

## Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)

достовірною ( $p < 0,05$ ;  $t = 2,14$ ). Порівняльний аналіз динаміки результатів усередині груп показав, що в експериментальній групі за час досліджень результат покращився на 6,8 %, а в контрольній – на 3,8 % (табл. 1).

Таблиця 1

**Рівень загальної фізичної підготовленості юних армспортсменів на початку та наприкінці експерименту**

№ з/п	Вправа ЗФП  Вид групи	Біг 100 м (с)		Біг 800 м (с)		Стрибок у довжину з місця (см)		Поштовх ядра (см)	
		на початку експерименту	наприкінці експерименту	на початку експерименту	наприкінці експерименту	на початку експерименту	наприкінці експерименту	на початку експерименту	наприкінці експерименту
1.	Експериментальна група (n = 15)	14,3 ± 0,18	13,72 ± 0,16	165,8 ± 2,85	154,5 ± 2,08	226,7 ± 1,3	238,8 ± 1,1	832 ± 5,33	924 ± 4,84
2.	Контрольна група (n = 15)	14,15 ± 0,16	13,89 ± 0,19	167,9 ± 3,08	161,8 ± 2,71	227,4 ± 1,4	234,5 ± 1,3	827 ± 5,69	863 ± 5,17
	Достовірність	$p > 0,05$ $t = 0,62$	$p > 0,05$ $t = 0,68$	$p > 0,05$ $t = 0,51$	$p < 0,05$ $t = 2,14$	$p > 0,05$ $t = 0,37$	$p < 0,05$ $t = 2,52$	$p > 0,05$ $t = 0,64$	$p < 0,001$ $t = 8,61$

Швидкісно-силові можливості спортсменів за показниками стрибка в довжину з місця в обох групах протягом експерименту мали чітку тенденцію до підвищення. Так, у контрольній групі результат покращився на 3,1 % і склав 243,5 см замість 227,4 см на початку досліджень, а в експериментальній групі різниця становила в 5,06 %, відповідно, результати були такими: до експерименту – 226,7 см і в кінці експерименту – 238,8 см. Відмінність між групами була достовірною ( $p < 0,05$ ;  $t = 2,53$ ). Результати у штовханні ядра в обох групах після експерименту достовірно покращилися ( $p < 0,001$ ;  $t = 4,68$  і  $7,89$ ) порівняно з вихідними даними. Але темпи приросту в експериментальній групі були вищими і склали 9,95 %, а в контрольній – 4,35 %. Різниця результатів між групами була достовірною ( $p < 0,001$ ;  $t = 8,61$ ). Про це свідчать кінцеві показники контрольної і експериментальної груп наприкінці експерименту –  $863 \pm 5,17$  см і  $924 \pm 4,84$  см.

**ВИСНОВКИ.** За даними, що були отримані в результаті експерименту, можна констатувати, що використання статичних вправ у силовій та швидкісно-силовій підготовці юних спортсменів є дуже корисним і прискорює силовий розвиток юнаків. Таким чином, виконання дозованих тренувальних навантажень статичного характеру дає змогу вже для підготовки юних спортсменів використовувати окремі види м'язових зусиль, не шкодячи водночас їхньому здоров'ю. Дослідження, проведені нами, свідчать про велику користь статичних напруг для всебічного фізичного розвитку підлітків і зростання спортивних результатів.

**ПОДАЛЬШІ ДОСЛІДЖЕННЯ** спрямовуватимуться в царину індивідуалізації спортивної підготовки висококваліфікованих армспортсменів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Безкорвайний Д. О. Базова система тренування та система безпосередньої підготовки до змагань в армспорті / Д. О. Безкорвайний // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць за ред. проф. С. Єрмакова. –Х., 2010. – №1. – С. 13–16.
2. Безкорвайний Д. О. Оптимізація розвитку сили та статичної витривалості у 8–17-річних юнаків в армспорті : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих.: спец. 24.00.01 / Д. О. Безкорвайний – Х. : ХДАФК, 2013. – 22 с.
3. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю. В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 175 с.
4. Драгнев Ю. В. Етапи формування рухових умінь і навичок у старшокласників на заняттях з армспорту / Ю. В. Драгнев // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – Луганськ : 2010. – № 8. – С. 31-34.
5. Камаєв О. І. Розвиток силових здібностей 13-15-річних юнаків в силових видах спорту : [Навч. посіб. для студентів 3-5 курсів ХДАФК і фахівців з фізичного виховання і спорту] / О. І. Камаєв, Д. О. Безкорвайний. – Х. : ХДАФК, 2014. – 106 с.
6. Платонов В. Н., Сахновський К. П. Подготовка юного спортсмена / В. Н. Платонов, К. П. Сахновський. К.: Рад. шк., 1988. 288 с.
7. Розенблат В. В. Утомление при динамической и статической мышечной деятельности человека / В. В. Розенблат, С. Л. Устьянцев // "Физиология человека" – М. : 1989, – № 5. – С. 90-97.
8. Baranowski T. et al. Assessment, prevalence, and cardiovascular benefits of physical activity and fitness in youth // Medicine and Science in Sport and Exercise. – 1992 : 24 (6). – P. 237-247.
9. Kleiner S. M. Nutritional status of nationally ranked elite bodybuilders/ S. M. Kleiner, T. L. Bazzarre, B. E. Ainsworth // International Journal of Sport Nutrition. – 1994. – № 4. – P. 54–69.
10. Visek A. J., Watson J. C., Hurst J. R., Maxwell J. P., Harris B. S. Athletic identity and aggressiveness: A cross-cultural analysis of the athletic identity maintenance model. International Journal of Sport and Exercise Psychology. – 2010, vol.8(2), pp. 99–116. dx.doi.org/10.1080/1612 197X.2010.9671936.

УДК 371.035.6

Безязичний Б.І.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

### РОЗВИТОК ЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

В даній статті проаналізовано розвиток етико-педагогічних ідей в історії філософії освіти, що дозволить, у подальшому, сформулювати сутність та зміст етичної компетентності майбутніх учителів. Актуальність теми статті не викликає сумнівів, оскільки сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленням гуманістичної спрямованості навчання та виховання молодого покоління, що передбачає визнання пріоритетною

основою педагогічної діяльності повагу до особистості учня. В статті розглядається процес розвитку етичних уявлень в працях видатних філософів та педагогів, простежується характер змін норм морального виховання на різних історичних етапах розвитку людства. Автор відзначає, що етико-педагогічні ідеї філософів і педагогів минулого відіграли велику роль у становленні педагогічної етики як окремої галузі науково-педагогічних досліджень. Автор приходить до висновку, що в процесі розвитку педагогічної науки педагогічна етика стала розглядатися не лише як наука про моральну культуру педагога, а й як кодекс моральних стосунків у системі освіти.

**Ключові слова:** етика, мораль, моральність, педагогічна етика, професійний кодекс учителя.

**Безъязычный Б.И. Развитие этического-педагогических идей в истории философии образования.** В данной статье проанализировано развитие этического-педагогических идей в истории философии образования, которое позволит, в дальнейшем, сформулировать сущность и содержание этической компетентности будущих учителей. Актуальность темы статьи не вызывает сомнений, поскольку современный этап развития образования в Украине характеризуется усилением гуманистической направленности обучения и воспитания молодого поколения, которое предусматривает признание приоритетной основой педагогической деятельности уважение к личности ученика. В статье рассматривается процесс развития этических представлений в работах выдающихся философов и педагогов, прослеживается характер изменений норм морального воспитания на разных исторических этапах развития человечества. Автор отмечает, что этические-педагогические идеи философов и педагогов прошлого сыграли большую роль в становлении педагогической этики как отдельной области научно-педагогических исследований. Автор приходит к выводу, что в процессе развития педагогической науки педагогическая этика стала рассматриваться не только как наука о моральной культуре педагога, но и как кодекс моральных отношений в системе образования.

**Ключевые слова:** этика, мораль, нравственность, педагогическая этика, профессиональный кодекс учителя.

**Bezyazychnyy B.I. The development of ethical and pedagogical ideas in the history of education philosophy.** In this article development of ethical and pedagogical ideas in the history of philosophy of education which will allow to formulate, further, essence and the maintenance of ethical competence of future teachers is analyzed. Relevance of a subject of article doesn't raise doubts as the present stage of a development of education in Ukraine is characterized by strengthening of a humanistic orientation of training and education of the younger generation which provides recognition by a priority basis of pedagogical activity respect for the identity of the pupil. In article development of ethical representations in works of outstanding philosophers and teachers is considered, nature of changes of norms of moral education at different historical stages of development of humanity is traced. The author notes that ethical and pedagogical ideas of philosophers and teachers of the past played a big role in formation of pedagogical ethics as separate area of scientific and pedagogical researches. The author comes to a conclusion that in development of pedagogical science pedagogical ethics began to be considered not only as science about moral culture of the teacher, but also as the code of the moral relations in an education system.

**Key words:** ethics, morals, moral, pedagogical ethics, professional code of the teacher.

**Вступ.** Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленням гуманістичної спрямованості навчання та виховання молодого покоління, що передбачає визнання пріоритетною основою педагогічної діяльності повагу до особистості учня. Особистісно-орієнтований характер навчально-виховного процесу зумовлює необхідність формування у майбутніх учителів етичної компетентності, яка передбачає володіння глибокими знаннями в галузі педагогічної етики, володіння уміннями, що характеризують готовність учителя до ситуацій моральних колізій, певний набір моральних якостей. Дослідження проблеми формування етичної компетентності майбутніх учителів включає розкриття суті та змісту цього явища, що вимагає аналізу становлення і розвитку педагогічної етики як самостійної науки, визначення її основних положень. Для вирішення зазначеної проблеми особливий інтерес представляють праці, в яких розглядаються: характеристика стадій становлення теорії педагогічної моралі (Л. Архангельський, А. Гусейнов, Е. Гришин, В. Чернокозова, І. Чернокозов, Я. Якубсон); предмет та категорії педагогічної етики (Н. Петухов, В. Писаренко, І. Писаренко); сутність та зміст педагогічної моралі, її місце і функції у навчально-виховному процесі (А. Бойко, З. Пак, І. Чернокозов та інші вчені).

**Формулювання цілей роботи. Мета дослідження** – проаналізувати розвиток етико-педагогічних ідей в історії філософії освіти, що дозволить, у подальшому, сформулювати сутність та зміст етичної компетентності майбутніх учителів.

Методи дослідження: аналіз педагогічної, філософської літератури.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Етика – одна з найдавніших філософських дисциплін, об'єктом вивчення якої служать мораль, моральність. З трьохсотих років до нашої ери, коли етику вперше позначили як особливу область дослідження, до сьогоднішніх днів інтерес до її осмислення не слабшає. У різний час до проблем етики зверталися такі філософи як Аристотель, Спіноза, Кант, Маркс.

До числа заслуг Аристотеля належать визначення і класифікація наук, видів знання. Він розділив науки на три великі групи: теоретичні, практичні і творчі. До перших Аристотель відніс філософію, математику і фізику; до других – етику і політику, а до третіх – мистецтво, ремесла і прикладні науки. З ім'ям Аристотеля пов'язуються три твори з етики: «Нікомахова етика», «Евдемова етика» і «Велика етика». В давнину «етика» означала життєву мудрість, «практичні» знання щодо того, що таке щастя і які засоби його досягнення. Етика – це вчення про моральність, про прищеплювання людині діяльнісно-вольових, душевних якостей, необхідних їй у першу чергу в суспільному житті, а потім й особистому. Вона вчить практичним правилам поведінки і способу життя окремої людини. Але Аристотель не мислить окремого громадянина поза суспільством. Для нього людина – істота суспільно-політична. Етика Аристотеля тісно пов'язана з його політикою, з вченням про сутність і завдання держави. Етика і політика Аристотеля вивчають одне й те саме питання – питання про виховання чеснот і формування звичок жити добродійно для досягнення щастя, доступного людині в різних аспектах: перша – в аспектах природи окремої людини, друга – в плані соціально-політичного життя громадян. Для виховання добродійного

способу життя і поведінки однієї моральності недостатньо, необхідні ще закони, що мають примусову силу. Тому Аристотель заявляє, що «суспільна увага до виховання виникає завдяки законам, причому добра увага – завдяки добропорядним законам». Аристотель в «Афінській політиці» описує урочистий ритуал обрання афінянами вчителів. Вибірність вихователя накладала на нього великі обов'язки перед суспільством і свідчила про те, що в рабовласницькому суспільстві педагогічна діяльність була популярною і їй надавалося велике суспільне значення. Учитель прищеплював молоді такі моральні якості, як вірність обов'язку, дисциплінованість, готовність управляти державою. До людей, що взяли на себе працю вихователя молоді, пред'являлися вимоги, які регламентують їх вчинки відносно до держави та вихованців [9, с. 11].

Серед філософських трактатів з етики особливо виділяються праці І. Канта. Етика Канта в багатьох відношеннях виявилася вершиною філософії моралі Нового часу. Серед класиків німецької філософії Кант приділив найбільшій уваги моральності (причому саме її специфіці), і його етична концепція, послідовно розвинена в цілій низці спеціальних праць, була найбільш розробленою, систематичною і завершеною. Кант поставив цілий ряд критичних проблем, пов'язаних з визначенням поняття моральності. Одна з заслуг Канта полягає в тому, що він відділив питання про існування Бога, душі, свободи – питання теоретичної свідомості – від питання практичної свідомості: що я повинен робити? Практична філософія Канта виявила величезний вплив на наступні за ним генерації філософів (А. Шопенгауер, Ф. Шеллінг, Ф. Гельдерлін та інші вчені). При вивченні етичної концепції Канта в центрі уваги дослідників знаходяться такі проблеми, як зв'язок етики Канта з його теоретичною філософією, генеза його етичних ідей, становлення його думки в рамках вчення про свободу й етику, належне (центральна категорія його моралі).

Сучасні дослідження кантівської етики є спробою дати нові способи її переосмислення і нові підходи реконструкції критичної етики. Критична етика Канта своїм вихідним пунктом має усвідомлення практики, в якій втілюється розумна поведінка людини. Вчення про моральність знаходиться в центрі всієї системи Канта [3, с. 59]. Канту вдалося показати, якщо і не пояснити повністю, цілий ряд специфічних рис моралі. Моральність не є психологією людини як такої, вона не зводиться ні до яких притаманних всім людям елементарним прагненням, почуттям, спонуканням, ні до яких особливих унікальних переживань, емоцій, спонукань, що відрізняються від всіх інших психічних параметрів людини. Моральність, звичайно, може приймати форму тих або інших психологічних явищ у свідомості людини, але лише через виховання, через підпорядкування стихії почуттів особливій логіці моральної повинності. Взагалі, мораль не зводиться до «внутрішньої механіки» душевних імпульсів і переживань людини, а має нормативний характер, тобто ставить людині певні дії та самі спонукання до них за їхнім змістом, а не за психологічним виглядом, емоційним забарвленням, душевним настроєм. У цьому, насамперед, і полягає об'єктивно-належна природа моральних вимог по відношенню до індивідуальної свідомості.

Цим методологічним розмежуванням «логіки почуттів» і «логіки моралі» Канту вдалося виявити суть морального конфлікту в сфері індивідуальної свідомості, в конфлікті обов'язку і схильностей, потягів, бажань, безпосередніх прагнень. Одна з історичних заслуг Канта в розвитку поняття моралі полягає в його вказівці на принципову загальність моральних вимог, яка відрізняє мораль від багатьох інших схожих з нею соціальних нормативів (звичаїв, традицій). Кант звернув увагу на ролі особистої самосвідомості і самоспонування в моралі, на специфічний характер моральної свободи, на зв'язок цієї свободи з особливостями моральної повинності. Свобода розглядається ним як один з певних аспектів морального розуму.

В етиці Кант розвиває вчення про автономію моралі: затверджуючи свободу, людина виступає творцем власного морального світу, вона сама собі приписує закон дій. Постановка Кантом проблеми автономності етики, розгляд етичного ідеалу, міркування про практичний характер моральності тощо визнаються безцінним внеском у філософію [1, с. 58]. Диференціація етики призвела до виділення конкретних галузей професійної етики – службової, лікарської, військової, юридичної, наукової, педагогічної, які вивчають специфічні особливості професійної моралі.

Елементи педагогічної етики ми знаходимо у вченнях давніх філософів і педагогів, які намагалися осмислити специфічні проблеми педагогічної моралі. Її зародження пов'язано з появою професійної педагогічної діяльності, виникнення якої обумовлено необхідністю передачі досвіду і знань підростаючим поколінням. Педагогічна діяльність стала результатом процесу розподілу праці і виникла на певному етапі історичного розвитку суспільства. На першому щаблі розвитку первісного суспільства нікому окремо не довіряють виховання дітей. Вони виховувалися, беручи участь у колективних роботах. З розвитком продуктивних сил і накопиченням трудового досвіду розширювалися знання людей, ускладнювалися трудові вміння і навички. Дітям все важче було засвоювати їх самостійно. Виникла необхідність організованого навчання і виховання підростаючого покоління. Виховання доручалося найбільш досвідченим членам родової громади. До них пред'являлися певні вимоги: вони повинні були володіти тими вміннями і навичками, яким навчали дітей, знати обряди релігійного культу, сказання, ігри та пісні, які є джерелом виховання звичаїв.

Спочатку вимоги та оцінки педагогічної моралі існували у вигляді прислів'їв, приказок, неписаних норм і правил. Деякі з них дійшли і до нашого часу. Пізніше моральний аспект педагогічного процесу отримав віддзеркалення у творах педагогічної літератури.

Так, Платон (427-347 р.р. до н.е.) проводив ідею про необхідність підпорядкування дітей волі вихователя, постійного контролю над ними, високої оцінки слухняності і доброзвичайності та використання «загроз і ударів» при непокорі.

Відомий римський вчений Марк Фабій Квінтіліан (42-118 р.р. н.е.) зробив спробу узагальнити свій педагогічний досвід і теоретично осмислити місце вчителя в педагогічному процесі. У творі «Про виховання оратора», він писав, що вчитель повинен бути стриманим, тактовним, знати міру похвал і покарань, являти собою приклад моральної поведінки для вихованців. Педагогічний трактат Квінтіліана є однією з перших робіт, в якій моральний вигляд вихователя розглядається у зв'язку з практикою роботи школи. Він цікавий для нас тим, що в ньому вперше теоретично осмислені вимоги, пропоновані професійною педагогічною діяльністю до вихователя. Це свідчить про те, що досвід роботи перших навчальних закладів показав важливість індивідуальних, в тому числі моральних, якостей учителя у вирішенні завдань з виховання та освіти молоді [9, с. 11]. У період раннього феодалізму, в пору розгулу інквізиції питання моральних відносин людей не підлягали обговоренню, оскільки раз і назавжди вони були визначені в християнському вченні.

В епоху середньовіччя основним змістом навчання була релігія – всі інші навчальні предмети були їй підпорядковані. Виховувалося догматичне мислення. Сувору дисципліну і тілесні покарання розглядалися як неминучий атрибут навчання і виховання. Особистість вихованця придушувалася, виховувалися страх і послух.

У період зрілого феодалізму і зародження капіталізму освіта і виховання, що знаходилися в руках церкви, перестали відповідати вимогам життя. У середньовічних університетах створюються спеціальні школи з підготовки вчителів. Майбутнім учителям вселяли думку, що успіх навчання дітей в школі залежить від строгості та вміння карати ледачих і неслухняних. Громадські діячі епохи Відродження – гуманісти, борючись за розкріпачення особистості від релігійного світогляду, ратували за світське виховання і освіту.

Грунтовніше питання педагогічної моралі були розглянуті в педагогічній системі чеського педагога Я.А. Коменського (1592-1670). Всі його філософські та педагогічні праці пронизані вірою у всемогутню силу освіти. Цікавим є його невеликий твір «Зако́ни добре організованої школи», написаний в 1653 році, в якому у вигляді коротких правил сформульовані закони організації та життєдіяльності школи, обов'язки вчителів та учнів.

Коменський розробив своєрідний кодекс учителя, вказавши, яким має бути поведінка вчителя і як йому необхідно ставитися до своїх професійних обов'язків. Він вважав, що посада вчителя «настільки чудова, як ніяка інша під сонцем». Але ця посада накладає і великі обов'язки. Учитель, покликаний виховувати молоде покоління, сам повинен бути чесним, діяльним, наполегливим у досягненні поставлених цілей, підтримувати дисципліну «стро́го і переконливо, але не жартівливо або люто, щоб збуджувати страх і повагу, а не сміх чи ненависть. Отже, при керівництві юнацтвом повинна мати місце лагідність без легковажності, при стягненні – осуд без уїдливості, при покаранні – строгість без люто́сті» [4, с. 609]. Коменський вважав: основа морального виховання дітей – позитивний приклад поведінки вчителя. «Найближча турбота вчителя буде полягати в тому, щоб захоплювати учнів своїм прикладом» [4, с. 600].

Автор «Великої дидактики» велику увагу приділив відносинам між учителем і учнями. Він був сповнений обурення на адресу тих учителів, які цураються учнів, зарозуміло і нешанобливо ставляться до них. Особливе значення Я.А. Коменський надавав доброзичливому ставленню вчителів до дітей і радив вчити дітей легко і радісно, «щоб напій науки проковтувався без побоїв, без криків, без насильства, без відразі, словом, привітно і приємно» [4, с. 543]. Чеський педагог виробив ідеал учителя-гуманіста, який, однак, виявився відірваним від практики. Вважаючи, що «учителями повинні бути кращі з людей, видатні своєї моральністю», він мав на увазі чисто педагогічну доцільність – потребу, що витікає із самої суті процесу навчання і виховання. «Ніхто, – писав Я.А. Коменський, – не може зробити людей мудрими, крім мудрого, ніхто – красномовним, крім красномовного, ніхто – моральним або благочестивим, виключаючи морального і благочестивого...» [4, с. 531].

Я.А. Коменський розумів професійні моральні слабкості учителя і у своїх творах зазначав можливість чисто зовнішнього, показного, формального виконання вчительських обов'язків. Він прагнув підняти авторитет учителя, вважаючи цю посаду чудовою. Однак, його моральні вчителі-гуманісти були утопічними тому, що дійсне соціальне становище вчителя було жалюгідним, а вчительські функції часто виконували люди, зовсім не підготовлені до справи навчання та виховання [10, с. 10]. Найбільш яскравим представником зарубіжної філософії XVII століття є англійський мислитель Джон Локк (1632-1704 р.р.), який написав в 1693 році книгу «Думки про виховання». Головним засобом виховання дітей Джон Локк вважав приклад людей, що виховують їх, середовище, в якому вони живуть. Він писав, що які б настанови не давали дитині, якими б мудрими уроками вихованості не напихали його щодня, найбільший вплив на його поведінку чинить образ дій тих, хто його ростить [9, с. 15]. Джон Локк у своїй педагогічній системі велику увагу приділив моральним відносинам між вихователем і вихованцем. Підходячи до виховання з позицій утилітаризму, він рекомендував готувати джентльмена до майбутньої практичної діяльності і на перший план висував турботу про його здоров'я, про витончені манери, про витривалість та вміння керувати собою. Спираючись в навчальному процесі на допитливість і самостійність дитини, Д. Локк вважав, що «таким способом можна зберегти в ньому охоту до майбутніх занять ...» [6, с. 42], і дитина засвоїть в три рази більше в порівнянні з тим, якщо вона буде вчитися без бажання. У вихованні дітей велике значення Д. Локк надавав прикладу вчителя. «Його власна поведінка, – писав він, – не повинна розходитися з його приписами... Погані приклади, безсумнівно діють сильніше хороших правил і тому він повинен завжди ретельно оберігати свого вихованця від впливу дурних прикладів...» [6, с. 89].

Представники французького Просвітництва вважали головною силою прогресу людства просвітництво, науку, розум. З цих позицій вони трактували завдання морального виховання, формулювали вимоги до морального вигляду вчителя, висували свої етичні концепції. Французький просвітитель Жан-Жак Руссо (1712-1778 р.р.) в книзі «Еміль, або Про виховання» зображує ідеального вихователя, який виліплює учня за своїм образом і подобою. Щоб відповідати високому становищу в суспільстві, учитель, на думку Руссо, повинен бути позбавлений людських пороків і в моральному відношенні стояти вище суспільства [9, с. 16].

Руссо стверджував, що школа і вихователі заражені пороками і можуть тільки спотворювати прекрасну від народження душу дитини. Жан-Жак Руссо вважав, що виховання дітей можливе тільки в рамках сім'ї високоосвіченим вихователем, звертав увагу на необхідність гуманного ставлення до дітей, природу яких ідеалізував.

Прихильником і послідовником Ж.-Ж. Руссо був Йоганн Генріх Песталоцці (1746-1827 р.р.), прогресивний мислитель, видатний педагог і публіцист. Керуючись гуманістичними ідеями, Песталоцці, звертаючись до вчителя, писав: «Пам'ятай, що всяке пригнічення породжує недовіру і що праця твоя втрачена, якщо вона (недовіра) пустить паростки» [8, с. 120]. Песталоцці вважав, що істинний вихователю повинен вміти в будь-якій дитині, навіть фізично і духовно неповноцінній, виявити такі позитивні якості, розвиваючи які можна підготувати її до життя. Пропагуючи ідеї трудового і морального виховання, Песталоцці виступав проти системи муштри, зубріння, насильства і страху. Його ідеї зробили великий вплив на подальший розвиток педагогіки та педагогічної етики. На відміну від Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці не ідеалізував дітей, не вважав їх досконалими від народження. Він розумів, що досконалими їх може зробити лише виховання. Він був сповнений віри в те, що як би не було занедбане дитя, його можна врятувати.

В якійсь мірі перебільшуючи значення моральної сили вчителя, він вважав, що його любов до дітей сама по собі може вирішити всі проблеми виховання. Важливою умовою успішної виховної роботи Й.Г. Песталоцці вважав правильні взаємовідносини вчителя і батьків. Погляди діячів німецького Просвітництва на питання педагогічної етики відрізняються від поглядів Руссо і Песталоцці глибшою конкретизацією вимог до вчителя і критикою ізольованого від суспільства виховання.

Ф.А. Дістервег (1790-1866) велику роль в житті відводив школі, перебільшуючи, на наш погляд, роль учителя, вважав його тією людиною, завдяки якій «людство рухається вперед». Якості особистості, які вчитель покликаний розвивати в інших, він повинен спочатку розвинути в собі і за своїм моральним розвитком стояти вище середнього рівня. Ф.А. Дістервег сформулював ряд вимог, дотримання яких створювало найкращі умови для навчально-виховного процесу. Учитель повинен прагнути зробити вчення захоплюючим. Йому необхідна «природна любов до викладання і занять з дітьми», бо «любов учителя до предмета передається й учневі», а «мистецтво навчання полягає не в умінні повідомляти, але в умінні збуджувати, будити, оживляти» [2, с. 74].

Ф.А. Дістервег бачив, що педагогічна професія впливає на ціннісні орієнтації вчителя і його моральний образ. Він сформулював чіткі вимоги до вчителя, який, на його думку, зобов'язаний: досконало володіти своїм предметом; любити професію, дітей; бути бадьорим, оптимістом, енергійним, вольовим, принциповим провідником своїх ідей; постійно працювати над собою. «Ти лише до тих пір здатний сприяти освіті інших, – писав він, – поки продовжуєш працювати над власною освітою» [5, с. 95-96].

Цікаві думки про моральний образ учителя висловлювали соціалісти-утопісти, зокрема Р. Оуен (1771-1858), який високо цінував роль моральних відносин між учителем і учнем у навчально-виховному процесі і вважав, що любов учителя до учнів, його терпимість і ласкаве ставлення до дітей навіть важливіше ніж його освіченість та спеціальна підготовка.

Він негативно ставився до шкіл, де панувала атмосфера страху і залякування учнів. «Страх применшує, – писав він, – а не стимулює здібності розуму і знищує багатьох з вищих і найтонших обдарувань...» [7, с. 164].

Потреби розвитку продуктивних сил змушували капіталістичне суспільство переходити до масової освіти. Гарною теоретичною основою для здійснення цих цілей була прагматична педагогіка Д. Дьюї (1859-1952), яка стала своєрідною теоретичною основою так званої «вільної школи». Цілий ряд вимог цієї педагогіки означав певний крок у гуманізації шкільних відносин в порівнянні з системою грубого пригнічення особистості вихованця, що панувала в школах 19 століття.

Науково-технічний прогрес викликає потребу у великій кількості працівників розумової праці. Учительство стає наймасовішою з інтелігентних професій. З'являються численні педагогічні теорії, розробляються так звані «професійні кодекси вчителя». Таке педагогічне явище, як професійний кодекс, оцінюється різним чином: і як регламентація поведінки, і як засіб соціального контролю за діяльністю вчителя, і як обмеження свободи його дій.

Однією з відмінностей професійних кодексів педагогів є велика кількість принципів, які можна віднести до загальнолюдських – визнання провідної ролі вчителя в справі виховання, відносини довіри, взаємодопомоги, поважності і вимогливості між учителем і учнем, необхідність постійного професійного зростання вчителя, його сумлінне ставлення до праці.

**ВИСНОВКИ.** Аналіз розвитку етико-педагогічних ідей в історії філософії освіти показує, що питання моральності розглядають майже всі видатні філософи і педагоги. Не дивлячись на те, що елементи педагогічної етики зустрічаються у філософських працях, педагогічна етика як самостійна дисципліна на той час не одержала належного розвитку. Проте етико-педагогічні ідеї філософів і педагогів минулого зіграли велику роль у становленні педагогічної етики як окремої галузі науково-педагогічних досліджень. В процесі розвитку педагогічної науки педагогічна етика стала розглядатися не лише як наука про моральну культуру педагога, а й як кодекс моральних стосунків у системі освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев И.О. Философия Канта и современный идеализм / И.О. Андреев, Б.Т. Григорьян. – М.: Наука, 1987. – 220 с.
2. Дистервег Ф.А. Педагогические сочинения: в 2т. / Ф.А. Дистервег. – М.: Изд-во МП РСФСР, 1963. – Т.2. – С.74.
3. Длугач Т.Е., И.Кант: от ранних произведений к «Критике чистого разума» / Т.Е. Длугач. – М.: Наука, 1990. – 150 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 336 с.
5. Константинов Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
6. Локк Д. Педагогические сочинения / Д. Локк. – М.: Учпедгиз, 1939. – 426 с.
7. Оуэн Р. Педагогические идеи Роберта Оуэна: Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна / Р. Оуэн. – М.: Учпедгиз, 1940. – 264 с.
8. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. / И.Г. Песталоцци. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – т.1. – 720 с.
9. Писаренко В.И. Педагогическая этика / В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко. – Минск: Нар. Асвета, 1977. – 256 с.
10. Чернокозова В.Н. Этика учителя / В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов. – Киев: Радянська школа, 1973. – 175с.

**Бєлїх О. Г., Верєньга Ю. В., Ахрамович П. П., Білик В. В., Козєнко С. М.**  
**Національна академія внутрішніх справ України**

#### **ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПРАЦІВНИКІВ МВС УКРАЇНИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ НА КУРСАХ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Досліджено вплив умов навчальної діяльності на курсах початкової підготовки на психоемоційний стан працівників МВС України. У дослідженні взяли участь 104 працівники різних службово-посадових категорій першої вікової групи. Встановлено погіршення показників психоемоційного стану, підвищення тривожності та недостатній рівень професійно важливих психологічних якостей у працівників на курсах початкової підготовки. Найгірші показники психоемоційного стану та