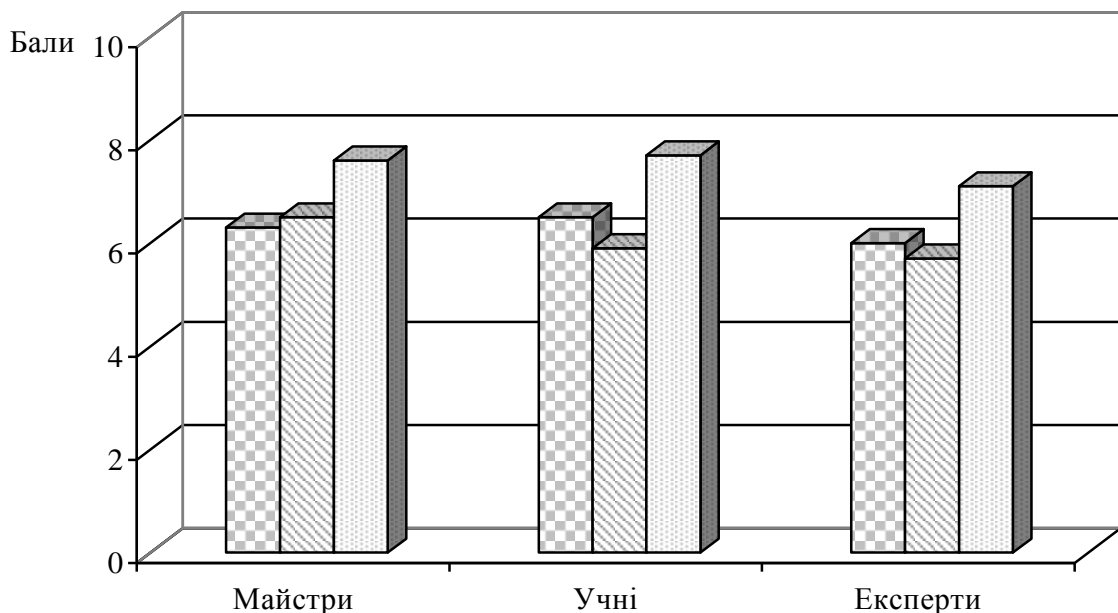


Рис. 2. 12. Результати порівняння етичних якостей майстрів виробничого навчання в експериментальних групах

Таким чином, найефективнішою є методика, застосована у третій експериментальній групі, тобто підхід, за якого лекції та бесіди проводяться як до початку так і після початку професійної діяльності. Хоча слід зауважити, що результати, отримані в першій та другій експериментальних групах, є високими в порівнянні з контрольною групою. Отже, підходи, за яких лекції та бесіди проводяться до початку та, відповідно, після початку професійної діяльності, хоча й мають нижчі показники, ніж у третій експериментальній групі, можуть ефективно застосовуватися при формуванні етики майстрів виробничого навчання.

Розглянемо кількість майстрів виробничого навчання за рівнями сформованості професійної етики. Результати такого дослідження зображено на рис. 2. 13.

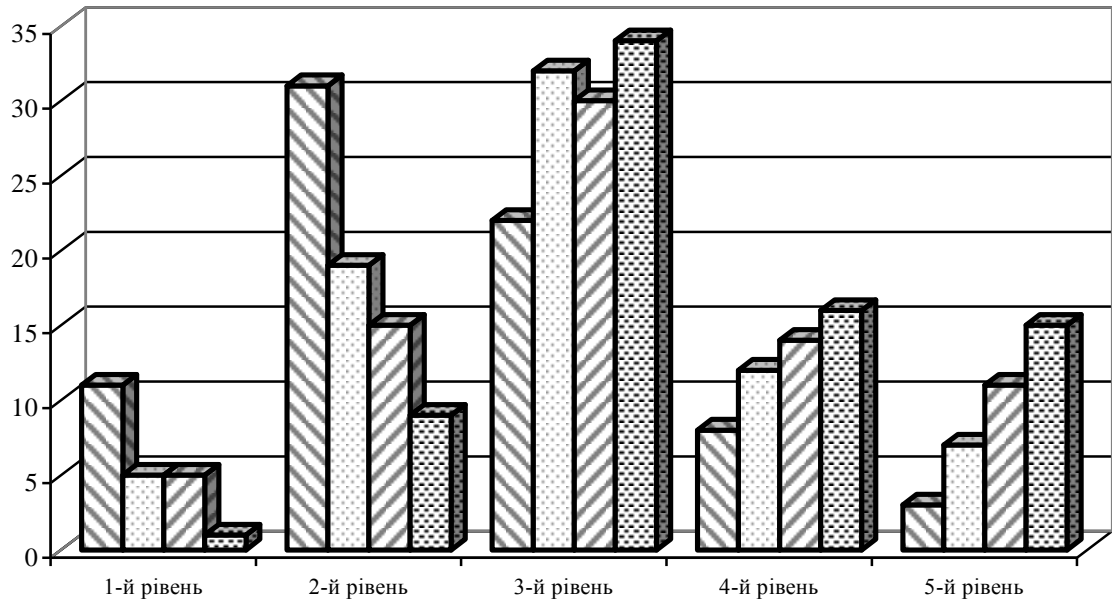
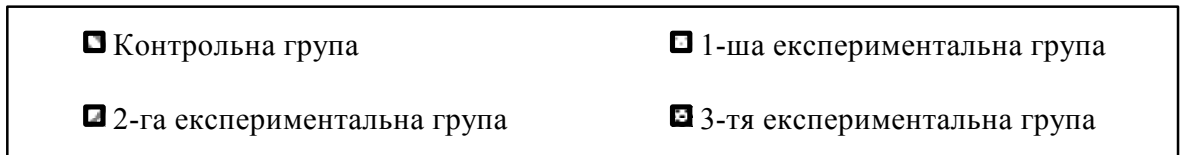


Рис. 2.13. Кількість майстрів виробничого навчання за рівнями сформованості етичних знань у контрольній та експериментальних групах

Уведені в теоретичній частині роботи теоретичні положення впроваджено в практичний педагогічний процес: майстрам виробничого навчання прочитали курс лекцій на тему «Основи професійної етики майстра виробничого навчання» та провели бесіди з цієї тематики.

При застосуванні нашої методики рівень сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання суттєво зростає, особливо на 3-му, 4 та 5-му рівнях. Вищий рівень сформованості професійної етики майстрів позитивно впливає на педагогічний процес.

Зокрема, як наслідок, підвищується рівень успішності учнів.

На наступних етапах експерименту ми дослідили зміни в характеристиках етичних знань майстрів виробничого навчання в контрольних та експериментальних групах. Результати дослідження представлено на рис. 2. 14.

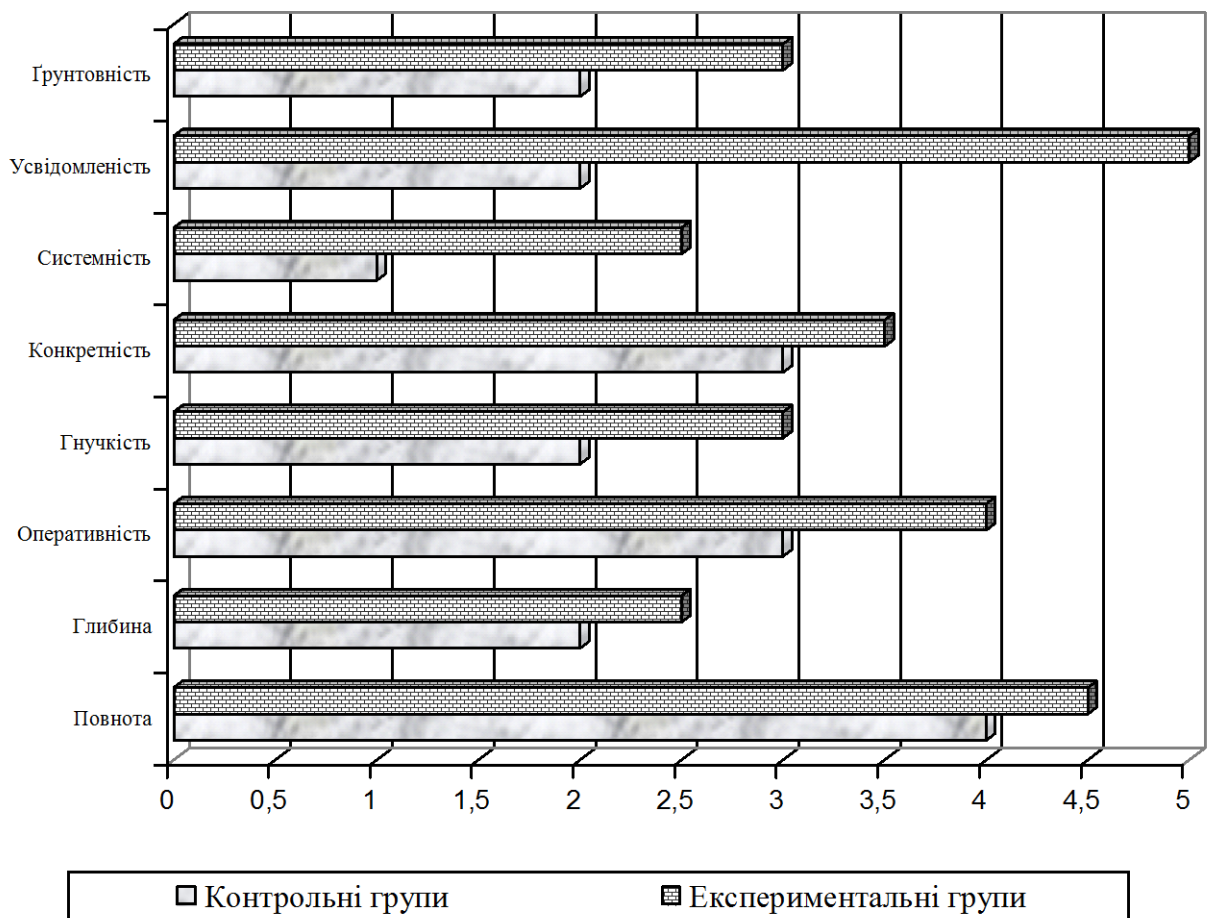


Рис. 2. 14. Динаміка характеристик етичних знань майстрів виробничого навчання у контрольних та експериментальних групах

Як особливо важливу характеристику, що забезпечує перехід етичних знань у моральні

переконання, ми дослідили динаміку усвідомленості етичних знань. Результати аналізу наведено на рис.2.15.

Перевірка усвідомленості етичних знань («знання-знання») майстрів виробничого навчання полягала у виявленні розуміння: рядоположності та співпідпорядкування зв'язків між знаннями; суттєвих та несуттєвих ознак об'єктів; механізму становлення та проявлення цих зв'язків; основ засвоєних знань; способів отримання і сфери застосування знань.

Усвідомленість етичних знань майстрів виробничого навчання розкривалася в таких уміннях («знання-уміння»): логічно правильно визначати кожен із видів знань відповідні до його суттєвих ознак (словесно, схематично, математично тощо), правильно зв'язувати кожен з наукових абстракцій із предметною галуззю, описуваною нею дійсності, класом узагальнених кожною абстракцією явищ; творчо застосовувати та використовувати абстракції в системі, у зв'язках, при описі нових явищ та процесів.

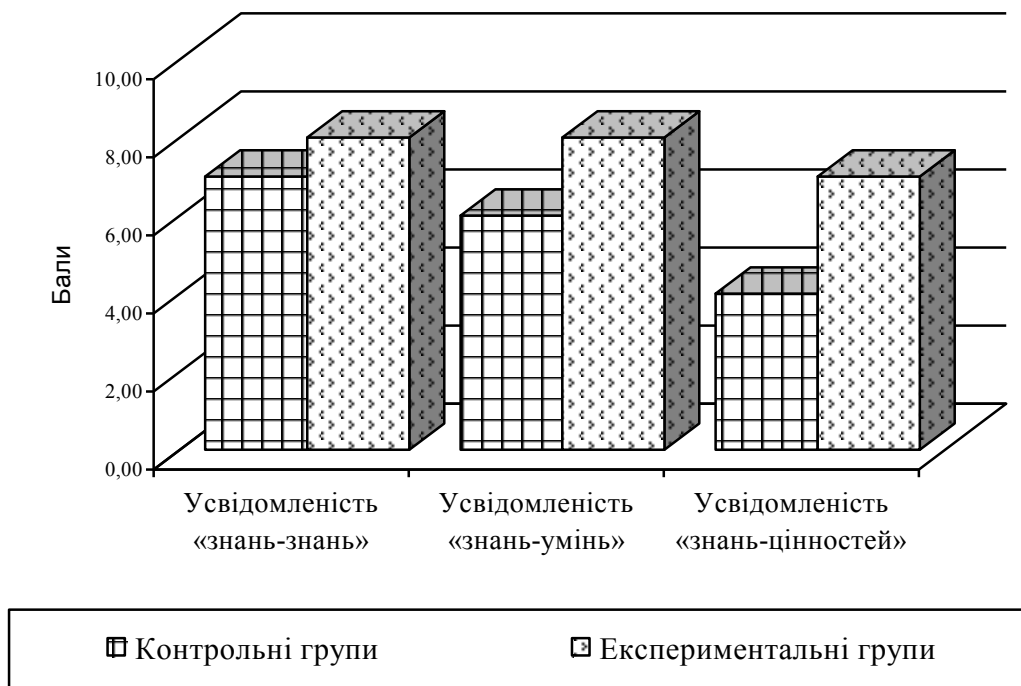


Рис. 2. 15. Аналіз усвідомленості етичних знань майстрів виробничого навчання

«Знання-цінності» – найвищий рівень етичних знань у контексті нашого дослідження. Їх зміна визначалася за такими показниками, отриманими шляхом спостережень та анонімних анкет учнів, батьків та майстрів виробничого навчання: переоцінка етичних понять і поглядів; критичний аналіз моральної поведінки; підходи до розв’язання конфліктів; зняття (незняття) стереотипів поведінки тощо.

За результатами експерименту зроблено висновок щодо підтвердження гіпотези дослідження та ефективності пропонованої моделі формування професійної етики у професійній діяльності майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах на основі розробленого курсу «Основи професійної етики майстра виробничого

навчання», Кодексу професійної етики майстра виробничого навчання, методичного посібника «Формування професійної етики майстрів виробничого навчання», Короткого словника професійної етики майстра виробничого навчання та тематичних методичних матеріалів.

### **Висновки до другого розділу**

Модель формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах базується на таких педагогічних умовах: забезпечення наступності у формуванні етичних знань та позитивної мотивації розвитку моральних переконань, які корегують моральну діяльність і моральні відносини майстра виробничого навчання та інших учасників навчально-виробничого процесу; формування етичної компетентності на основі визначеного мінімуму етичних знань як передумови формування моральних переконань і моральної свідомості, які безпосередньо впливають на моральну поведінку та моральні відносини майстра виробничого навчання; забезпечення єдності етичних, педагогічних та фахових (галузевих) знань майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах; урахування впливу середовища професійно-технічних навчальних закладів та особистості майстра виробничого навчання.

Модель орієнтована на формування компонентів



професійної етики, для яких розроблено відповідні критерії сформованості когнітивно-змістового, мотиваційно-діяльнісного та комунікативно-особистісного компонента. Інтегральний критерій сформованості професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах органічно поєднує моральну свідомість (сформованість когнітивно-змістового компонента), моральну діяльність (сформованість мотиваційно-діяльнісного компоненту) та моральні відносини (сформованість комунікативно-особистісного компонента) в єдності.

Реальна можливість впливу на формування професійної етики майстра виробничого навчання – це формування в нього етичних знань через спеціальний курс «Основи професійної етики майстра виробничого навчання», Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання, методичний посібник «Формування професійної етики майстрів виробничого навчання», Короткий словник професійної етики майстра виробничого навчання, відповідні дидактичні матеріали.

Основними шляхами формування професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ є: післядипломна освіта майстра виробничого навчання (курсове підвищення кваліфікації); науково-методична робота у професійно-технічних навчальних закладах; самоосвіта. Аналіз практики показав доволі низький рівень усвідомленості етичних знань майстрами виробничого навчання, що не дає змогу сформувати стійкі моральні переконання, призводить до професійної деформації в

етичній діяльності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів. Порівняльний аналіз змін рівнів сформованості компонентів професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах показав, що в експериментальних групах відбулися позитивні зміни в показниках усіх трьох компонентів. Таким чином, експериментальна перевірка моделі формування професійної етики майстра виробничого навчання підтвердила її ефективність.

Основні наукові результати опубліковано в роботах [82; 83; 84; 85; 88].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Аналіз стану досліджуваної проблеми показав, що педагогічна сутність професійної етики майстрів виробничого навчання впливає з осмислення результатів моральної діяльності та моральних відносин, які виражають сутність моральної свідомості та відображають професійно-етичні якості педагога. Водночас сформована професійна етика притаманна лише частині педагогів, а на рівні педагогічної теорії нині відсутній чіткий поняттєвий апарат професійної етики педагога професійної школи, зокрема майстра виробничого навчання. У професійній підготовці майстрів виробничого навчання, як правило, акцентується аспект на його виробничій діяльності, у той час, коли він виконує ще низку важливих функцій педагога-вихователя, педагога-викладача. Недооцінка останнього аспекту веде до того, що в багатьох майстрів виробничого навчання спостерігається середній і низький рівні сформованості професійної етики.

Особливості професійної етики майстра виробничого навчання визначаються рівнем його загальної та психолого-педагогічної підготовки в навчальному закладі, специфікою навчального середовища ПТНЗ та рівнем післядипломної освіти, а також особистісними професійно-етичними якостями. Завдання формування професійної етики майстрів виробничого навчання полягають у розвитку моральної свідомості, формуванні моральних почуттів і переконань; виробленні звичок моральної поведінки тощо. Співвідношення професіоналізму і моральності особистості педагога формує морально-

етичний компонент, який виступає у формі морально-етичної культури педагога, причому доцільним є розрізнення знань про мораль та її реальне застосування на практиці. Моральна свідомість відображає моральні відносини у формі відповідних уявлень (норми, принципи, суспільний і моральний ідеали, поняття добра і зла, справедливості і несправедливості). У моральній свідомості маємо ідеальне відображення моральної діяльності і моральних стосунків та їх специфічне моральне обґрунтування. Основою формування етичних поглядів майстра виробничого навчання є знання принципів, вимог і норм моралі та їх специфічного відображення в педагогічній діяльності. Формування етичних знань майстрів виробничого навчання передбачає процес цілеспрямованого й організованого набуття ними якостей моральної свідомості та поведінки.

В основу дослідження покладено взаємопов'язані складові професійної етики майстра виробничого навчання: моральна свідомість, моральна діяльність і моральні відносини. Це зумовило вибір когнітивно-змістового, мотиваційно-діяльнісного та комунікативно-особистісного компонента професійної етики.

У дисертації виділено провідні етичні знання для майстрів виробничого навчання (педагогічний обов'язок, моральна відповідальність, педагогічна справедливість, честь і гідність педагога, педагогічний такт, вимогливість, толерантність тощо), які визначають професійно-етичні якості майстра виробничого навчання. Важливим положенням дослідження є процес перетворення етичних

знань у структурне утворення моральних переконань, що пов'язано з низкою чинників, зокрема неперервність формування професійної етики як необхідна умова переходу мотивів у діяльність. Реальним виразом сформованості професійної етики майстра виробничого навчання є моральні відносини з різними категоріями людей, з якими спілкується майстер виробничого навчання (учні, колеги-викладачі, класний керівник, викладачі, вихователі, батьки учнів тощо).

2. Для практичної реалізації формування професійної етики майстрів виробничого навчання ПТНЗ теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено відповідну модель, що реалізується через курсове підвищення кваліфікації, науково-методичну роботу в ПТНЗ, самоосвіту майстра виробничого навчання тощо. Модель формування професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ орієнтована на формування компонентів професійної етики, для яких розроблено відповідні критерії сформованості когнітивно-змістового, мотиваційно-діяльнісного та комунікативно-особистісного компонентів. Інтегральний критерій сформованості професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ органічно поєднує моральну свідомість (сформованість когнітивно-змістового компонента), моральну діяльність (сформованість мотиваційно-діяльнісного компонента) та моральні відносини (сформованість комунікативно-особистісного компонента) в єдності.

Модель базується на таких педагогічних умовах формування професійної етики майстра виробничого

навчання: наступності, яка передбачає діагностику рівнів сформованості професійної етики майстра виробничого навчання на різних етапах його професійної підготовки та діяльності на основі теоретично обґрунтованих компонентів професійної етики та критеріїв їх сформованості; етичної компетентності майстра виробничого навчання, яка передбачає певний етичний мінімум знань як необхідної умови формування моральної свідомості, діяльності та відносин майстрів виробничого навчання у професійній діяльності; єдності професіоналізму та моральності у професійній діяльності майстра виробничого навчання, яка передбачає забезпечення єдності етичних, педагогічних та фахових (галузевих) знань майстрів виробничого навчання у ПТНЗ; урахування впливу середовища ПТНЗ для забезпечення позитивної мотивації та оптимізації формування професійної етики у професійній діяльності майстрів виробничого навчання та впливу особистості майстра виробничого навчання, його індивідуальних рис з орієнтацією на його саморозвиток, а також наявності відповідних спецкурсів, кодексів та інших дидактичних матеріалів для науково-методичного забезпечення формування професійної етики майстрів виробничого навчання.

3. Основними шляхами формування професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ є: післядипломна освіта майстра виробничого навчання (курсове підвищення кваліфікації); науково-методична робота у ПТНЗ; самоосвіта. Реальна можливість впливу на формування

професійної етики майстра виробничого навчання – це формування в нього етичних знань через спеціальний курс «Основи професійної етики майстра виробничого навчання», Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання, відповідні дидактичні матеріали.

Аналіз практики показав доволі низький рівень усвідомленості етичних знань майстрами виробничого навчання, що не дає змогу сформувати стійкі моральні переконання, призводить до професійної деформації в етичній діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ. Порівняльний аналіз змін рівнів сформованості компонентів професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ показав, що в експериментальних групах відбулися позитивні зміни в показниках усіх трьох компонентів. Динаміка кількості майстрів виробничого навчання за рівнем сформованості професійної етики (дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький) становила, відповідно, 3, 8, 22, 31, 11 (контрольна група), 7, 12, 32, 19, 5 (1-а експериментальна група), 11, 14, 30, 15, 5 (2-га експериментальна група) та 15, 16, 34, 9, 1 (3-тя експериментальна група). Узагальнені дані щодо усвідомленості етичних знань за показниками «знання-знання», «знання-уміння» та «знання-цінності» становили, відповідно, 7, 6, 4 у контрольній групі та 8, 8, 7 – в експериментальних групах за десятибальною шкалою. Це дає підстави стверджувати, що запропонована модель є ефективною і має практичне значення для підвищення рівня сформованості професійної етики майстра виробничого навчання у ПТНЗ.

4. Здійснене дослідження дало змогу сформулювати низку пропозицій, зокрема: Департаменту професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки України, обласним навчально-методичним центрам і кабінетам, інститутам післядипломної педагогічної освіти та факультетам післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників щодо використання критеріальних показників та рівнів сформованості моральної свідомості, поведінки майстрів виробничого навчання й методичної моделі формування професійної етики майстрів виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах, а також впровадження спецкурсу “Основи професійної етики майстра виробничого навчання”.

До подальших напрямів дослідження цієї проблеми ми відносимо: теоретичне обґрунтування формування професійно значущих етичних якостей майстрів виробничого навчання з урахуванням специфіки конкретних груп професій та розроблення цілісної системи координації професійної етики майстра виробничого навчання з іншими його професійними та особистісними якостями.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Мысль, 1980. – 286 с.
2. Агалець І. О. Основи етикету як структурний компонент підготовки майбутнього фахівця // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 10 / Редкол.: І. А. Зязюн (гол.) та ін. – Київ–Вінниця: ООО «Планер», 2006. – С. 233–238.
3. Акмеология: Учеб. пос. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1998. – 280 с.
5. Амонашвили Ш. А. Развитие познавательной активности учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36–41.
6. Андреев В. И. Педагогическая этика: Спецкурс для нравственного саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002. – 272 с.
7. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити: Посібник / За заг. ред. О. Сербенської. – Львів: Світ, 1994. – 152 с.
8. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо / Уклад. Я. Б. Тимошенко. – К.: Либідь, 1991. – 256 с.
9. Аристотель. Большая этика // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. – Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.

- 10.Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса. – К.: Сов. школа, 1984. – 286 с.
- 11.Бабич Н. Д. Основы культуры мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
- 12.Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: сучасна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 134–157.
- 13.Баранов А. А. Профессиональное «выгорание» и типы низко-стрессоустойчивых педагогов // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 96–99.
- 14.Барановська Л. В. Формування культури мови студентів аграрного вузу (на матеріалах навчання з дисципліни «Ділова укр. мова»): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний аграрний ун-т. – К., 1995. – 236 с.
- 15.Беляева А. П. Теоретические основы взаимосвязи общего, политехнического и профессионального образования в средних профтехучилищах в условиях ускорения научно-технического прогресса // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах: Сб. науч. тр. – Л.: ВНИИ ПТО, 1986. – С. 7–28.
- 16.Белякова Г. Н. Место профессиональной этики в системе средств нравственного воспитания // Этика молодежи: Тезисы докладов. – М., 1967.

17. Библер В. С. Культура. Мораль. Современность. – М.: Знание, 1961. – 24 с.
18. Бондар С. П. Гуманізація в структурі процесу навчання // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – С. 37-40.
19. Борисова С. В. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2002. – 292 с.
20. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Інститут педагогіки. – К., 1998. – 40 с.
21. Васильєв В. В. Професійна адаптація молодих робітників в умовах формування ринкової економіки // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 87–96.
22. Васильєв І. П. Соціально-педагогічні умови ВПУ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1995. – 24 с.
23. Васянович Г. П. Категорії «добро» і «зло» // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 47–56.
24. Васянович Г. П. Категорії добра і зла в етико-психологічних поглядах Степана Балея // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 4. – С. 197–203.

- 25.Васянович Г. П. Концептуальні засади курсу «Педагогічна етика» // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 5. – С. 19–24.
- 26.Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога: (теоретико-методологічний аспект): Монографія. – Львів: Львів. держ. фін. екон. ін-т, 2002. – Вид. 2. – 232 с.
- 27.Васянович Г. П. Педагогічна етика: Навч. метод. посібник. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
- 28.Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
- 29.Вишневський О., Кобрій О., Чепіль М. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій / Під ред. О. Вишневського – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
- 30.Вишневський О. І. На тернистому шляху до себе // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С. 12.
- 31.Вільш І. Детермінанти професійного пристосування // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 2. – С. 21–32.
- 32.Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
- 33.Вознюк О. М. Інтегративний підхід до вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах: Методичний посібник. – Дрогобич: Коло, 2002. – 72 с.
- 34.Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний опис. – К.: Оберіг, 1993. – 590 с.

35. Вульф Б. З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 48–52.
36. Гасюк Л. М. Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 23 с.
37. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 564 с.
38. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 144 с.
39. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 81–98.
40. Горбунова К. М. Творча діяльність як теоретична проблема // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. пр. – К.: НТУ «ХПІ», 2001. – Ч. 2. – С. 40–45.
41. Горда М. С. Морально-етичне виховання студентів педучилища в процесі вивчення літератури рідного краю: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 19 с.
42. Горчакова О. Морально-етичний аспект професіоналізму педагога вищої школи // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр.: Випуск III. / Ред. кол.: С. У. Гончаренко (гол.), В. О. Радкевич,

- І. Є. Каньковський (заст. гол.) та інші. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 42–45.
43. Гребенюк Г. Є. До питання щодо методологічної основи змісту професійної освіти // Проблеми взаємодії мистецтва педагогіки і практики освіти: Наук.-метод. зб. – Харків: Інститут мистецтв, 1996. – Вип. 1. – С. 16–18.
44. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. – К.: Парапан, 2005. – 228 с.
45. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
46. Гуревич Р., Коломиец А., Шестопалюк А. Мотивационные факторы непрерывного образования педагога // Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства евразийского экономического сообщества / Под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2004. – С. 89–93.
47. Дзундза А. І. Аналіз складових цілісного процесу формування соціоекономічної культури майбутніх фахівців // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 1. – С. 51–58.
48. Діуліна В. В. Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності: Автореф.

- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – 24 с.
- 49.Добрускін М. С. Гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти в світі громадської думки // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – 1997. – № 20. – С. 11–23.
- 50.Драчук Л. І. Морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу в процесі вивчення літератури: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 16 с.
- 51.Етика: Навч. посібник / В. О. Лозовой, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін.; За ред. проф. В. О. Лозового. – К.: Хрінком Інтер, 2002. – 224 с.
- 52.Жук В. П. Навчально-виховна робота у професійно-технічних навчальних закладах. – Львів: ВМС, 2004. – Вип. 1. – 40 с. – (Бібліотечка профтехосвіти).
- 53.Зайчикова Т. В. Психологічні передумови розвитку синдрому «професійного вигорання» у майбутніх працівників технічного профілю // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2001. – № 3. – С. 73–76. – (Філософія. Психологія. Педагогіка.)
- 54.Закон України «Про освіту» // Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – С. 28–50.
- 55.Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 2–12.
- 56.Заячківська Н. М. Формування моральної культури учнів профтехучилищ на народних традиціях: Дис. ...

- канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології АПН України. – К., 1995. – 176 с.
- 57.Змеев С. И. Основы андрагогики: Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Флинта-Наука, 1999. – 121 с.
- 58.Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
- 59.Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич: Відродження, 1994. – 218 с.
- 60.Ільїна Т. А. Проблеми морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (XIX-початок XX століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 1996. – 24 с.
- 61.Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2002. – 210 с.
62. Кант И. Этика // Кант И. Лекции по этике: Пер. с нем. / Общ. ред., сост. и вступ. ст. А. А. Гусейнова. – М.: Республика, 2000. – 431 с.
- 63.Канівська О. Б. Виховання особистості на засадах морально-християнських цінностей в Україні (XVI-перша половина XVIII століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Східноукраїнський ун-т. Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 1997. – 27 с.



64. Капітанчук В., Дубіна Г. Національно-естетичне виховання студентів технічного вузу засобами вивчення рідної мови // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Мат. міжнар. наук.-практ. конф. – К., 1996. – Ч. 4. – С. 20.
65. Касьяненко М. Д. Педагогіка співпраці: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 298 с.
66. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 132 с.
67. Кічук Я. В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2002. – 22 с.
68. Климишин І. А. Основи християнської моралі. – Івано-Франківськ, 1995. – 28 с.
66. Ковальчук В. И. Психологическое выгорание личности: путь к «антиакме» // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2002. – № 1. – С. 67–71. (Філософія. Психологія. Педагогіка).
70. Козловська І. М. Наука і мистецтво: інтеграційні аспекти // Діалог культур. – 1998. – Вип. 3. – С. 135–142.
71. Кондратюк О. П. Педагогічне стимулювання учнів ПТУ в процесі навчання і виховання // Рідна школа. – 1997. – № 11. – С. 69–71.

72. Конникова Т. Е. Формирование общественной направленности личности школьника как педагогическая проблема // О нравственном воспитании школьника: Ученые записки Ленингр. пед. ин-та им. А. Герцена. – Л., 1968. – С. 3–28.
73. Концепція державного стандарту професійно-технічної освіти України // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–5.
74. Концепція національного виховання // Інформ. збірник Міністерства освіти. – К.: Освіта, 1995. – 25 с.
75. Короткий словник професійної етики майстра виробничого навчання / Уклад. О. Кривошеєва. – Львів: ОНМЦ КПО, 2004. – 16 с.
76. Костяшкин Э. Г. Четыре типа педагогов // <http://www.altruism.ru/sengine>.
77. Котигер Я. С., Чамлер В. И. Педагогическая этика. – Кишинев: Штиинца, 1984. – 147 с.
78. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников: Книга для учителя. – Минск : Народна асвета, 1990. – 175 с.
79. Кремень В. Г. Інноваційна, самодостатня людина як мета інноваційної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 9. – Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 3–7.
80. Кривошеєва О. І. Сутність та шляхи формування професійної етики майстрів виробничого навчання

- // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 7. / Редкол.: І. А. Зязюн (гол.) та ін. – Київ; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004.– С. 157–161.
81. Кривошеєва О. Концептуальні засади формування професійної етики майстрів виробничого навчання. – Львів: ОНМЦ КПО, 2003. – 20 с.
82. Кривошеєва О. Основи професійної етики майстра виробничого навчання. – Львів: ОНМЦ КПО, 2005. – 12 с.
83. Кривошеєва О., Кривошеєв А. Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання. – Львів: ОНМЦ КПО, 2005. – 16 с.
84. Кривошеєва О. І. Взаємодія педагогів та студентів у навчально-виховному процесі вищого професійного училища // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 153–159.
85. Кривошеєва О. І. Психолого-педагогічні особливості виховної роботи на уроках української літератури у ПТНЗ // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 229–237.
86. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстра виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 5. / Редкол.: І. А. Зязюн (гол.) та ін. – Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – С. 191–197.

87. Кривошеєва О. І. Концептуальні засади формування професійної етики майстрів виробничого навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 135–142.
88. Кривошеєва О. І. Експериментальна перевірка критеріальних показників сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 6. – С. 86–90.
89. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання: методичний посібник. – Львів: Сполом, 2006. – 112 с.
90. Кривошея Т. М. Взаємозв'язок розумової і естетичної діяльності в навчально-виховному процесі школи I ступеня: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 22 с.
91. Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З. О. Основи національного виховання: концептуальні положення. – Умань, 1993. – 109 с.
92. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
93. Лапузіна О. М. Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 21 с.

94. Лапузіна О. М. Сутність і значення морально-етичної парадигми у формуванні гуманітарно-технічної еліти України // Сучасні ін формаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (гол.) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 423–428.
95. Лісовицький В. Удосконалення змісту психолого-педагогічної освіти майстрів виробничого навчання // Педагог професійної школи: Зб. наук. пр. – Вип. VI / Редкол.: Н. Г. Ничкало (гол.), І. А. Зязюн, О. І. Щербак (заст. гол.) та ін.; Упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 169–176.
96. Людина в сфері гуманітарного пізнання. – К.: Український центр Духовної культури, 1998. – 408 с.
97. Майборода В. К., Майборода С. В. Національні школи України: історія, розвиток, уроки // Рідна школа. – 1992. – № 5-6. – С. 11–12.
98. Макаренко А. С. Дисципліна, режим, наказание и вознаграждение // Макаренко А. С. Сочинения: В 5 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 5. – 119 с.
99. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей // Макаренко А. С. Сочинения: В 5 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – Т. 4. – 113 с.
100. Макаренко А. С. Педагогика индивидуального действия. Лекция 3 // Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. / Гл. ред. И. А. Каиров. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 5. – С. 163–164.

101. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. – 4-те вид. – К.: Либідь, 2002. – 384 с.
102. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Эгвес, 1996. – 308 с.
103. Марун М. Чи є тотожними поняття *мова і мовлення*? // Дивослово. – 1999. – № 6. – С. 11–13.
104. Марчук І. П. Формування професійно-моральних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів у вищих навчальних закладах МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 23 с.
105. Матвеев П. Е. Этика. Основы общей теории морали: Курс лекций. – Владимир: Владим. гос. ун-т, 2002. – Ч. 1. – 51 с.
106. Махмутов М. И., Артемьева Л. А. Вопросы интегративного потенциала дидактики // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С.4-42.
107. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
108. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. Посібник. 4-е видання, доповнене. – К.: КНДК, 2003. – 615 с.
109. Монке О. С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2002. – 232 с.

110. Мороз Л. В. З досвіду організації конкурсу «Куратор навчальної групи 2000 року» // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: Б. І. Холод (гол. ред.), О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – С. 120–126.
111. Москвина Н. Б. Минимизация личностно-профессиональных деформаций педагогов // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 64–71.
112. Мурніна Г. С. Професійна етика як основа фахового спілкування майбутніх кваліфікованих робітників // Професійна освіта: теорія і практика. – Наук.-метод. журнал. – Харків: НМЦ ПТ, 2004. – № 1-2 (19-20). – С. 32–40.
113. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
114. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9–22.
115. Ничкало Н. Г. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 49–57.
116. Нравственные аспекты отношений учителя с родителями учащихся // [http://www.km.ru/education/ ref\\_show\\_frame](http://www.km.ru/education/ref_show_frame).
117. О профилактике правонарушений среди учащейся молодежи в г. Минске и Минской области: Постановление калегіі Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

// Зборнікі нарматыўных дакументаў. – 2000. – № 6.  
<http://www1.minedu.unibel.by:8080/sb/sb2000-06-2.htm>

118. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 46 с.
119. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 45–51.
120. Пашко Л. Ф. Воспитание ответственного отношения к педагогической профессии у студентов университетов, докторов, кандидатов педагогических наук. – Львов: Львовский ун-т им. И. Франка, 1987. – 187 с.
121. Педагогическая этика / Общ. ред. Э. А. Гришин. – Грозный: Чечено-Ингушское книжное изд-во, 1971. – 120 с.
122. Педагогіка: Навч. посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-ге вид., випр. і доп. – Вінниця: «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
123. Педагогіка / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Рос. педагогическое агентство, 1995. – 638 с.
124. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навч.-метод. посібник / Н. Г. Ничкало, В. О. Зайчук, Н. М. Розенберг та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 1992. – 334 с.
125. Педагогічна психологія: Навч. посібник / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський,



- В. О. Моляко та ін.; За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
126. Педагогічні технології: наука – практиці / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер / За ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
127. Писаренко В. И., Писаренко И. Я. Педагогическая этика. – Минск: Нар. асвета, 1986. – 240 с.
128. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1952. – 702 с.
129. Платон. Апология Сократа // Платон. Собрание сочинений: В 4 т. / Общ. ред. А. Ф. Лосева и др.; Авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев; Примеч. – Т. 1.
130. Плахтій В. І. Методична модель формування моральної свідомості школярів засобами дитячої літератури // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. пр. – К.: НТУ «ХПІ», 2001. – Ч. 2. – С. 66–72.
131. Подласый И. П. Педагогика. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
132. Проценко О. П. Етикет у просторі практичної філософії. – Харків: ХНУ, 2002. – 240 с.
133. Професійна освіта: Словник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 99 с.
134. Профессиональная педагогика / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

- 135.Проценко О. П. Етикет як аксіологічний вимір культури поведінки і спілкування: Автореф. дис. ... д-ра філос. наук. – К.: КНУ імені Т. Г. Шевченка, 2004. – 33 с.
- 136.Психологическая наука и педагогическая практика. – К.: Рад. школа, 1983. – 236 с.
- 137.Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: Прайм Еврознак, 2002. – 560 с.
- 138.Психология и педагогика / В. М. Николаенко, Г. М. Залесов, Т. В. Андрюшина, и др.; Отв. ред. канд. филос. наук, доц. В. М. Николаенко. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1998. – 175 с.
- 139.Радул В. В. Формування соціальної зрілості майбутнього вчителя в громадській і науково-дослідній діяльності: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Інститут педагогіки. – К., 1993. – 184 с.
140. Развитие и оценка компетентности: Мат. конф., 20–22 апреля 1996 г. – М.: Ин-т психологии РАН, 1996. – 58 с.
- 141.Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1985. – 208 с.
- 142.Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: «Владос», 1988. – 496 с.
143. Романова І. А. Формування правової свідомості майбутніх вчителів у процесі навчальної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 17 с.

144. Романовський О. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 40 с.
145. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 276 с.
146. Салко В. В. Формування морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвіллевій діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2000. – 19 с.
147. Свиридов А. П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний: Метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1981. – 262 с.
148. Семиченко В. А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 195–200.
149. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
150. Сениця І. О. Про педагогічний такт вчителя. – К.: Радянська школа, 1963. – 188 с.
151. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе:

- Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Под ред. В. А. Слостенина. – М., 2000. – 216 с.
- 152.Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину. – Львів: Світ, 1995. – 528 с.
- 153.Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. М. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
- 154.Сліпчишин Л. В. Сучасні погляди на роль сімейної педагогіки у формуванні особистості. – Львів: ЛНМЦ ПТО, 2000. – 32 с.
- 155.Слоневська І. Б. До проблеми формування ціннісних орієнтацій засобами зарубіжної літератури // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. пр. – К.: НТУ «ХПІ», 2001. – Ч. 1. – С. 323–327.
- 156.Собко Я. М. Особливості підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів // Вісник Львівського університету імені Івана Франка. Серія педагогічна. – 2001. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 64–71.
- 157.Собко Я. М., Козловська І. М. Взаємозв'язок інтегративного та диференційованого підходів у післядипломній освіті педагогів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Київ–Вінниця, 2000. – С. 432–435.
158. Сопнева Н. Б. Педагогічні умовні формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2003. – 17 с.

159. Сорочинська В. Є. Соціалізація і формування ціннісних орієнтацій студентської молоді // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 11 / Редкол.: І. А. Зязюн (гол.) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 381–393.
160. Сохань Л. В., Єрмаков І. Г. Психологія і педагогіка життєтворчості. – К.: Либідь, 1996. – 407 с.
161. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – С. 7–279.
162. Сушик Н. С. Педагогічна технологія формування гуманістично- професійних якостей майбутніх фахівців: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. В. С. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1996. – 23 с.
163. Тарасенко Г. С. Інтегративність естетико- професійної підготовки вчителя як соціально важливий результат гуманітаризації вищої педагогічної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (гол.) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 57–62.
164. Тархан Л. З. Введение в профессию инженера- педагога швейного профиля: Учебное пособие. –

- Симферополь: Крымское уч.-пед. гос. изд-во, 2006. – 172 с.
165. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2003. – 43 с.
166. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. Б. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
167. Тимченко Н. С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
168. Титаренко І. О. Формування етичних відносин між вчителями в системі методичної роботи школи // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К.: НТУ «ХПІ», 2003. – С. 556–562.
169. Толстой Л. Н. Избранные педагогические сочинения. – М., 1953.
170. Торба Ю. І. Педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04

- / Центральный ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.
171. Урсул А. Д., Семенюк Е. П., Мельник В. П. Технические науки и интегративные процессы. – Кишинев: Штиинца, 1987. – 256 с.
172. Учебно-тематический план Министерства труда и социального развития Российской Федерации (Поволжский межрегиональный учебный центр) // [http://www.pmuc.ru/edu/dist/profedu/edu\\_plan.html](http://www.pmuc.ru/edu/dist/profedu/edu_plan.html).
173. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти. // Ушинський К. Д. Вибрані твори: У 2 т. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 9–191.
174. Федорова Н. Ф. Андрагогіка як інноваційна галузь в освіті // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (гол.) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 92–97.
175. Філь В. До питання про розробку державних стандартів інженерно-педагогічної освіти // Галузевий стандарт вищої освіти України. – К.: МОЗ України, 2000. – С. 54–58.
176. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посібник для студ. вищ. пед. закл. освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
177. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 224 с.

178. Хоружа Л. Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатфакторний процес // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 5. – С. 42–52.
179. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ ст.–1939 р.): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 44 с.
180. Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. Педагогическая этика. – К.: Радянська школа, 1973. – 234 с.
181. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Этика ділового спілкування: Навч. посіб. – 3-тє вид., стер. – К.: Вікар, 2003. – 223 с.
182. Шашенко С. Ю. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
- 183. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.**
184. Шеломенцев В. Н. Этикет и культура общения: Учеб. пособие. – К.: ООО «Обериг», 1995. – 352 с.
185. Щербак О. І. Нові технології у професійній підготовці майбутніх фахівців // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: Зб. наук. пр.



- до 10-річчя АПН України. – Харків: «ОВС», 2002. – Ч. 2. – С. 171–182.
186. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144с.
187. Якимович Т. Д. Організація та методика викладання курсу «Основи дидактики виробничого навчання» в системі післядипломної освіти // Педагог професійної школи: Зб. наук. пр. – Вип. V. – К.: Науковий світ, 2004.– С. 200–205.
188. Ярмоленко О. Д. Системний підхід до формування національних і загальнолюдських моральних цінностей в українській етнопедагогіці: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 1995. – 21 с.
189. Vanathy B. H. Systemowa wizja edukacji. – Wrocław: Oficyna Wydawnictwa Politechniki Wrocławskiej, 1994. – 172 s.
190. Barski T. Technologia kształcenia nauczycieli techniki. – Opole: Uniwersytet Opolski, 1998. – 308 с.
191. Bloom B. S. Taxonomy od Educational Objectives. – New York, 1971.
192. Edukacja – jest w niej ukryty skarb / Pod przewodnictwem J. Delorsa. – UNESCO, 1998. – 288 s.
193. Ethical theory and business / edited by Tom I. Beauchamp, Norman E. Bowie. – 6-th ed. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2001. – 699 p.
194. Freudenberger H., Richelson G. Burnout: The high cost of high achievement. – New York: Anchor Press Doubleday, 1980. – 207 p.

195. Kurczab H. Model zawodowy nauczyciela a jego postawa twórcza // *Dydaktyka szkoły wyższej*. – 1982. – 3 (59). – S. 107–120.
196. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // *Journal of Occupational Behavior*. – New York. – 1981. – № 2. – P. 99–113.
197. Parzęcki R. Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli edukacji technicznej // *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli techniki i informatyki w okresie transformacji ustrojowej*. – Koszalin: Wyższa Szkoła Inżynierska w Koszalinie, 1994. – S. 2–28.
198. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and future research // *Human Relations*. – New York, 1982. – № 35. – P. 283–305.
199. Pierańska J. Wartości zawodowe nauczycieli techniki absolwentów WSP w Opolu. – *Studia i monografie WPS, Opole*, 1998. – Nr 135. – S. 98.
200. Uździcki K. Z badań nad kształceniem nauczycieli techniki. – Zielona Góra: Studium porównawcze, 1984.

## ДОДАТОК А

### ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНЯ ПТНЗ ВІД РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

#### АНКЕТА ДЛЯ УЧНЯ ПТНЗ

Просимо Вас узяти участь в анкетуванні, метою якого є поліпшення навчального процесу в ПТНЗ. Відповіді на питання мають стосуватися теперішнього періоду навчання у ПТНЗ.

1. Чи подобається Вам навчатися у ПТНЗ?
  - а) так;
  - б) не дуже;
  - в) не подобається.
  
2. Чи розповідаєте Ви батькам про ПТНЗ?
  - а) часто;
  - б) рідко;
  - в) не розповідаю ніколи.
  
3. Чи хотіли б Ви, щоб майстер виробничого навчання був менш строгим у ставленні до Вас?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) точно не знаю.
  
4. Які з професійних умінь майстра виробничого

навчання Вам не подобаються?

- а) організаторські;
- б) знання спеціального предмета;
- в) уміння спілкуватись з людьми;
- г) \_\_\_\_\_

Ваш

варіант

-----

5. Чи поліпшився б педагогічний процес, якщо рівень професійних знань та вмінь майстра виробничого навчання став вищим?

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

6. Чи задоволені Ви рівнем професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання, з яким Ви спілкуєтеся на даному етапі?

- а) так;
- б) ні;
- в) не зовсім.

7. Чи поліпшився б педагогічний процес із удосконаленням професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання?

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

8. Чи майстрам виробничого навчання повинні бути

притаманні професійно-етичні якості?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково;
- г) це не важливо.

9. На якому етапі потрібно формувати професійно-етичні якості в майстра виробничого навчання? (якщо відповідь на попереднє запитання “Ні”, то на це запитання можна відповіді не давати)?

- а) до початку професійної діяльності (у процесі навчання);
- б) після початку професійної діяльності (у процесі роботи);
- в) в обох випадках.

10. Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки важливим є процес етичного самовиховання майстра виробничого навчання, з яким Ви спілкуєтеся на даному етапі, при формуванні його професійно-етичних якостей:

- а) 1 – 2 бали – не важливий;
- б) 9 – 10 балів – дуже важливий.

11. Чи повинен, на Вашу думку, майстер виробничого навчання ставитися до учня як до особистості, поважати і підтримувати найбільш цінні його якості, усіляко сприяти їх розвитку?

- а) так;
- б) ні;

в) для мене це не має значення.

12. Визначіть у балах, які з відносин майстра виробничого навчання з оточуючими людьми є найбільш суттєвими з морального погляду (оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 1 – 2 бали – не суттєво; 9 – 10 балів – дуже суттєво)?

Моральні відносини	Бали
1. Майстер – учень	
2. Майстер – батьки чи родичі учнів	
3. Відносини між майстрами виробничого навчання	
4. Майстер – класний керівник навчальної групи	
5. Майстер – викладачі та вихователі	
6. Майстер виробничого навчання і суспільство	

13. Дайте оцінку кожної із пропонованих моральних якостей майстра виробничого навчання (оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 1 – 2 бали – якість не важлива, 9 – 10 балів – дуже важлива):

Моральні якості	Бали
1. Толерантність	
2. Відповідальність	
3. Вимогливість	
4. Людяність	
5. Педагогічний такт	
6. Сумлінність	
7. Лідерство	
8. Культура мовлення	
9. Впевненість в собі	
10. Справедливість	
11. Етична компетентність	
12. Добросердечність	

14. Чи можна, на Вашу думку, вимогливість до учня

вважати мірою поваги до нього?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

15. До якого із зазначених педагогічних типів Ви б віднесли майстра виробничого навчання, з яким Ви спілкуєтеся на даному етапі навчання в ПТНЗ?

- а) інтелектуальний тип;
- б) вольовий тип;
- в) емоційний тип;
- г) тип організатора.

16. Як, на Вашу думку, майстер виробничого навчання сприймає індивідуальні риси учня, що вирізняють його з колективу?

- а) не зважає на них;
- б) сприймає, але в дозволених принципами моралі межах;
- в) дотримується позиції, що в колективі це не допустимо.

17. Чи потрібно, на Вашу думку, майстрові виробничого навчання організовувати співпрацю з батьками учнів?

- а) потрібно;
- б) не потрібно;
- в) частково.

18. Чи повинен майстер виробничого навчання знати Вашу сімейну обстановку?

- а) так;
- б) ні;
- в) в окремих випадках;
- г) ні, тому що майстрові на це не вистарчає часу.

19. Чи впливає культура мовлення на формування професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання?

- а) істотно впливає;
- б) впливає;
- в) не істотно впливає;
- г) зовсім не впливає.

20. Чи бувають ситуації, коли емоційний стан майстра виробничого навчання впливає на ставлення до учнів?

- а) завжди;
- б) часто;
- в) іноді;
- г) ніколи.

21. Чи, на Вашу думку, знання принципів, вимог і норм моралі та їх специфічне відображення в педагогічній діяльності впливає на рівень сформованості професійно-етичних якостей?

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.



22. Найкращий майстер виробничого навчання той, котрий:

а) має індивідуальний підхід до Вас та інших учнів групи;

б) викликає інтерес до свого предмета;

в) створює невимушену атмосферу на заняттях.

23. Чи подобається, на Вашу думку, майстрові виробничого навчання його робота?

а) дуже подобається;

б) напевне, подобається;

в) байдужа;

г) напевне, не подобається;

д) дуже не подобається.

**ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!**

## Додаток Б

# ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНЯ ПТНЗ ВІД РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

## АНКЕТА ДЛЯ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Просимо Вас узяти участь в анкетуванні, метою якого є поліпшення навчального процесу в ПТНЗ. Відповіді на питання мають стосуватися теперішнього періоду роботи у ПТНЗ.

1. Скільки років Ви працюєте на посаді майстра виробничого навчання? (Потрібне підкреслити)

- а) менше ніж 3 роки;
- б) 3 – 10 років;
- в) 10 – 15 років;
- г) понад 15 років.

2. Вкажіть рівень Вашої освіти:

- а) випускник ПТНЗ (рівень кваліфікованого робітника);
- б) випускник технікуму чи ВПУ (рівень молодшого спеціаліста);
- в) випускник коледжу чи ВНЗ II – III рівнів

акредитації (рівень  
бакалавра);

г) випускник ВНЗ III – IV рівнів акредитації  
(рівень спеціаліста,  
магістра);

д) майстер із науковим ступенем.

3. Чи задоволені Ви своєю професійною підготовкою?

а) так;

б) ні;

в) не повною мірою.

4. Якими з професійних умінь Ви не задоволені?

а) організаторськими;

б) знання та вміння з Вашого предмета;

в) умінням спілкуватися з людьми;

г) Ваш варіант

----- .

5. Чи хотіли б Ви вдосконалити професійні знання та вміння, якими Ви не задоволені?

а) так;

б) ні;

в) не знаю;

г) ні, бо на це немає часу.

6. Чи задоволені Ви рівнем своїх професійно-етичних якостей?

а) так;

- б) ні;
- в) не повною мірою.

7. Чи хотіли б Ви вдосконалити професійно-етичні якості, якими Ви не задоволені?

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

8. В яких із напрямків Ви хотіли б удосконалюватися?  
(можна обрати кілька відповідей):

- а) науково-теоретична підготовка;
- б) методична підготовка;
- в) психолого-педагогічна підготовка;
- г) професійно-етична підготовка;

д) Ваш варіант  
відповіді\_\_\_\_\_ .

9. Чи потрібно формувати професійно-етичні якості в майстра виробничого навчання?

- а) так;
- б) ні;
- в) це не важливо.

10. На якому етапі потрібно формувати професійно-етичні якості? (якщо відповідь на попереднє запитання була “ні”, то на це можна відповіді не давати):

- а) до початку професійної діяльності (у процесі навчання);

б) після початку професійної діяльності (у процесі роботи);

в) в обох випадках.

11. Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки важливим процес етичного самовиховання при формуванні професійно-етичних якостей:

а) 1 – 2 бали – не важливий;

б) 9 – 10 балів – дуже важливий.

12. Визначіть у балах, які моральні якості, на Вашу думку, є найважливішим для формування професійної етики майстра виробничого навчання? (оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 1 бал – не важлива, 10 балів – дуже важлива якість).

Моральні якості	Бали
1. Толерантність	
2. Відповідальність	
3. Вимогливість	
4. Людяність	
5. Педагогічний такт	
6. Сумлінність	
7. Лідерство	
8. Культура мовлення	
9. Впевненість у собі	
10. Справедливість	
11. Етична компетентність	
12. Добросердечність	

13. Визначіть у балах, які з моральних відносин майстра виробничого навчання з оточуючими людьми є найбільш суттєвими щодо формування професійної етики? (оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 1 бал –

не суттєво, 10 балів – дуже суттєво).

Моральні відносини	Бали
1. Майстер-учень	
2. Майстер – батьки чи родичі учнів	
3. Відносини між майстрами виробничого навчання	
4. Майстер – класний керівник	
5. Майстер – викладачі та вихователі	
6. Майстер виробничого навчання і суспільство	

14. Чи повинен, на Вашу думку, майстер виробничого навчання ставитися до учня як до особистості, поважати і підтримувати найбільш цінні його якості, усіляко сприяти їх розвитку?

- а) так;
- б) ні;
- в) для мене це не має значення.

15. Чи можна, на Вашу думку, вимогливість до учня вважати мірою поваги до нього?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

16. Чи відомий Вам педагогічний термін “професійне вигорання”?

- а) так;
- б) ні;
- в) чув, але не знаю, що він означає.

17. Чи залежить формування професійно-етичних

якостей від індивідуальних рис особистості?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

18. До якого із зазначених педагогічних типів Ви б себе віднесли?

- а) інтелектуальний тип;
- б) вольовий тип;
- в) емоційний тип;
- г) тип організатора.

19. Як, на Вашу думку, потрібно сприймати індивідуальні риси учня, що вирізняють його з колективу?

- а) не зважати на них;
- б) приймати, але в дозволених принципами моралі межах;
- в) у колективі це не допустимо.

20. Чи потрібно, на Вашу думку, організовувати співпрацю з батьками учнів, становлячи специфічну сферу батьківського впливу?

- а) потрібно;
- б) не потрібно;
- в) частково.

21. Чи повинні Ви знати сімейну обстановку учнів з метою індивідуального підходу до кожного з них?

- а) так;
- б) ні;
- в) в окремих випадках;
- г) ні, бо на це не вистарчає часу.

22. Чи впливає культура мовлення на формування професійно-етичних якостей?

- а) істотно впливає;
- б) впливає;
- в) не істотно впливає;
- г) зовсім не впливає.

23. Чи бувають у Вас ситуації, коли Ваш емоційний стан впливає на ставлення до учнів?

- а) завжди;
- б) часто;
- в) іноді;
- г) ніколи.

24. Чи, на Вашу думку, знання принципів, вимог і норм моралі та їх специфічне відображення в педагогічній діяльності впливає на рівень сформованості професійно-етичних якостей?

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

25. Оцініть за 10-бальною шкалою мотивацію Вашої професійної діяльності (1 – 2 бали – незначною мірою, 3 – 4 бали – достатньо незначною мірою, 5 – 6 балів –



незначною, але й не малою мірою, 7 – 8 балів – достатньо великою мірою, 9 – 10 балів – дуже великою мірою).

Мотивації професійної діяльності	Бали
1. Грошовий заробіток	
2. Кар'єрне зростання	
3. Запобігання можливим неприємностям	
4. Потреба в досягненні соціального престижу	
5. Задоволення від процесу роботи	
6. Можливість самореалізації	

26. Визначіть ставлення до своєї професії:

- а) дуже подобається;
- б) можливо, подобається;
- в) мені байдуже все, що стосується цієї роботи;
- г) напевно, не подобається;
- д) дуже не подобається.

26. Скільки педагогів у Вашому колективі володіють необхідним рівнем професійно-етичних навичок?

- а) більшість;
- б) досить багато;
- в) окремі педагоги;
- г) таких немає;
- д) не можу визначитися.

**ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!**

## Додаток В

# ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНЯ ПТНЗ ВІД РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

### Анкета для експерта

Просимо Вас узяти участь в анкетуванні, метою якого є поліпшення навчального процесу в ПТНЗ.

1. Який освітній рівень повинен мати майстер виробничого навчання (можна обрати декілька варіантів)?

а) випускник ПТНЗ (рівень кваліфікованого робітника);

б) випускник технікуму чи ВПУ (рівень молодшого спеціаліста);

в) ВИПУСКНИК КОЛЕДЖУ ЧИ ВНЗ ІІ – ІІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ (РІВЕНЬ БАКАЛАВРА);

г) випускник ВНЗ ІІІ – ІV рівнів акредитації (рівень спеціаліста, магістра);

д) майстер із науковим ступенем.

2. Чи відповідає, на Вашу думку, чинний рівень професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання загальноприйнятим морально-етичним нормам?

а) так;

б) ні;

в) частково.

3. Чи потрібно вдосконалити професійно-етичні якості майстра виробничого навчання, які не відповідають цим нормам?

а) так;

б) ні.

4. Який із шляхів удосконалення професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання Ви вважаєте найефективнішим?

а) проведення бесід;

б) роздавання друкованих матеріалів;

в) проведення конференцій та симпозіумів;

г) прочитання курсу лекцій за спеціально підготовленим підручником;

д) Ваш варіант

----- .

5. Який із нижче зазначених напрямів удосконалення професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання, на Вашу думку, потребує вдосконалення (можна обрати кілька варіантів відповідей)?

а) науково-теоретична підготовка;

б) методична підготовка;

в) психолого-педагогічна підготовка;

г) професійно-етична підготовка;

д) Ваш варіант

відповіді ----- .

6. Чи потрібно формувати професійно-етичні якості в майстра виробничого навчання?

а) потрібно в усіх випадках;

б) потрібно в окремих випадках;

в) не потрібно;

г) ці питання не важливі для роботи майстра виробничого навчання.

7. На якому етапі потрібно формувати професійно-етичні якості в майстра виробничого навчання (якщо відповідь на попереднє запитання “ні”, то на це можна відповіді не давати)?

а) до початку професійної діяльності (у процесі навчання);

б) після початку професійної діяльності (у процесі роботи);

в) в обох випадках.

8. Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки важливим процес етичного самовиховання при формуванні професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання:

а) 1 бал – не важливий;

б) 10 балів – дуже важливий.

9. Визначіть у балах, які моральні якості, на Вашу думку, є найважливішими для формування професійної етики майстра виробничого навчання (оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 1 бал – не важлива,

10 балів – дуже важлива)?

Моральні якості	Бали
1. Толерантність	
2. Відповідальність	
3. Вимогливість	
4. Людяність	
5. Педагогічний такт	
6. Сумлінність	
7. Лідерство	
8. Культура мовлення	
9. Упевненість у собі	
10. Справедливість	
11. Етична компетентність	
12. Добросердечність	

10. Визначіть у балах, які з відносин майстра виробничого навчання з оточуючими людьми є найбільш суттєвими з морального погляду (оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 1 бал – не суттєво, 10 балів – дуже суттєво)?

Моральні відносини	Бали
1. Майстер – учень	
2. Майстер – батьки чи родичі учнів	
3. Відносини між майстрами виробничого навчання	
4. Майстер – класний керівник	
5. Майстер – викладачі та вихователі	
6. Майстер виробничого навчання і суспільство	

11. Чи повинен, на Вашу думку, майстер виробничого навчання ставитися до учня як до особистості, поважати і підтримувати найбільш цінні його якості, усіляко сприяти їх розвитку?

а) так;

- б) ні;
- в) в окремих випадках.

12. Чи можна, на Вашу думку, вимогливість до учня вважати мірою поваги до нього?

- а) так;
- б) ні;
- в) в окремих випадках.

13. Чи впливає, на Вашу думку, “професійне вигорання” на формування професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання?

- а) так;
- б) ні;
- в) в окремих випадках.

14. Чи залежить формування професійно-етичних якостей від індивідуальних рис особистості?

- а) так;
- б) ні;
- в) в окремих випадках.

15. В якого із нижчезазначених педагогічних типів майстра виробничого навчання, на Вашу думку, професійно-етичні якості розвинені краще?

- а) інтелектуальний тип;
- б) вольовий тип;
- в) емоційний тип;
- г) тип організатора.

16. Як, на Вашу думку, майстер виробничого навчання повинен реагувати на індивідуальні риси учня, що вирізняють його з колективу?

а) не зважати на них;

б) сприймати, але в дозволених принципами моралі межах;

в) подавляти, оскільки вирізнення особи в колективі – це не допустиме.

17. Чи повинен, на Вашу думку, майстер виробничого навчання співпрацювати з батьками учнів з метою посилення специфічної сфери батьківського впливу?

а) повинен;

б) не повинен.

18. Чи повинен майстер виробничого навчання знати сімейну обстановку учнів з метою індивідуального підходу до кожного з них?

а) так;

б) ні;

в) в окремих випадках.

19. Чи впливає культура мовлення майстра виробничого навчання на формування професійно-етичних якостей?

а) впливає;

б) впливає істотно;

в) впливає не істотно;

г) не впливає зовсім.

20. Чи може емоційний стан майстра виробничого навчання впливати на ставлення до учнів?

- а) так;
- б) часто;
- в) іноді;
- г) ніколи.

21. Чи, на Вашу думку, знання принципів, вимог і норм моралі та їх специфічне відображення в педагогічній діяльності впливає на рівень сформованості професійно-етичних якостей майстра виробничого навчання?

- а) завжди впливає;
- б) часто впливає;
- в) іноді впливає;
- г) не впливає.

22. Яка, на Вашу думку, частина майстра виробничого навчання володіє необхідним рівнем професійно-етичних навичок?

- а) 0 – 25%;
- б) 25 – 50%;
- в) 50 – 75%;
- г) 75 – 100%.

23. Чи, на Вашу думку, майстер виробничого навчання повинен керуватися гуманною справедливою субординацією як основним керівним принципом?

- а) так;
- б) ні;



в) в окремих випадках.

**ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!**

## Додаток Д

### КОРОТКИЙ СЛОВНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ (для майстра виробничого навчання)

- ✓ **Внутрішня співпраця** – це впровадження різноманітних форм організації навчального процесу з урахуванням як індивідуальної компетентності, так і розподілу завдань між членами колективу.
- ✓ **Вольовий тип педагога** – це тип, що характеризується чіткістю і організованістю в роботі, імперативним тоном у стосунках, підвищеною владністю, постійною вимогливістю до себе і до учнів. Представник цього типу менш схильний до роздумів і міркувань, але більш зібраний: в його професійному почерку переважають якості керівника.
- ✓ **Зовнішня співпраця** – це пошук додаткових форм партнерських відносин із професійно-технічними навчальними закладами, підприємствами, службами зайнятості, іншими соціальними партнерами.
- ✓ **Емоційний тип педагога** – це тип, що відрізняється підвищеною здатністю відчувати переживання учня, його духовний світ, настрої, складні моменти внутрішніх колізій і співпереживати разом з учнями. Його домінуюча професійна риса – тонкість сприйняття емоційного життя вихованців.

- ▼ **Етика** – наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві. Е. з'ясовує місце моралі в системі суспільних відносин, аналізує природу, внутрішню структуру моральної свідомості і моральних відносин, досліджує моральні поняття, за допомогою яких виражаються моральні норми, моральні принципи, моральні оцінки, моральні судження тощо.
- ▼ **Етична вимога** – уміння управляти своїми почуттями, придушувати негативні емоції і розвивати позитивні почуття до дітей.
- ▼ **Етична діяльність педагога** – як духовна діяльність, має відносну самостійність, тісно пов'язана з іншими видами діяльності і може реалізуватися в різних предметних формах: етична освіта, організація етичного досвіду, етичне самовиховання. У процесі етичної освіти учнів педагог ознайомлює їх з основними проблемами моралі, критеріями моральної оцінки, розкриває можливості свободи вибору етичного вчинку і міру відповідальності особистості за свою поведінку і
- ▼ т. д. Процес етичного самовиховання є не тільки формуванням відсутніх звичок, а й ламанням раніше сформованих негативних установок.
- ▼ **Етична компетентність педагога** – складна комплексна характеристика, яка відображає інтеграцію професійно-теоретичних знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і

практичних умінь педагога у сфері професійної етики. Структуру етичної компетентності утворюють три взаємопов'язані компоненти: змістовий (когнітивний), особистісний, операційно-процесуальний. Полікомпонентність визначеного поняття є свідченням складності організації процесу формування етичної компетентності, на який здійснюють вплив різні чинники.

- ▼ **Етична свідомість** – усвідомлення норм своєї поведінки, характеру взаємовідносин в суспільстві і цінності якостей людської особистості, що закріплюється в поглядах, уявленнях, почуттях і звичках. Одним з елементів етичної свідомості педагога є усвідомлення ним етичних цінностей і осмислення того, як здійснюється сприйняття цих цінностей його вихованцями.
- ▼ **Етична творчість педагога** – включає ряд компонентів, серед яких найважливішими є такі, як осмислення норми і її значущості у ставленні до суспільства, педагогічної професії; осмислення складних обставин ситуації, умови її виникнення; необхідність обрати кращий вид вчинку відповідно до етично-педагогічної норми.
- ▼ **Етичні переконання** – знання і погляди з етики, що стали нормою поведінки педагога, його власною позицією в системі ставлення до суспільства, своєї професії, праці, колег, учнів, їхніх батьків. Педагог не може обмежуватися знанням етичних норм і принципів, хоч вони і є умовою правильної

орієнтації. Він повинен мати міцні ідейно-етичні переконання, що є передумовою для активної свідомої діяльності з цілеспрямованого формування особистості вихованця.

- ▼ **Етичні почуття** – засіб формування особистості і як одне із завдань етичного виховання. Етичні почуття педагога можна умовно розділити на декілька груп відповідно до об'єкта, що відображається. У групі почуттів, що регулюють ставлення педагога до своєї професії, виділяють почуття професійного обов'язку, відповідальності; самокритичність, гордість, честь тощо; ставлення педагога до себе як представника педагогічної професії; особливу групу становлять почуття, що відображають ставлення до учасників педагогічного процесу. **Е. П. П.** – емоційна сторона його духовної діяльності, що характеризує нарівні з переконаннями суб'єктивну моральну позицію стосовно професійної діяльності і учасників виховного процесу.
- ▼ **Етично-педагогічна поведінка майстра виробничого навчання** – це практичне втілення моралі в реальних стосунках. Серед чинників, які слід урахувати при формуванні професійної етики майстра виробничого навчання, – повнота обізнаності з реальними обставинами даного поведінкового акту, можливість їхнього адекватного усвідомлення, імовірність бажаних і небажаних результатів тощо.
- ▼ **Інтелектуальний тип педагога** – це тип, що

характеризується схильністю до наукової роботи, передусім, у галузі свого предмета, до читання літератури, ведення записів, спостережень, до аналізу своєї діяльності, до створення нових форм позаурочної роботи і т. д.

- ▼ **Мораль** – система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах. **М.** відрізняється способом обґрунтування та здійснення своїх вимог. Відносно більша роль свідомості в моралі, ніж в інших формах соціального контролю. Поряд із суспільною, суттєву роль відіграє індивідуальна свідомість. Мораль містить такі складові, як моральна діяльність, моральні відносини та моральна свідомість. Моральна свідомість і відносини містять взаємопов'язані поняття: моральна вимога, обов'язок, відповідальність, гідність особистості, совість, норма, моральна якість, моральний принцип, суспільні і моральні ідеали, добро і зло, справедливість і несправедливість). Формами і особливими правилами моралі є трудова мораль, професійна етика, побутова мораль тощо. Мораль виконує пізнавальну, оцінювальну та виховну функції.
- ▼ **Моральна діяльність** – визначає, як прийнято поступати в тому чи іншому суспільстві, зразки поведінки множини людей тощо. Це зміст приписуваних і оцінюваних моральністю дій та їх

моральні мотивації. **М.д.** містить структуру окремого вчинку та складові його елементи (мотив, побудження, наміри, вибір, рішення, діяння, цілі і засоби, наслідки); загальну лінію поведінки індивіда (моральні звички, навички, нахили, переконання, поняття); норми поведінки і мораль суспільства, що становлять у сукупності його моральний образ життя в цілому.

- ✓ **Моральна свідомість** – одна із сторін суспільної свідомості, яка у формі уявлень і понять відображає реальні відносини, регулює моральний бік діяльності людини. **М. с.** відображає відносини у формі відповідних представлень (норми, принципи, суспільний і моральний ідеали, поняття добра і зла, справедливості і несправедливості). **Форми М.с.** об'єднані в систему, яка дозволяє не тільки вказувати, а й певним чином мотивувати й оцінювати моральні дії. Ідеальне відображення діяльності і відносин моралі у свідомості дає їм моральне обґрунтування.
- ✓ **Моральна спрямованість** – стійка суспільна позиція особистості, що формується на світоглядній основі, мотивах поведінки і виявляється як властивість особистості в різних умовах.
- ✓ **Моральні відносини** – регулюють моральну діяльність і проявляються в різних формах вимог до людини (моральна норма, обов'язок, відповідальність, совість). Спосіб регуляції цієї діяльності мораллю виражається в сукупності суспільних

зв'язків, що спрямовують і контролюють індивідуальну та колективну поведінку.

- ✓ **Моральні звички** – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою і здійснюються за будь-якої ситуації та умов.
- ✓ **Моральні знання** – це система певного обсягу знань людини про мораль і моральні норми, а також відомостей про конкретні моральні норми, їх розуміння, усвідомлення сутності моральних принципів. Моральні знання виступають головним стрижнем усієї етичної освіти і виховання.
- ✓ **Моральні категорії** – виражають моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки.
- ✓ **Моральні переконання** – пережиті та узагальнені моральні принципи, норми.
- ✓ **Моральні почуття** – запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості.
- ✓ **Моральні установки** – це запрограмована на основі моральних знань, ціннісних орієнтацій і переконань поведінка особи у визначених умовах.
- ✓ **Моральні цінності** – система уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, етичних достоїнств та вчинків людей і т. п.
- ✓ **Моральність** – поняття, яке охоплює моральні погляди, переконання, почуття, стосунки, поведінку людей.
- ✓ **Морально-педагогічна практика** – означає реальну поведінку педагога, практику морально-



педагогічних стосунків, що розглядаються з точки зору їх вірності педагогічній моралі.

- ✓ **Морально-педагогічна свідомість** – включає етичні почуття, систему оцінних думок тощо, а також теоретичне осмислення педагогічної моралі або те, що називають «педагогічною етикою».
- ✓ **Морально-педагогічні відносини** – уся система, сфера діяльності людей, що включає в себе освіту, поширення і засвоєння педагогічної моралі, а також практичне втілення її вимог у життя, у повсякденну практику.
- ✓ **Мотив** – виражає заінтересованість суб'єкта в певній дії і є відповіддю на запитання, чому, власне, він її вчинив. Для реалізації вимог моралі потрібні реальні рушійні сили, які поєднували б ці вимоги зі світом конкретних людських дій і вчинків. Такі рушійні сили – внутрішні, суб'єктивно значущі спонуки до дії – в етиці розглядаються як мотиви останньої. Істотна проблема, пов'язана із сутністю мотивації, полягає в тому, що моральна вартість самого вчинку чи дії не завжди відповідає моральній вартості мотиву.
- ✓ **Окрема етично-педагогічна норма** – узагальнює більш вузьке коло відносин і фактів поведінки майстра виробничого навчання і розкриває частину змісту та обсягу вимог, укладених у тій або іншій загальній формі.
- ✓ **Організаторський тип педагога** – це тип, що забезпечує максимально ефективну взаємодію між

самостійністю дій учнів і доцільним їх напрямом: він організовує педагогічно продуману систему виховної діяльності.

- ✓ **Педагогічна справедливість** – своєрідне мірило об'єктивності педагога, рівня його етичної вихованості.
- ✓ **Педагогічний авторитет педагога** – його моральний статус у колективі учнів і колег, своєрідна форма дисципліни, за допомогою якої авторитетний і шанований педагог регулює поведінку вихованців, впливає на їхні переконання. Педагогічний авторитет залежить від попередньої морально-етичної і психолого-педагогічної підготовки педагога. Рівень його визначається глибиною знань, ерудицією, майстерністю, ставленням до роботи тощо.
- ✓ **Педагогічний такт** – форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога, в якій збігаються думка і дія, чи доцільна педагогічна дія, яка є складним відношенням, суб'єктом і активною стороною якої є педагог. У числі основних складових елементів педагогічного такту педагога можна назвати шанобливе ставлення до особистості, високу вимогливість, вміння зацікавлено слухати співрозмовника і співпереживати йому, урівноваженість і самовладання, діловий тон у відносинах, принциповість без упертості, уважність і чуйність у ставленні до людей тощо. До найважливіших вимог педагогічного такту слід

віднести уміння педагога оцінити ситуацію, в якій існує можливість порушити яку-небудь вимогу педагогічної моралі.

- ✓ **Повага** – таке ставлення до людини, що реалізує на практиці (у певних діях, поведінкових актах, формах суб'єктивного ставлення) визнання людської гідності.
- ✓ **Позиція педагога** – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відношень до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. У позиції педагога виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип цивільної поведінки і діяльності. Соціальна позиція педагога багато в чому визначає і його професійну позицію. На вибір професійної позиції педагога впливає багато чинників. Однак такими вирішальними є його професійні установки, індивідуально-типологічні особливості особистості, темперамент і характер.
- ✓ **Послаблювальні фактори** – зниження працездатності під впливом вікового фактору, стану здоров'я; дефіцит професійно-етичного середовища; брак завдань, що мотивують, актуалізують високий рівень компетентності.
- ✓ **Професійна відповідальність педагога** – інтегральна якість особистості, що включає в себе усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій,

володіння вміннями і навичками педагогічної роботи, ініціативу, самостійність і творче ставлення до праці.

- ▼ **Професійна етика** – кодекс поведінки, що забезпечує етичний характер тих взаємовідносин між людьми, які впливають з їх професійної діяльності. Особливістю професійної етики є її тісний зв'язок із діяльністю членів конкретної групи і нерозривна єдність із загальною теорією моралі.
- ▼ **Професійна честь у педагогіці** – поняття, що виражає не тільки усвідомлення вчителем своєї значущості, а й суспільне визнання, суспільна повага його моральних заслуг і якостей. Якщо вчитель у своїй поведінці і міжособистісних стосунках порушує вимоги, що пред'являються суспільством до ідеалу педагога, то, відповідно, демонструється зневага до професійної честі й гідності. Честь педагога – суспільна оцінка його реальних професійних достоїнств, що виявляються у процесі виконання ним професійного обов'язку.
- ▼ **Професійний педагогічний обов'язок** – одна з найважливіших категорій педагогічної етики. У цьому понятті концентруються уявлення про сукупність вимог і моральні приписи, що висувається суспільством до особистості педагога, до виконання професійних обов'язків: здійснювати певні трудові функції, переважно інтелектуальні, правильно будувати взаємовідносини з учнями та їх батьками, колегами по роботі, глибоко

усвідомлювати своє ставлення до обраної професії, учнівського і педагогічного колективу та суспільства загалом. У професійному обов'язку педагога запрограмована необхідність творчого ставлення до своєї праці, особлива вимогливість до себе, прагнення до поповнення професійних знань і підвищення педагогічної майстерності, необхідність шанобливого і вимогливого ставлення до учнів та їхніх батьків, що вчать, уміння вирішувати складні колізії і конфлікти шкільного життя.

- ✓ **Свобода дії** – одне з основних прагнень людини; право робити те, що хочеш, – можливо, найбільш елементарний, але разом з тим і найзагальніший вираз того, що люди звичайно вкладають у поняття свободи.
- ✓ **Свобода творчості** – право людського суб'єкта втілювати свої мрії й задуми, створювати щось нове, підвладне лише власним законам.
- ✓ **Система вимог педагогічної моралі** – вираження професійного обов'язку педагога, його етичних обов'язків перед суспільством, педагогічним колективом і перед своїм покликанням.
- ✓ **Справедливість** – характеризує відповідність між гідностями людей і їх суспільним визнанням, правами і обов'язками; педагогічна справедливість має специфічні риси, будучи своєрідним мірилом об'єктивності педагога, рівня його етичної вихованості (доброти, принциповості, людяності), що виявляється в його оцінках вчинків учнів, їхнім

ставленням до навчання, суспільно-корисної діяльності і т. д. С. – етична якість педагога і оцінка заходів його впливу на учнів, відповідна їх реальним заслугам перед колективом. Специфіка педагогічної справедливості полягає в тому, що оцінка дії і реакція у відповідь на неї перебувають у педагога і учнів на різних рівнях етичної зрілості; в тому, що визначення міри об'єктивності залежить від педагога більшою мірою; у тому, що в загальній моральній оцінці існує взаємодія сторін з нерівним самозахистом; нарешті, у тому, що педагогічно необхідне, запрограмоване педагогом, може не усвідомлюватися учнями.

- ▼ **Структура моральної якості** містить такі основні компоненти: знання (моральної норми), почуття (її емоційне переживання), мотиви (спонукання до її дотримання), волю (здатність ініціювати прагнення її виконання), уміння і звички діяльності (безпосереднє її виконання). Підсистемами С. м. я. виступають моральна свідомість (знання, почуття) та моральна поведінка (мотиви, воля, уміння і звички діяльності).
- ▼ **Цінності громадянські** – ґрунтуються на визнанні гідності людей і характерні для демократичних суспільств. Це, зокрема, права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо.
- ▼ **Цінності загальнолюдські** – цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу

застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.).

- ✓ **Цінності національні** – є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи (патріотизм, почуття національної гідності; історична пам'ять тощо).
- ✓ **Шлях розвитку моральної самосвідомості** – розширення інтелектуально аксіологічного кола майбутнього педагога у процесі опанування філософської, історико-етичної, етико-психологічної, етико-педагогічної літератури.

## Додаток Е

# КОДЕКС ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

### ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

**1. 1. Кодекс професійної етики майстра виробничого навчання (далі – Кодекс) визначає сукупність вимог, що впливають із принципів та норм педагогічної моралі, й регулює його поведінку та систему відносин в процесі педагогічної діяльності, що передбачає підвищення та підтримання високого професійно-етичного рівня майстра виробничого навчання.**

**1. 2. Кодекс регулює відносини майстра виробничого навчання та учасників навчально-виховного процесу.**

**1. 3. Кодекс встановлює вимоги, які визначають ставлення майстра виробничого навчання до самого себе, до учнівського та педагогічного колективів.**

**1. 4. Кодекс вимагає від майстра виробничого навчання виконувати свої обов'язки, професійно керуючись нормами етичної й моральної свідомості та поведінки.**

**1. 5. Кодекс забороняє принижувати честь і гідність людини в будь-яких цілях.**

**1. 6. Дотримання правил та вимог цього Кодексу враховуються при визначенні сформованості професійно-етичного рівня майстра виробничого**



навчання.

**1. 7. У кодекс можуть вноситися доповнення та зміни з ініціативи майстра виробничого навчання, окремих педагогічних працівників, педагогічних колективів та педагогічних установ.**

## **ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

### **2. 1. Толерантність**

Майстер виробничого навчання визнає кожну людину як частку суспільства з правом реалізації своїх здібностей та вільним вибором життєвої позиції, за умови, що права одної людини не суперечать правам інших людей. Відносини майстра виробничого навчання та інших учасників навчально-виховного процесу базуються на взаємній повазі. Майстер виробничого навчання ні за яких умов не може ображати або принижувати учасників навчально-виховного процесу, зокрема учнів, показувати свою зверхність.

### **2. 2. Педагогічний такт**

Майстер виробничого навчання усвідомлює педагогічний такт як форму реалізації педагогічної моралі в діяльності вчителя, в якій збігаються думка й дія. Педагогічний такт учителя передбачає дотримання майстром виробничого навчання таких вимог:

- Шанобливе ставлення до особистості.
- Високу вимогливість.
- Уміння зацікавлено слухати співрозмовника і співпереживати йому.

- Урівноваженість і самовладання.
- Діловий тон у відносинах.
- Принциповість без упертості.
- Уважність і чуйність у ставленні до людей.

### **2. 3. Моральний аспект спілкування**

Майстер виробничого навчання дотримується високої культури мовлення, під якою розуміє наявні в суспільстві та в людському житті форми плекання спілкування як структурування й ціннісно-сміслової організації, а також їхню реалізацію безпосередньо в стосунках між людьми. Для підвищення рівня мовленнєвої культури майстрові виробничого навчання потрібно:

- Шанувати мову, якою спілкуєшся, і людей, з якими спілкуєшся.
- Багато і вдумливо читати.
- Намагатися, користуючись практично кількома мовами, добре оволодіти нормами кожної з них, осмислити їх специфіку, не допускати змішування мовних явищ.
- Незалежно від сфери своєї діяльності стежити за змінами норм, які фіксуються в нових виданнях словників, правописних збірниках та ін.
- Критично і творчо ставитися до написаного і промовленого слова.
- Не говорити квапливо.
- Вивчати мовлення майстра слова.
- Читати вголос.
- Заучувати напам'ять художні твори.

- Привчити себе до систематичного запису власних думок та спостережень, щоденникових записів.

#### **2. 4. Професійна честь і гідність**

Майстер виробничого навчання усвідомлює, що професійна честь – це суспільна оцінка його реальних професійних достоїнств, що виявляються у процесі виконання ним професійного обов’язку. Не допускається порушення вимог, що пред’являються суспільством до ідеалу педагога, оскільки цим демонструється зневага до професійної честі й гідності.

#### **2. 5. Справедливість**

Майстер виробничого навчання усвідомлює, що педагогічна справедливість – це своєрідне мірило об’єктивності педагога та рівня його етичної вихованості, а також характеризує відповідність між гідністю людей і їх суспільним визнанням, правами й обов’язками; педагогічна справедливість має специфічні риси, будучи своєрідним мірилом об’єктивності вчителя, рівня його етичної вихованості (доброті, принциповості, людяності), що виявляється в його оцінках вчинків учнів, їхнім ставленням до навчання, суспільно корисної діяльності.

#### **2. 6. Етична компетентність**

Майстер виробничого навчання прагне досягти високого рівня етичної компетентності, під якою розуміє складну комплексну характеристику, яка відображає інтеграцію професійно-теоретичних знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і практичних умінь

педагога у сфері професійної етики.

## **2. 7. Вимогливість**

Майстер виробничого навчання намагається бути вимогливим до учнів, приймаючи до уваги, що вимогливість як норма педагогічної моралі повинна володіти рядом спеціальних ознак, серед яких насамперед потрібні такі:

- Вимогливість повинна бути об'єктивно доцільною, продиктованою потребами педагогічного процесу, завданнями навчання й виховання. Вона може бути виправданою, якщо сприяє розумовому, етичному, фізичному, політехнічному та естетичному розвитку особистості. Вона не повинна пригноблювати, придушувати або орієнтувати особистість на односторонній розвиток, наприклад, шляхом непомірних домашніх завдань з одного якого-небудь предмета, що займає час учнів, потрібний для підготовки ними інших предметів.
- Вимогливість повинна бути доброзичливою вимогливістю людини, щиро зацікавленої долею учня, вимогливістю друга, а не бездушного чиновника, якому немає справи до учня і його долі.
- Вимогливість повинна бути зрозумілою учнем і сприйматися ним як необхідність, а не як особистий інтерес, дивацтво або каприз учителя.
- Вимогливість, розрахована на сліпу слухняність, може бути лише підготовчим рівнем до вимогливості справжньої.

- Вимогливість повинна бути реалістичною, здійснимою.

## ВІДНОСИНИ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ТА УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Моральні відносини майстра виробничого навчання з учнями, колегами, партнерами, батьками учнів регулюють його моральну діяльність і проявляються у формі вимог до майстра виробничого навчання (моральна норма, обов'язок, відповідальність, совість, тощо).*

### **3. 1. Загальні положення**

Будувати свою педагогічну діяльність на взаємній довірі та повазі до особистості учнів, незалежно від соціального статусу, матеріального стану сім'ї учня і т. д.

Уміти швидко орієнтуватися в ситуації, що склалася, вчасно приймати рішення та бути об'єктивним в аналізі подій.

Розвивати віру у власні сили учня та дати зрозуміти учневі, що він не сумнівається в його вмінні вирішувати ту чи іншу проблему.

Проявляти щиру зацікавленість і доброзичливість щодо учнів, уміти зацікавити учнів, а також викликати в них бажання до співпраці.

Бути коректним при використанні інформації, яку отримав від учнів, та пам'ятати, що нецільове її використання може завдати учневі непоправної моральної травми.

### **3. 2. Майстер виробничого навчання – учні**

Ставлення майстра виробничого навчання до учня повинно носити не просто офіційний (діловий), а людський (товариський, дружній) характер.

Сприймати індивідуальність учня та приймати його таким, яким він є.

Ставитися до учня як до особистості, поважати й підтримувати найбільш цінні його якості, усіляко сприяти їх розвитку. Мірою поваги до учня потрібно вважати вимогливість до нього.

Постійно вивчати дітей, їхній внутрішній психічний світ для того, щоб мати можливість правильно приймати рішення щодо кожного учня, передбачаючи всі педагогічні й соціальні наслідки.

Спілкуватися з учнем на рівні, який адекватний його вікові.

Давати поради учневі, причому такі, виконання яких є реальним, у доступній формі.

Бути терпимим до неправильних вчинків, думок і переконань дітей, уміти переконувати й роз'яснювати терпляче їхні помилки.

Надавати інформацію третім особам, отриману від учня, у рамках професійного спілкування зі згоди самого учня.

Вважати себе відповідальним не тільки за правильну свою поведінку, а й за правильне розуміння її учнями, постійно вдосконалювати управління своїми емоціями.

Вчити учнів сприймати свої індивідуальні

особливості та використовувати їх для досягнення власних цілей.

Постійно здійснювати педагогічний контроль за етичною стороною своєї поведінки.

Бути витриманим, мати самовладання та здатність навіть у гостро конфліктних ситуаціях уміти приймати педагогічно й соціально доцільні рішення, стримувати вияв своїх негативних емоцій, уміти бути більш критичним до себе й більш чуйним до учнів.

Уміти передбачувати всі можливі наслідки своїх слів і вчинків, правильно оцінювати їх для того, щоб вчасно видозмінювати форму своєї поведінки і послабляти небажані для педагогічного процесу наслідки.

Володіти творчим мисленням, пошуком, сміливістю в розв'язанні етичних проблем.

Уміти оцінювати ситуації й враховувати вік, досвід та індивідуальні особливості учня, відповідно до них – обирати оптимальні засоби і методи впливу на дітей.

### **3. 3. Майстер виробничого навчання – батьки учнів**

Організовувати співпрацю з батьками учнів так, щоб вона доповнювала його педагогічні дії, становлячи специфічну сферу батьківського впливу.

Усвідомити, що ця система відносин здатна функціонувати й без безпосереднього контакту її учасників, тому що їх зв'язує ученень як об'єкт взаємного впливу.

Ініціювати залучення батьків учнів до

педагогічного процесу.

Повинен знати сімейну етичну ситуацію, а батьки, у свою чергу, знати етично-педагогічні вимоги педагога, беручи до уваги той факт, що училище або розвиває етичні якості дитини, закладені в сім'ї, або вимушене її перевиховувати.

Конструктивно сприймати критику батьків та організовувати батьківські збори, на яких батьки можуть ухвалювати колегіальні рішення щодо змін у педагогічному процесі.

Створювати умови для підвищення компетентності батьків і залучення батьківського потенціалу до вирішення проблем учня.

### **3. 4. Майстер виробничого навчання – майстер виробничого навчання**

Організувати тісну співпрацю з майстрами виробничого навчання, які працюють з однією групою.

Забезпечити своєчасний обмін інформацією між майстрами виробничого навчання.

Не допускати влаштовування змагань з іншими майстрами виробничого навчання з метою посилення впливу на учнів.

Сприяти новим ідеям, що виникають у майстра виробничого навчання та допомагати втілювати їх у навчально-виховний процес.

Організовувати збори майстрів виробничого навчання з метою внесення позитивних змін у педагогічний процес.

### **3. 5. Майстер виробничого навчання – педагоги**



**(класний керівник, викладачі, вихователі)**

Зберігати позицію рівності у спілкуванні з педагогами.

Організувати тісну взаємодію з педагогами, оскільки спільна робота майстрів виробничого навчання та педагогів з виховання учнів може здійснюватися ефективно лише за наявності між ними відносин взаємодії, яка виникає й розвивається у процесі їхньої професійно-педагогічної діяльності.

Сприяти взаємодії з педагогами вже на етапі приймання документів абітурієнтів, коли проводять бесіди з підлітками та їхніми батьками.

Постійно обмінюватися думками з педагогами, спільно проводити виховні години, водити своїх вихованців у туристичні походи, на екскурсії.

Слідкувати за новими науково-практичними розробками у галузі педагогіки та спеціальних дисциплін з метою максимального взаєморозуміння при спілкуванні з педагогами.

Керуватися бажанням досягти виховної мети та не влаштовувати змагання з педагогами в тому, хто має більший вплив на учнів.

Допомагати педагогам у захисті власної гідності учня.

Сприяти особистій успішності педагога.

Домагатися таких відносини в системі “вчитель – учень” та “вчитель – вчительський колектив”, які були б засобом залучення учнів до моральності.

Нести моральну відповідальність за характер

стосунків, що склалися в системі “вчитель – учень” та “вчитель – учнівський колектив”, бути свідомим організатором цих стосунків.

### **3. 6. Майстер виробничого навчання – адміністрація**

3.6.1. Будь-які спірні питання вирішувати відкрито, без зведення особистих рахунків, чесно і з повагою один до одного, керуючись інтересами навчання і виховання учнів. Якщо не вистачає педагогічної культури – вчитися, оволодівати педагогічною етикою.

3.6.2. Обговорювати нові ідеї організації навчального процесу.

3.6.3. Виявляти фактори, які заважають творчо реалізовуватися.

3.6.4. Систематизувати і спільно вирішувати педагогічні проблеми.

3.6.5. За потреби вимагати підвищення своєї кваліфікації.

3.6.6. Чітко й зрозуміло формулювати свої судження.

3.6.7. Корегувати застарілі накази й інструкції. Вносити пропозиції з питань удосконалення, планування та організації роботи майстра виробничого навчання.

3.6.8. Керуватися у своїй роботі чинним законодавством, наказами директора училища, рішеннями педагогічної ради.

3.6.9. Вносити пропозиції з питань підготовки та видання науково-методичних розробок.

3.6.10. Нести відповідальність за якісне виконання

покладених обов'язків.

3.6.11. Вносити пропозиції щодо удосконалення навчально-виховного процесу училища.

3.6.12. Не допускати з боку адміністрації зневагу, приниження майстра та учнів.

3.6.13. Не допускати обговорення перед учнями адміністрацією особистих проблем майстра виробничого навчання і внутрішніх розбіжностей педагогічного колективу.

### **3.7. Майстер виробничого навчання – суспільство**

- 3.7.1. Сприяти створенню умов для нормальної життєдіяльності.
- 3.7.2. Своїм професіоналізмом запобігати агресивності, екстремізму, злочинству.
- 3.7.3. Не допускати масову професійну некомпетентність.
- 3.7.4. Запобігати низькому рівневі розвитку.
- 3.7.5. Забезпечувати належний рівень виховання, навчання та розвитку учнів.
- 3.7.6. Зіставляти власний зміст понять із загальноприйнятим.
- 3.7.7. Залучати працівників позаучилищних, громадських організацій до співпраці та взаємодії.
- 3.7.8. Формувати в учнів національну свідомість, любов до рідної землі, свого народу.
- 3.7.9. Упорядковувати на національному ґрунті принципи загальнолюдської моралі.
- 3.7.10. Виховувати учнів на трудових традиціях рідного краю.
- 3.7.11. Виробляти в учнів розуміння необхідності праці як для розвитку суспільства, так і для самовдосконалення.
- 3.7.12. Опановувати здобутки національної та світової культури.
- 3.7.13. Формувати свідомість, громадську відповідальність, непримиренне ставлення і готовність до боротьби з антигромадськими проявами та злочинністю.

3.7.14. Сприяти екологічному вихованню майбутніх фахівців, формувати в них гуманне ставлення до природи.

3.7.15. Виховувати непримиренне ставлення до антигуманних ідеологічних доктрин, що проповідують класову, групову, національну, расову ненависть або шовінізм.

ФАКТОРИ, ЩО ПЕРЕШКОДЖАЮТЬ  
ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  
МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

- 4.1. Низький рівень оплати праці.
- 4.2. Неадекватне бачення результатів педагогічного процесу.
- 4.3. Відсутність потреби в самореалізації.
- 4.4. Неправильно обрана професія.
- 4.5. Невміння співпрацювати з учасниками навчально-виховного процесу.
- 4.6. Надто емоційне ставлення до всіх подій, що відбуваються в навчально-виховному процесі.
- 4.7. Невміння сприймати інноваційні технології.
- 4.8. Робота на основі одного підходу.
- 4.9. Невміння вибрати оптимальний обсяг інформації для подання учням.
- 4.10. Прагнення до самореалізації засобами учнів.

## **Додаток Ж**

# **ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

### **Навчальна програма спецкурсу**

## **ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)” передбачає наповнення процесу навчання і виховання гуманітарним змістом, який узгоджується з надбаннями цивілізації, орієнтований на безпосередній розвиток людини, відповідає потребам її самореалізації й актуальним завданням відродження культури, становлення Української держави.

У зв’язку з цим актуальності набуває проблема формування професійної культури педагога загалом та його професійної етики зокрема. Це передбачає розробку методологічних, теоретичних та методичних засад формування особистісно-професійних якостей педагога професійно-технічної школи, передусім майстра виробничого навчання.

Місце пропонованого курсу визначається необхідністю для майстра виробничого навчання оволодіти теоретичними та практичними основами професійної етики, а також суттєвим впливом етичної компетентності педагога на навчально-виховний процес.

Вивчення курсу “Основи професійної етики майстра виробничого навчання” у вищому професійному училищі слугує цілям освіти та науки: забезпечити майстрів

виробничого навчання знаннями про основи етики та сприяти виробленню в них високих моральних засад і принципів; формування особистості творчого мислячого фахівця.

Курс “Основи професійної етики майстра виробничого навчання” передбачає:

- вивчення методів формування високого рівня професійної етики та моральної свідомості в майстра виробничого навчання;
- визначення особливостей сучасної професійної етики та моральних цінностей;
- формування поняття про сформованість рівня професійної етики майстра виробничого навчання;
- оволодіння основними принципами та засадами сучасної етики;
- оволодіння основами теоретичного дослідження в галузі професійної етики;
- оволодіння основами експериментального дослідження в галузі професійної етики.

Проведення повноцінних наукових досліджень можливе лише за умови ґрунтовного засвоєння майстрами виробничого навчання основних морально-етичних принципів. У кожному розділі програми міститься основний матеріал, на який доцільно звернути увагу. Таким основним матеріалом є понятійний апарат наукового дослідження, загальна методологія та методи, а також аналіз й оформлення результатів наукового дослідження.

*Рекомендації до методики викладання та*



*самостійного опрацювання курсу:*

- у процесі викладання та навчання важливо освоїти загальні основи професійної етики та навчитися застосовувати їх у конкретних ситуаціях;
- основна частина матеріалу є обов'язковою для засвоєння. Навчальний курс “Основи професійної етики майстра виробничого навчання” розрахований на два рівні:
  - 24 години (рівень теоретичних робіт);
  - 6 годин (для самостійного опрацювання).

## **ТЕМАТИЧНЕ ПЛАНУВАННЯ КУРСУ**

### ***Тема 1. Історико-наукові основи професійної етики педагога***

Етика як наука про мораль, її природа та структура. Особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві.

Етика як наука на емпіричному рівні. Забезпечення нормативно-ціннісних критеріїв та орієнтирів актуальної людської моральності.

Розвиток культури філософсько-етичного мислення. Моральна творчість людини.

### ***Тема 2. Педагогічна етика як самостійний розділ етичної науки***

Професійна етика як кодекси поведінки, що забезпечують етичний характер взаємовідносин між людьми.

Педагогічна етика та основні категорії педагогічної

моралі і моральних цінностей.

Особливості педагогічної моралі та специфіка реалізації загальних принципів моральності у сфері педагогічної праці.

Характер етичної діяльності вчителя та етичних відносин у професійному середовищі.

### **Тема 3. Мораль як система ідей, принципів, законів.**

#### **Моральність**

Моральна діяльність. Структура окремого вчинку та складові його елементи (мотив, побудження, наміри, вибір, рішення, діяння, цілі і засоби, наслідки).

Загальна лінія поведінки індивіда (моральні звички, навички, нахили, переконання, поняття). Норми поведінки і моральність суспільства. Моральні відносини та способи їх регуляції.

Моральна свідомість як моральні відносини у формі відповідних представлень (норми, принципи, суспільний і моральний ідеали, поняття добра і зла, справедливості і несправедливості). Форми моральної свідомості.

### **Тема 4. Педагогічна мораль та свідомість педагога**

Педагогічна мораль. Морально-педагогічна свідомість. Морально-педагогічна практика. Морально-педагогічні стосунки.

### **Тема 5. Особливості професійної діяльності майстра**

#### **виробничого**

**навчання у професійно-технічних навчальних**

## **зкладах**

Поділ майстрів виробничого навчання на групи.  
Рівень виробничого досвіду майстра. Базова освіта та мотиви вибору посади майстра виробничого навчання.  
Професійне вигорання.

### **Тема 6. Моральна діяльність майстра виробничого навчання**

Рівень сформованості моральної свідомості майстрів виробничого навчання. Моральні відносини майстра виробничого навчання з учнями, колегами, партнерами, батьками учнів та іншими людьми. Загальні поняття.

### **Тема 7. Моральні відносини майстра виробничого навчання**

**з учнями, колегами, партнерами, батьками учнів як засіб регулювання його моральної діяльності**

Майстер – учень. Майстер – батьки чи родичі учнів. Відносини між майстрами виробничого навчання. Майстер – класний керівник. Майстер – викладачі та вихователі. Майстер виробничого навчання і суспільство.

**Тема 8. Моральна свідомість майстра виробничого навчання**

Моральна свідомість у формі уявлень і понять. Моральний бік діяльності майстра виробничого навчання. Аспектність формування професійної етики майстра виробничого навчання.

**Тема 9. Залежність сформованості професійної етики від індивідуальних рис майстра виробничого навчання**

Розподіл учителів на чотири групи. Інтелектуальний тип. Вольовий тип. Емоційний тип. Тип організатора.

**Тема 10. Комплексне урахування чинників впливу на рівень професійної етики майстра виробничого навчання**

Самостійне опрацювання.

**Тема 11. Комплексне урахування чинників впливу на рівень професійної етики майстра виробничого навчання**

Аналіз різноманітних підходів до побудови структури моральної якості. Знання, почуття та норми якості моральної свідомості. Моральні знання.

**Тема 12. Якості моральної поведінки**

Етично-педагогічна поведінка майстра виробничого навчання.

Вимоги педагогічної моралі. *Самостійне опрацювання.*

**Тема 13. Критерії сформованості професійної етики  
майстра виробничого навчання**

*Загальні критерії:* критерій усвідомлення етичних цінностей, критерій критичного перегляду моральної поведінки, критерій наявності моральних установок, критерій наявності моральних переконань, критерій ставлення до суспільства, своєї професії, праці, колег, учнів, їхніх батьків, до себе, критерій розуміння доцільності етичних норм, критерій морально-педагогічного звичаю.

Можливість порушення одних норм моралі заради інших чи значущість норми в конкретній ситуації.

Критерій ієрархії моральних засад. Критерій комплексу етично-психологічних якостей. Критерій уявлень про моральні цінності. Уявлення про совість. Уявлення про свободу дії. Уявлення про повагу. Уявлення про обов'язок.

**Тема 14. Критерії сформованості професійної етики  
майстра виробничого навчання**

*Конкретні критерії.* Вимогливість. Моральна відповідальність. Добро і зло. Етична компетентність. Справедливість. Честь і гідність. Моральний вчинок.

