

Шевченко Л.Л.

УЧИТЕЛЬ.

**Педагогические условия
воспитания нравственной культуры
в учебно-воспитательном процессе вуза**

Монография

Москва 2010

ББК 74

УДК 371

Рецензенты:

Крившенко Л.П., д.п.н., профессор

Пашкевич Г.Н., к.п.н., профессор

Ермоленко Л.В., к.п.н., доцент

Шевченко Л.Л.

Учитель. Педагогические условия воспитания нравственной культуры в учебно-воспитательном процессе вуза. *Монография*. М., Издательство МГОУ, 2010. – 186 с.

ISBN

В монографии Л.Л.Шевченко, д.п.н, профессора кафедры педагогики Московского государственного областного университета, приводятся результаты теоретического исследования особенностей формирования нравственной культуры будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

Результаты этапов разработки проблемы также изложены в монографиях: «Учитель. Воспитание нравственной культуры в педагогической теории и практике» (1), «Учитель. Педагогические технологии интегрированного воспитания нравственной и профессиональной культуры» (3).

ISBN

© Л.Л. Шевченко, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1.

Сущность, структура и особенность формирования нравственной культуры учителя в системе профессиональной подготовки.....4

1.1. Структура и особенности формирования нравственной культуры студентов – будущих учителей в современной образовательной системе России.....4

1.2. Нравственная культура в содержании профессиональной подготовки учителя. Образовательный стандарт.....21

1.3. Интеграция нравственной и профессиональной культуры в системе подготовки учителя. Предметная область «Нравственная культура».....38

Выводы58

Глава 2.

Педагогические условия формирования нравственной культуры студентов – будущих учителей в учебно-воспитательном процессе вуза.....59

2.1. Педагогические предпосылки формирования нравственной культуры в системе профессиональной подготовки студентов.....59

2.2. Теоретико-методологические основы воспитания нравственной культуры учителя на основе практической педагогической этики.....83

2.3. Сущность, функции, принципы нравственных отношений как основа воспитания нравственной культуры учителя.....112

2.4. Пути и методы интенсификации воспитания нравственной культуры студентов в учебно-прикладной деятельности.....129

Заключение142

Библиография.....153

Приложения.....170

ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

1.1. СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РОССИИ

Нравственная культура учителя – это целостная система взаимосвязанных компонентов: профессиональных умений и личностных качеств*/. Они находят отражение в различных профиограммах, представляющих профессионально-значимые качества личности педагога в модельном эталонном варианте. Профиограмма является ориентиром при определении структурно-содержательных компонентов профессиональной подготовки учителя. Соответственно и понятие «нравственная культура» может быть представлено в его модельных характеристиках, которые входят в перечень модельных качеств специалиста-педагога.

Профиограмма как эталонная модель специалиста включает требования к профессиональной деятельности и к качествам личности. Не останавливаясь на анализе различных возможных форм построения профиограмм (К.К. Платонов, Ю.В. Котелова, Е.М. Иванова, А.К.Маркова и др.), следует подчеркнуть аспект взаимосвязи модели специалиста и модели подготовки специалиста, из нее вытекающей. При разработке модели специалиста (видов деятельности и качеств личности) было определено в ней место нравственных характеристик и соответствующих им видов деятельности (нравственного поведения). Это позволило определить модель профессиональной педагогической подготовки, определив оптимальные условия, содержательную основу,

виды учебной, познавательной и других видов деятельности, в процессе которых возможно решение задач воспитания нравственной культуры.

Анализ исследований психолого-педагогического профиля позволил выделить более 70 профессионально важных качеств. К числу наиболее часто называемых относятся: эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов и др.), пластичность поведения (Н.В. Кузьмина и др.), способность понимать учащихся и руководить ими (Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноболин и др.), владение методами преподавания (Л.М. Портнов, П.И. Пидкасистый и др.), любовь к детям (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Поспелов и др.), эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец и др.), социальная зрелость личности (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедик и др.). При этом подчеркивается важность определения внутренних ведущих критериев оценки профессионализма педагога, в рамках пространства которых можно выделить ведущие направления становления учителя-профессионала (Е.И. Рогов). Подчеркивается, что иерархическая структура личностных качеств учителя может меняться в зависимости от многих внешних факторов, сохраняя при этом типологические характеристики.

В большинстве исследований все профессионально-значимые качества подразделяются на несколько групп. Выделяются социально психологические и психофизиологические группы качеств, которые образуют первый уровень обобщения внутри этих групп. На втором уровне конкретизируются подгруппы ведущих качеств. В первую группу авторы относят ценностно-ориентационные, этические, коммуникативные и практические, а во вторую – эмоционально-волевые и интеллектуальные качества. На третьем уровне обобщения каждая подгруппа конкретизируется определенными профессиональными качествами (Е.И. Тютюнник и др.). Для нашего исследования важным является отнесение практически во всех рассмотренных работах к группе базовых профессионально-значимых качеств ценностно-ориентационных и

этических характеристик. Выделенные качества представлены в качестве стандартов общепедагогического профессионализма (В.И. Журавлёв).

Некоторые авторы, выделяя нравственные характеристики личности, определяют их в качестве критериев нормального или деформированного ее развития (Б.С. Братусь). К ним относятся: отношение к другому человеку как к самоценности, способность к децентрализации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения, способность к самопроектированию. Соответственно критериями аномального развития являются отношение к человеку как к средству, эгоцентризм и неспособность к любви. Для темы исследования выделение нравственных характеристик как критериев нормального развития личности учителя представляется важным.

Вторым аспектом модели специалиста выделена профессиональная деятельность и ее значимость в преобразовании личностных особенностей в определенных направлениях (В.Н. Козиев, И.П. Раченко, Р.А. Макаревич). В качестве важнейшей негативной характеристики труда учителя определена его напряженность и в ситуациях общения учителя с детьми. Данные опроса учителей показывают на проявление в этих ситуациях волнения, нервозности, растерянности, ухудшение самочувствия, появление нехарактерных ошибок, снижение показателей психических процессов. Эти данные свидетельствуют о недостаточности профессиональной подготовки учителя в данной области.

Отмечается, что «становление человека как профессионала тесно связано с развитием его личности» (162, с. 252), процесс профессионального становления учителя происходит во взаимосвязи с социализацией, и личностное становление оказывает непосредственное влияние на профессиональное развитие. В то же время, правильное профессиональное развитие способно оказывать положительное влияние на формирование личностных качеств будущего учителя.

Данные выводы подкрепляются результатами фундаментальных исследований проблемы взаимосвязи ценностных ориентации личности и поведения человека*.

В психологическом плане понятие ценностных ориентации многие исследователи рассматривают как выражение направленности личности (Б.Г.Ананьев, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн, В.А.Ядов и др.), особенности которой отражаются в разных аспектах профессиональной деятельности.

Для профессиональной деятельности учителя важным является умение педагогического целеполагания. Их формирование было проанализировано на основе концептуальной схемы труда учителя. Многочисленные исследования труда учителя (В.П. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) представляют его как системное многомерное диалектическое пространство: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения, объединенное задачей развития личности учащихся. Структура педагогической деятельности включает постановку педагогических целей и задач, выбор средств их решения и оценку педагогической деятельности. Базовым образованием педагогической деятельности является система действий учителя (Л.М.Митиной). Были выделены две принципиально отличные системы, особенности которых позволяют фиксировать нравственную культуру учителя: система, в которой действия направлены на подавление личности и самостоятельности ребенка, на принуждение учащихся в приобщении к знаниям, жесткий контроль и регламентацию поведения и действия, и система, направленная на создание оптимальных условий развития

*Аксиологический аспект проблемы ценностных ориентации профессиональной подготовки учителя был рассмотрен в монографии: Л.Л.Шевченко. «Учитель. Воспитание нравственной культуры в педагогической теории и практике». М.,2009

личности ребенка. Данные характеристики были отнесены к центральному уровню структурно-иерархической модели личности учителя, в который также включаются такие профессионально-значимые качества, как педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия и педагогический такт, педагогическая направленность (168).

Были так же выделены исследования, в которых рассматриваются вопросы о социальном контексте педагогической деятельности, задающем ее нормативы и создающем эмоционально-мотивационный фон. В этом аспекте показательны исследования, выделяющие качества высокоэффективных учителей: увлеченность предметом, наличие коммуникативных умений (ясность и экспрессивность изложения материала), убежденность в успехах учеников и др. (3, 7, 9, 34, 147 и др.) Однако подчеркивается, что структура личности учителя становится гармоничной в результате максимального развития тех способностей, которые создают доминирующую направленность его личности. Ведущей мотивацией оптимальной педагогической направленности на сознательном и бессознательном уровнях является мотив развития личности ребенка, принятия его личности. Это в разных понятийных характеристиках отмечается в фундаментальных работах Б.Г. Ананьева («основная жизненная направленность»), А.Н.Леонтьева («смыслообразующий мотив»), А.С. Прангишвили («динамическая организация сущностных сил человека»), С.Л.Рубинштейна («динамическая тенденция») и др. Отсутствие этого профессионально-значимого качества учителя приводит к тому, что индивидуально-психологическое развитие ребенка обезличивается, то есть не реализуется цель воспитания.

Важным структурным компонентом было определено педагогическое общение как процесс информационно-познавательного и аффективно-оценочного обмена. Общение учителя с учениками как диалог выделяется в качестве наиболее эффективной формы (А.А. Леонтьев). Социально-

перцептивная функция общения включает такой важный компонент нравственной культуры как эмпатийность – способность к сопереживанию ребенку, умение наблюдать поведение и предугадывать его по внешним признакам, анализировать мотивы. Необходимость развития данного профессионального умения отмечали многие авторы (157, 159, 161, 232 и др.). Перспективны разработки функциональной структуры педагогического общения как системы положительных личностных отношений учителя и ученика друг к другу, основанной на принятии личности как ценности (10, 12, 39, 49, 150, 172 и др.).

Обобщение и анализ опыта работы, как начинающих учителей, так и учителей с большим стажем работы, позволил выделить слабые звенья профессиональной подготовки. По данным широкомасштабного экспериментального исследования работы учителей, представленным разными авторами (Дж. Хазард, Л.М. Митина, А.М. Раевский и др.), были оценены семь основных педагогических способностей: 1. способность контролировать знания; 2. способность предъявлять учащимся учебный материал; 3. способность организовывать учебную работу на уроке; 4. способность вести диалог с учащимися; 5. способность использовать различные методы обучения; 6. способность насыщать общение положительными эмоциями и чувствами; 7. способность поддерживать дисциплину на уроке. Рассмотренные исследования проводились на опыте учителей первого года работы, со стажем 2-3 года, 10-15 лет, и свыше 20 лет работы в школе. Самые низкие профессиональные показатели были представлены по разделу общения и межличностных отношений с учащимися. У начинающих учителей к концу учебного года показатели способностей вести диалог с учащимися и насыщать общение с ними положительными эмоциями и чувствами оказываются наиболее низкими по сравнению с другими компетентностями. По этому показателю уровень компетентности не компенсируется приобретаемым практическим опытом

работы. Более того, у учителей с большим стажем работы в школе (более 20 лет работы) реальный уровень находился ниже минимально необходимого. Зато по 7 компетентности (поддержание учителем приемлемой дисциплины на уроке) – выше минимально необходимого уровня развития этой способности. Это означает, что, не владея способами взаимодействия с детьми, учителя рано или поздно прибегают к авторитарному давлению. Причина этого явления определяется возрастным снижением стремления учителей к самообразованию и самовоспитанию (В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин). Кроме того, у учителей с большим стажем работы наблюдаются профессиональные стереотипы поведения, преодоление которых затрудняет процесс повышения квалификации (С.Г. Вершловский). Многократная повторность этих результатов позволяет констатировать явление профессиональной деградации учителя.

На основе этих данных для исследования проблемы было введено понятие профессиональной деформации педагога и дано его психолого-педагогическое обоснование. Профессиональная деформация связана с действием подсознательных механизмов психологической защиты, следствием чего является возникновение профессиональных стереотипов поведения, препятствующих творческой деятельности (Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, Е.Н. Смоленская, Е.Н. Улыбина). Среди часто встречающихся отклонений в поведении учителя отмечается повышенная агрессивность. Учителя обладают большими возможностями проявления жестокости и, как свидетельствует возрастающее количество школьных неврозов (В.В. Виноградов, Н.В. Жутикова), эти возможности используют. Под агрессивностью можно понимать низкий уровень нравственной культуры личности, характеризующийся наличием деструктивных тенденций, прежде всего в области субъект-субъектных отношений.

В то же время было учтено, что деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной

деятельности, так как потребности индивидуального развития неизбежно формируют в людях способность к устранению препятствий (Е.И.Рогов, А. Ассингер). Как качество она имеет качественные и количественные характеристики. Степень ее полного отсутствия свидетельствует о качествах пассивности, конформности и т.д. Агрессивность приобретает деструктивный характер в зависимости от мотивационного компонента деятельности. Для педагогической деятельности в качестве ее мотива выступают те ценности, ради которых эта деятельность разворачивается. Результаты исследования С.А. Штейна показали, что при составлении модели идеального педагога по методике Т. Лири, по факторам доминирования идеал получил оценку 3,9 из 4 возможных, а по факторам сотрудничества -2,8. То есть, в деятельности даже идеального учителя преобладают, прежде всего, признаки воздействия, а потом взаимодействия (183).

Анализ показал также наличие у учителя ярко выраженного мотива власти (Д.Уинтер). При этом люди с высоким мотивом власти в общении скорее стремятся к конфликту, чем к сотрудничеству (Дж. Верофф).

Многочисленные исследования показывают различные просчеты в педагогической подготовке учителей. Р.П. Безделиной отмечено, что 85% обследованных учителей видят свои функции только в передаче знаний. Лишь 10% учителей видят в детях человека как личность. Плохое знание детей не способствует оказанию им помощи в выборе профессии. И.И. Скрипюк указывает, что 70% учителей не может правильно оценить свои взаимоотношения с учениками. Исследования А.А Гобронидзе констатирует низкий уровень нравственного поведения учителей: только 10% учеников назвали своих бывших учителей образцом и эталоном поведения. Е.Я.Захарова обнаружила у 60% учителей авторитарную направленность в общении с учащимися. По данным С.В.Борисенко лишь 18% учителей способны к сопереживанию, сочувствию и содействию. Как

пример подавления активности учеников, приводятся данные о распределении времени на уроке: 90% его занимает монолог учителя (183).

Проведенный анализ позволил нам выделить положение о переструктурировании моральных норм учителя при многократном использовании форм агрессивного поведения и сгруппировать и описать все виды деформаций по трем признакам.

1. Возрастные деформации: сужение круга интересов, снижение способности к общению, консерватизм, переоценивание прошлого, апатия, недоверчивость, обидчивость, боязнь нового.

2. Личностные деформации: «занудство», «зацикленность» на своей теме в беседах с близкими, нежелание слушать других, ослабление связи с современностью, нетерпимость к молодежной культуре и др.

3. Профессиональная деформация: перенос рабочих навыков в бытовое общение, предубежденное типизированное восприятие людей («Середняк, что от него ожидать» и т.п.), речевые и мыслительные штампы, поучающий тон, назойливая информационность, «разжеывающая» манера общения и др.

Для начинающих учителей условиями преодоления неизбежного кризиса первого года работы является определение ими приоритетов своей деятельности. Анкетирование показывает, что если основным побуждением труда учителя (целью педагогической деятельности) является развитие детей, жизнью которых они живут, то кризис преодолевается успешно (134, 162, 183, и др.). При других мотивах процесс адаптации педагогических способностей затягивается. А процесс адаптации коммуникативных способностей (4 и 6 компетентности) вообще не происходит.

Проведенный теоретический анализ проблемы позволил сделать вывод о сохранении преемственности оценки ценностных нормативно-содержательных характеристик нравственной культуры на уровне научно-

теоретических разработок отечественной психолого-педагогической школы. Отмечается так же, что овладение технологическими приемами должно способствовать оптимизации педагогического взаимодействия с учащимися (22, 8, 59, 53 и др.). Однако, делается вывод о том, что педагог не может быть охарактеризован как профессионал («хороший учитель») в том случае, если он не любит детей, какими бы предметными знаниями и умениями он при этом не обладал.

Данный вывод был дополнен рядом гипотетических положений. Так, по нашему мнению, причиной слабого владения учителями с разным стажем работы и с разным уровнем педагогических способностей по четвертой и шестой компетентностям является не снижение уровня профессионального самообразования и самовоспитания. Это было бы доказано, если бы показатели уровней этих компетентностей у начинающих учителей резко отличались от показателей учителей со стажем. На самом деле базовый уровень профессиональной подготовки каждого учителя, определяется в целеполагании педагогической профессии, которое задается Государственным стандартом высшего профессионального образования, определяющим уровень требований к специалисту, на основе которых организуется процесс профессиональной подготовки. И, если показатели уровня сформированности способностей данной группы почти совпадают и у начинающего, и у опытного учителя, то причиной являются пробелы в профессиональном развитии этих способностей в период обучения в педагогической вузе, нерешенность задач воспитания нравственной культуры, показателями которой они являются. Причина же некоторого расхождения кроется в профессиональной деформации, которую мы бы предварительно назвали неизбежной, так как в содержании педагогической подготовки не определено базовое звено для формирования данных педагогических способностей. Следствием являются профессиональные деформации,

характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. А результатом нравственного деформирования личности учителя является возрастающее число дидактогений в педагогической практике, что позволяет сделать вывод о недостатках нравственного воспитания личности в процессе вузовской подготовки. Изложенные данные исследований разных авторов дополняли результаты констатирующего этапа дальнейшей экспериментальной работы.

Для более полного раскрытия темы были выделены направления исследований, в которых авторами в какой-то степени затрагивается тема воспитания нравственной культуры учителя. К ним относятся исследования в области психологии труда учителя (В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, Л.М. Митина, М.И. Станкин и др.). Анализ этих работ рассматривает педагогический труд как сложную многомерную модель, включающую три компонента: личность учителя, педагогическую деятельность и педагогическое общение. Выделение данных компонентов обусловлено общей задачей развития личности ученика, решение которой может быть осуществлено на основе личностно-ориентированной парадигмы образования.

Вторая группа исследований позволила проанализировать проблему воспитания нравственной культуры учителя с позиции изучения личности как предмета психологического исследования (Анохин П.К., Анферова Л.И., Асмолов А.Г.), как предмета познания (Ананьев Б.Б.), в русле задач профессиональной подготовки учителя. В работах Белозерцева Е.П., Орлова А.Б., Петровского А.В., Просецкого П.А., Сластенина В.А., Щербакова А.И. и др. рассматриваются направления подготовки учителя в условиях социальной перестройки общества. Елкановым С.Б. выделяются основные направления профессионального самовоспитания будущего

учителя. Вопросы развития педагогических способностей рассматриваются Н.В. Кузьминой. Автором дается блочная структура педагогических способностей, включающая «гностические», «коммуникативные» и другие «блоки» способностей. Особо подчеркивается связь между развитием педагогического мастерства учителя как фактора развития способностей учащихся. Таким образом косвенным путем делается вывод о нравственной характеристике педагогического действия (134, 131). Ю.Н. Кулюткиным, Н.Д. Левитовым, В.И. Лещинским в проблеме профессиональной подготовки учителя выделяется тема необходимости психологического обеспечения психолого-педагогической подготовки, так как психологическая неграмотность учителя ведет к состояниям фрустрации личности учащихся (132). Некоторыми авторами подчеркивается необходимость осмысления педагогического процесса как взаимодействия учителя с учениками (Мальковская Г.Н.) и формирования в этом направлении профессионального самосознания учителя (Рогов Е.И. и др.). Выделяется при этом значимость нравственного компонента педагогической деятельности – самооценки, и делаются попытки самостоятельного рассмотрения развития личностных и профессиональных характеристик учителя (Митина Л.М.). Профессиональное становление, понимаемое как процесс развития мышления учителя, в процессе моделирования педагогических ситуаций разрабатывается группой авторов (Г.С. Сухобская и др.). Отмечается при этом наличие психологических особенностей, индивидуального стиля педагогической деятельности учителя (Никонова А.Я.). Ряд авторов выделяют нравственные аспекты педагогической деятельности, в частности, педагогический такт (Синица И.Е., Страхов И.В.). Психологические характеристики труда личности учителя исследуются Щербаковым А.Н., Роговым Е.И. и др. авторами (176, 184, 172, 203 и др.)

Рассмотрение педагогической практики как взаимодействия выделяет в качестве направления исследования проблему общения в системе «учитель-ученик». В работах некоторых авторов подчеркивается необходимость организации педагогической практики на основе системного подхода, который предполагает разработку всех его компонентов (Беспалько В.П., Симонов В.П.). Проблема педагогического общения рассматривается с психологических позиций: как проблема восприятия и понимания человека человеком (Бодалев А.А., Иванова Е.Ю., Золотникова А.С. и др.), требующая в своем решении активного социально-психологического обучения (Емельянов Ю.Н.). Для развития этих умений в процессе профессиональной педагогической подготовки учителю следует давать знания о педагогическом общении (Кан-Калик В.А.), его типах (Карикаш В.И., Комиссарова Т.А., Ковалев Г.А. и др.). Знания закономерностей и развития умений взаимодействия с детьми позволяют учителю в своих профессиональных действиях подниматься на уровень педагогического творчества (Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. и др.), либо ведут к конфликту (Журавлев В.И. и др.), что влияет на мотивацию школьников к учению (Митина Л.И., Пидкасистый П.И., Маркова А.А., Рыбакова М.М. и др.). Процесс профессионального обучения предполагает умение эмоциональной регуляции. Их неразвитость ведет к невротическим состояниям личности (Саненкова О.П., Жутикова Н.В., Волков Е.Н., Судаков К.В.). Для решения проблемы развития умений общения предлагаются социально-психологические тренинги (Яценко Т.С., Якобсон П.М. и др.).

С учетом результатов данных направлений исследования нами была произведена разработка проблемы воспитания нравственной культуры учителя. Было учтено, что анализ теоретических исследований в области профессиональной подготовки учителя показал ее многокомпонентность, определяемую спецификой труда учителя. Труд учителя включает

комплекс структурных элементов, учет которых в профессиональной подготовке оказывает влияние на уровни формирования нравственной культуры, структуру педагогической деятельности, структуру педагогического общения и структурную модель личности учителя. Педагогическая деятельность, призванная решать задачи обучения, воспитания и развития детей, предполагает развитие умений учителя взаимодействовать с детьми. В ее структуре были выделены основные компоненты: педагогические цели и задачи; педагогические методы, средства и формы решения задач.

Гуманистическая парадигма современного образования ориентирует учителя на ученика как центральную фигуру педагогического процесса, обеспечивая формирование у учащихся мотивов и способов действий, организацию их совместной деятельности, создание положительного эмоционального климата общения дружелюбного, делового сотрудничества. При этом учитель должен подобрать оптимальные средства самореализации своих педагогических способностей. Основными нормативами самореализации учителя называется эмоциональная открытость и доступность, настрой на положительные результаты обучения детей.

Анализ и оценка результатов педагогической деятельности с целью самокоррекции. Базовым основанием педагогической деятельности учителя признается выбор им системы действий:

- либо системы авторитарного подчинения личности ученика учителю, в соответствии с чем производится подбор педагогических методов и средств(в основном- репродуктивных в дидактическом процессе и принуждающих в воспитательном);
- либо системы действий, направленных на создание оптимальных условий для развития личности ребенка.

В контексте христианской культуры ставится задача развития профессионально-личностных качеств и умений учителя выстраивать систему взаимодействия с учеником как носителем образа Божьего, умений самопознания и самокоррекции с целью приобретения положительных нравственных качеств личности (добродетелей) и преодоления негативных (страстей) (217).

Выбор системы действий определяется личностными качествами учителя. Практически все профессиограммы (163, 203, 105 и др.) учителя, помимо дидактических, коммуникативных, организаторских, конструктивных перцептивных способностей и умений, включают блок нравственных качеств личности. Подчеркивается, что цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя.

Выделяются также экспериментально апробированные методики повышения эффективности труда учителя, связанные с совершенствованием учебного процесса в педвузе его психолого-педагогической подготовки учителя, и с организацией психотренингов, которые совершенствуют педагогическое мастерство учителя.

Приведенные результаты анализа теоретических и прикладных направлений разработки проблемы подготовки учителя, на основе которых организуется в настоящее время система профессионального обучения, позволил выделить положительные ведущие тенденции опыта. На этой основе нами были сформированы эталонные модели профессионального облика учителя: модель нравственной культуры учителя, модель специалиста и модель подготовки специалиста. Модель нравственной культуры учителя базируется на эталонных нравственных характеристиках личности, которые прослеживаются в деятельности педагогов разных эпох с древнейших времени до современности и выделяются разными исследователями.

Таблица 1

МОДЕЛЬ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

КУЛЬТУРА НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ	КУЛЬТУРА ЭТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
<p>Способность к моральному резонансу с ребенком.</p> <p>Сопереживание детскому миру.</p> <p>Любовь к детям (в христианском смысле – отношение в ребенку как носителю образа Божьего) и умение ее проявления в педагогически целесообразных формах.</p> <p>Ответственность за жизнь и здоровье детей (физическое, психическое, нравственное).</p> <p>Терпимость.</p> <p>Милосердие.</p> <p>Доброжелательность.</p> <p>Бескорыстие.</p> <p>Самоотдача.</p> <p>Доверие.</p> <p>Педагогический оптимизм.</p>	<p>Способность морального суждения на аксиологической основе.</p> <p>Умение использовать в общении с детьми этические, эстетические, психологические, теологические знания.</p> <p>Умение различать категории добра и зла, гармонии и красоты в педагогической теории и личной практике.</p> <p>Способность этического суждения о личности ученика на основе антропологического подхода</p>
КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ	
<p>Конкретный способ осуществления в педагогической практике знаний в области духовно-нравственной культуры, проявления нравственных чувств в педагогически оптимальной форме;</p> <p>Степень их превращения в повседневную норму поступка;</p> <p>Этикет как уровень приверженности нравственным правилам</p>	

Модель специалиста – была представлена как профессиограмма, включающая эталонные качества. Она включает блок «профессиональная педагогическая деятельность» и блок «качества личности». Раскрытие содержания первого блока произведено через описание задач, результатов и видов работы, второго – через описание характеристик личности.

Таблица 2

МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА (УЧИТЕЛЯ)

А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	Б. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ
<p>Профессиональные знания.</p> <p>Гностические.</p> <p>Коммуникативные.</p> <p>Организаторские.</p>	<p>Нравственная характеристика.</p> <p>Мотивационная характеристика (ценностные ориентации).</p> <p>Волевая (самооценка, самосознание).</p> <p>Эмоциональные состояния (рефлексия, эмпатия).</p>

Педагогические умения. Педагогическое мастерство. Педагогические технологии. Педагогическая техника. Зоны педагогических ошибок.	Наблюдательность. Личностные противопоказания.
--	---

Таблица 3

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА (УЧИТЕЛЯ)

А - ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	Б - СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Учебно-познавательная (творческого характера). Воспитательная (духовно-нравственной направленности).	Образовательный стандарт Учебный план Учебные дисциплины общепедагогического профиля
В - КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА (в соответствии со спецификой специализации)	

На основе модели специалиста была выстроена структурная модель подготовки (Таблица 3). Сопоставление трех моделей позволило проанализировать, как модельные качества нравственной культуры учителя, отраженные в модели его подготовки реализуются на практике в период вузовского обучения. Результаты изучения приводятся в следующем разделе.

1.2. НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Полисемантический характер понятия ценностных ориентации, являющихся аксиологическим ядром нравственной культуры, предопределил междисциплинарную направленность теоретико-методологического анализа ее модельных характеристик. В современной социально-философской и социально-психологической литературе, несмотря на значительное количество работ, отсутствует общепризнанное модельных уровней определение модельных уровней понятия ценностных ориентации, что обусловлено сложностью объекта исследования и разнообразием исследовательских подходов. В то же время, что важно для темы нашей работы, большинство ученых (В.С. Мухина, Н.А. Волкова, И.М. Попова и др.) подчеркивают, что ценностные ориентации представляют собой субъективный механизм управления человеческим поведением, то есть связаны с мотивацией поведения. Некоторые авторы ценностные диспозиции обозначают термином «мотивы» (Х. Хекхаузен). А.Н.Леонтьев рассматривает ценностную совокупность доминирующих целей жизнедеятельности человека как направленность личности. В то же время отмечается, что система ценностных ориентации – это выраженная в идеальной форме стратегия поведения, а мотив – его тактика (В.Г. Афанасьев). Кроме того, степень совпадения ценностных ориентации и реального поведения может колебаться: ценностные ориентации не всегда становятся мотивами поведения (В.А. Ядов, В.Г. Ольшанский, М.Х. Титма и др.). Основной функцией ценностных ориентации является регулирование поведения как осознанного действия в определенных социальных условиях (В.А.Ядов, А.А. Табунс, И.М. Попова И. Трапенциере и др.). В целом, модельные диспозиции личности можно

рассматривать как иерархически организованную систему, вершину которой образуют общая направленность интересов и система ценностных ориентации, средние уровни – система обобщенных социальных установок на социальное взаимодействие, а нижний – ситуативные установки конкретного характера (В.А. Ядов).

Следует подчеркнуть выделяемые авторами две важные характеристики различий между ценностными и поведенческими характеристиками:

В первом случае они проявляются как противоречие между идеальными ожиданиями, фиксированными в нравственных нормах поведения; «негибкость» идеальных ожиданий; жесткость или негибкость системы ценностей личности (М. Рокич). Во втором случае – как противоречивые влияния нормативных и ценностных предписаний референтной группы и группы членства (Де Флер и Уэстай). В то же время, отмечается, что другие ценностные ориентации или мотивы могут «подавлять» формирующиеся в сиюминутных условиях (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова и др.), хотя при этом поведение может и не противоречить общей направленности личности. Выделенные особенности подчеркивают специфику структуры ценностных ориентации.

Важный вывод делает Э. Шпрангер о взаимосвязи ценностных ориентации и особенностей личности, выделяя шесть основных идеальных типов людей соответственно различиям в их ценностных ориентациях. Прообразом «социального типа» для Шпрангера является И. Песталотти, который жил только для блага детей. Социальный тип, по характеристике Шпрангера, живет и действует ради любви к другим людям. Это не локальные чувства жалости, благодеяния, но всеобъемлющая любовь ко всему человечеству. И эта любовь – отражение Высшей любви, носящей общечеловеческий характер. Для исследования важно положение о том, что люди отличаются друг от друга не только темпераментом,

конституцией и поведением, а, что более важно, базовыми ценностями духовной ориентации, которые, собственно, и выражают сущность личности.

Значимы выводы о зависимости типа личности от ее эмоциональной направленности (Б.И. Додонов). По мнению автора, *эмоциональная направленность связана с функционированием эмоции в качестве ценности (курсив Л.Ш.)*. Данное положение имеет важное значение для разработки проблемы воспитания нравственной культуры, так как современными исследованиями подчеркивается трактовка ценностей как основы постановки целей воспитания (Н.Д.Никандров).

Представленная в предыдущем разделе работы модель подготовки специалиста представляет систему взаимосвязанных компонентов иерархической значимости в структуре организации профессиональной подготовки. Исследование определило в качестве базового из них Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, так как на его основе выстраиваются все звенья подготовки специалиста.

Изучение проблемы разработки образовательных стандартов показало, что конструирование образовательного процесса на основе образовательного стандарта в соответствии с целями современного образования носит многоаспектный характер (24, 29, 62, 80, 107, 46, 123, 133, 144, 181, 188, 209, 114, 203, 240, 83). Так, А.П. Валицкой проблема стандартизации связывается с возможностью построения моделей образовательных систем. В.И. Байденко рассматривает вопрос применительно к разработке систем непрерывного образования. Д.Д. Зуев анализирует возможности разработки школьного учебника в контексте образовательного стандарта. Региональный и зарубежные стандарты профессионального образования рассматриваются в работах Н.В. Кузнецовой, Н.М. Казаневича, А.В. Салихова и др. Наиболее

разработанной в теоретическом плане областью стандартизации является общее среднее образование. К числу наиболее значительных следует отнести работы В.С. Леднева, М.В. Рыжакова, С.Е. Шишова, в которых дается концептуальное обоснование проблемы стандартизации образования.

Наибольшее значение для темы исследования имеет разработка В.С. Ледневым проблемы воспитания духовно-нравственной культуры как компонента стандарта в государственной системе образования (143). Автор подчеркивает необходимость систематического подхода при решении задач духовно-нравственного воспитания молодежи. Это предполагает осмысление сущности духовно-нравственной культуры как доминантного компонента базовой культуры личности, определение места данного компонента (как и других: познавательного, коммуникативного, эстетического, трудового, физического) в содержании образования в качестве особого учебного предмета и в виде «сквозной» составляющей, включаемой частями в другие учебные предметы с последующей проработкой их во всех структурных звеньях государственной системы образования (143, с. 3-6). Первым этапом в решении выделенных задач является концептуальная и технологическая разработка целостной системы содержания духовно-нравственной культуры, с учетом путей ее реализации в структуре дошкольного, школьного, вузовского (подготовка педагогов), непрерывного образования (система повышения квалификации педагогических кадров). Это предполагает разработку базового образовательного курса духовно-нравственной направленности.

Проведенный анализ позволил определить направления дальнейшей разработки проблемы. Реализация задач исследования была начата в двух направлениях: в исследовании содержательной основы профессионального образования – Государственного стандарта высшего профессионального образования, дидактической проработке на этой основе содержания цикла

педагогических дисциплин и корректировке содержания в направлении насыщения учебных программ материалами духовно-нравственной значимости, а так же – разработке нового учебного предмета для системы высшего профессионального педагогического образования, включающего компонент духовно-нравственной культуры в качестве базового; также - в разработке учебного предмета духовно-нравственной направленности для системы среднего образования в целях обеспечения преемственности указанных задач воспитания на уровне системы общего среднего и высшего профессионального образования.

Проработка проблемы была произведена на пяти уровнях исследования. На теоретическом уровне содержание педагогического образования было рассмотрено в его структурных связях и функциях социального опыта в его педагогической трактовке. Было учтено, что в содержание стандарта общепедагогической подготовки должны войти пять основных структурных элементов, каждый из которых представляет собой определенный специфический опыт: познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов; осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; установления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций и личностного опыта обучаемых. Освоение этих типов опыта позволяет сформировать у обучаемых способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе получили название компетентностей (В.В. Краевский). В таком виде содержание образования должно быть отражено в образовательном стандарте (в разделах «Обязательный минимум содержания» и «Требования к уровню подготовки специалиста»).

На втором этапе исследования была проведена разработка и конкретизация ключевых образовательных компетенций на уровне учебных предметов (предметных областей).

При разработке «Минимума ...» и «Требований ...» были определены необходимые связанные между собой изучаемые объекты и понятия, включающие выделенные пять видов опыта, которые позволяют сформировать духовно-нравственную культуру личности как компонент профессионального педагогического образования.

Для реализации разработанной прогностической модели специалиста и нравственной культуры в ее структуре был произведен тщательный анализ действующего Стандарта в соответствии с основными компонентами профессиональной подготовки: целью, направленностью содержания, технологической обеспеченностью. Для того, чтобы выявить причины состояния духовно-нравственного культурного развития учителя, представленного в исследованиях последнего десятилетия 20 века, были проведены исследования нормативных документов, на основании которых организован процесс профессионального образования указанного временного периода. Данное состояние профессиональной подготовки учителя в области духовно-нравственного развития было охарактеризовано как противоречивое в отношении возможностей реализации выделенных структурных компонентов. Основными нормативными документами в области образовательной политики России данного периода являлись: Закон «Об образовании» (ред. 1996г., 2007 г.) и «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования» ("Сб. «Педагогическое образование России», М., 1994, 1997; новый вариант, утвержденный Министерством образования Российской Федерации 14.04.2000г., приказ №373), «Национальная доктрина образования в России», Закон РФ «Об образовании», программы: «Развитие воспитания в системе образования на 1999-2001 гг.» и

«Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 гг.», Их анализ показал, что поставленные задачи профессионального образования носят противоречивый характер для определения стратегических целей подготовки учителя (82, 79).

Как было показано, профессионально-значимые качества личности учителя в нашей стране формировались многовековой традицией отечественной педагогической школы, которая определяла духовно-нравственную культуру как основу формирования направленности личности учителя. Среди них нравственные качества всегда определялись как ведущие. Анализ нормативных требований, которые зафиксированы в «Государственном стандарте высшего профессионального образования», показал отход от исторически обоснованной иерархии воспитательных и образовательных ценностей, определенных в качестве цели воспитания молодежи в основных государственных документах в области образования.

Показателен в этом отношении анализ разных редакций Закона «Об образовании». Так в редакции 1996 года воспитание признается приоритетным направлением и рассматривается как целенаправленная деятельность в системе образования. Подчеркивается, что в период социальных преобразований в современном российском обществе актуальность приобретает формирование ценностных мировоззренческих оснований воспитания, обеспечение преемственности между поколениями, чему способствует изучение и распространение социальных, культурных и исторических традиций регионов. Из текста следует понимание ценностей, как ценностей культурно-регионального (национального) характера. Однако, называя аксиологические основания воспитания, в то же время, до редакции Закона 2007 года в нормативных документах отсутствует упоминание задач нравственного воспитания. В редакции Закона 2007 года напротив вводится задача формирования духовно-нравственного развития

личности (ст. 9, п. 6, ст. 14, п. 2). Однако при этом изменяется аксиологическая основа процесса образования, так как устраняется понятие регионального компонента, при сохранении единого федерального. Это означает ценностную унификацию содержания образовательных программ за счет снижения национально-ценностной составляющей. В таком случае затрудняется решение задач обеспечения культурной преемственности поколений, отечественных традиций, названных в качестве приоритетных в редакции Закона 1996 года.

В то же время, в документе «Национальная доктрина образования в России» подчеркивается, что система образования должна обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан правового демократического государства» (174). В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001-2005 годы» поставлены задачи воспитания гражданина – патриота Родины, воспитание патриотизма как основы консолидации общества. При этом подчеркивается значимость ценностной направленности образовательных средств (пособий, программ, методических разработок и т.п.) и ставится прямая задача формирования патриотических чувств и сознания граждан на основе исторических ценностей.

Несмотря на выделенные в государственных нормативных документах ценностные приоритеты, в определении содержания Стандарта приоритет отдан зарубежной образовательной модели: глобально-информационному охвату разнородного материала в ущерб традиционно-углубленной отработке задач нравственного воспитания учителя на историко-педагогической основе. Данный подход нашел отражение в документе Министерства образования РФ «О концепции модернизации

российского образования на период до 2010 года» (приказ от 11.02.2002 № 393). В понятийном аспекте данная тенденция характеризуется заменой традиционного принятого в отечественной педагогической науке понятия «воспитанность» понятием «компетентность». В содержательном смысле эти понятия неравноценны и неоднозначны.

Данная тенденция искажения понятийно-категориальной и аксиологической основы образовательного процесса проявляется и в снижении перечня требований к подготовке специалиста, обеднении воспитательного потенциала педагогической подготовки за счет подмены основополагающих педагогических понятий. Таких, базовым понятием теории воспитания является, например, в отечественной педагогике понятие «воспитание». Вне точного определения данного понятия, его показателей и критериев гуманитарная педагогическая специализация подменяется неэквивалентным понятием «образование» («education»).

Процесс искажения термина носит социально-политический характер и имеет корни в подмене базовых понятий в период послереволюционных преобразований. В дореволюционной педагогике понятие «образование» трактовалось как раскрытие в ребенке образа Божьего и дополнялось содержанием понятия «просвещение». Утрата коренного смысла термина снижает значимость воспитания, переводя процесс образования в русло информационного накопления знаний в процессе обучения. Следствием является постепенное разрушение педагогического менталитета, формировавшегося на традиционных понятиях «воспитание», «обучение», «образование», «просвещение» в которых подчеркивалась приоритетность нравственного воспитания личности учителя как основы развития его профессиональных умений.

Важным этапом анализа проблемы воспитания духовно-нравственной и профессиональной культуры учителя явилось рассмотрение содержательного отражения в Стандарте педагогической подготовки

компонента целеполагания педагогической деятельности. Возможность его реализации определяется системой требований к образованности специалиста с их последующим обеспечением в «Обязательном минимуме содержания дисциплин педагогической подготовки». Прогностический анализ обеспеченности Стандарта показал невозможность полноценной реализации его задач как по цели (в силу ее двусмысленности), так и по содержательному обеспечению. Так, например, в первом варианте в содержание Стандарта введены темы информационного характера (типа «Мультимедиа технологии»), не учитывающие реалии современной материально-технической и учебной базы педагогического образования в масштабах России. Сопоставление нескольких вариантов Государственного образовательного стандарта (педагогической специализации) позволило выделить как отмеченные негативные тенденции, так и возможные содержательные области формирования духовно-нравственной культуры специалиста (Приложение 1).

Было выявлено, что если в первом варианте Стандарта (1994 г.) видны тенденции личностно-ориентированного характера образования, позволяющие производить разработку содержания для решения задач воспитания духовно-нравственной культуры педагога (темы «Гуманистическая природа педагогической деятельности», «Личность ребенка», «Педагогическая культура»), то во втором варианте приоритетным становится содержание абстрактно-теоретического характера (темы «Образовательный процесс», «Педагогическая деятельность», «Категориальный аппарат», «Методологическая культура» и др.). Тематические направления, позволяющие развить у будущего учителя ценностно-эмоциональные отношения к ученику как субъекту педагогического процесса исчезают даже из раздела «Теория и методика воспитания».

Структура содержания второго варианта Стандарта также снижает возможности личностно-ориентированного подхода. Так, например, вслед за темой «Педагогическое взаимодействие в воспитании», содержание которой допускает разработку темы в личностном направлении, следует тема «Коллектив как объект и субъект воспитания». Так как возможность решения задач воспитания нравственной культуры учителя как базового качества педагогического профессионализма не предусмотрена на уровне определения требований к облику специалиста, она, соответственно, не отражается и в содержании Стандарта, ограничивая его информационным характером отбора материала (тема «Общая и профессиональная культура педагога» и др.).

Выявленная тенденция подтверждается анализом содержания раздела «Требования к образованности специалиста» (раздел 2.1). Уже в первом варианте Стандарта его содержание сориентировано на «знаниевый» структурный элемент, позволяющий развивать у будущего учителя опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме знаний (выделено 9 нормативных требований). В меньшем объеме представлены требования, ориентирующие на приобретение опыта способов деятельности в форме умений действовать по образцу (6 требований). И полностью отсутствуют требования, которые позволили бы реализовывать задачи формирования опыта творческой деятельности в форме умений принимать решения в проблемных ситуациях и опыта установления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций. Столь же отрицательно сказывается отсутствие в Стандарте компонента опыта творческой деятельности. Однако специфика педагогической профессии проявляется в творческом характере деятельности, что позволило К.Д. Ушинскому сопоставить ее с искусством. Отсутствие указанных структурных элементов Стандарта не дает основы для формирования у будущих учителей компетентностей 4 и 6 групп (Гл. 1). В то же время, преобладание

первого («знаниевого») структурного элемента представлено в содержании Стандарта рядом «балластных» тем (типа: «Новые информационные технологии (НИТ) в образовании», «Педагогические программные средства (ППС). Типология ППС. Инструментальные средства для разработки ППС. Мультимедиа-технологии. Учебные телекоммуникационные проекты. Автоматизированные рабочие места» и т.п.). Представляется научно необоснованным введение подобных тем информационно-расширяющего характера в Стандарт, являющийся обязательным минимумом образования, хотя и возможно их рассмотрение в качестве поисковых прогнозов на уровне НИР и НИРС.

Следует отметить в качестве негативной характеристики всех вариантов Стандарта одноплановый материалистический мировоззренческий принцип отбора содержания, что противоречит нормативным установкам Закона РФ «Об образовании», ориентирующим на предоставление обучаемым возможности самоопределения в отношении выбора мировоззрения. Для обеспечения требования Закона Стандарт должен предоставлять содержание, позволяющее рассмотреть разные подходы в оценке одного и того же явления. В противном случае происходит нарушение международной «Конвенции о правах человека» и «Конвенции прав ребенка» (256) в отношении получения образования. К числу таких тем следует отнести:

- «Аксиологическая концепция гуманизма как философская и нравственно-этическая основа теории и практики коррекционной педагогики» (гуманистическая парадигма образования не единственный и далеко не лучший подход к решению проблемы). Приложение 30. Таблица 1.
- «Биологическое и социальное в личности, природные и социальные предпосылки и факторы развития личности» (формулировка темы

периода коммунистического прошлого, абсолютно игнорировавшего духовный мир личности);

- «Социально-деятельностная сущность личности ...» (Сущность личности не определяется сегодня учеными как только социально-деятельностная);
- «Воспитание ... интернационализма» (данная задача воспитания давно снята как имеющая идеологический характер) и ряд других.

Разработка тем стандарта на содержательном уровне продолжается в учебных планах, учебных дисциплинах и соответствующих программах. Анализ показал, что если Стандартом задается подобная инвариантная минимальная образовательная граница, то на уровне практических разработок вариативных учебных планов факультетов эта тенденция еще более усиливается. Примером является вариант стандарта (Приложение 1. Таблица 4), который вошел в базисный учебный план с 2002 года на лингвистическом факультете Московского педагогического университета. На его основе также присваивается квалификация «преподаватель». Здесь весь цикл педагогических дисциплин носит название «Педагогическая антропология». Анализ показывает отмеченную тенденцию абстрактно-теоретической направленности содержания при сокращении тем, имеющих воспитательный личностно-ориентированный характер, что не задает содержательной основы для формирования прикладных педагогических умений и базовых качеств нравственной культуры личности.

Следует подчеркнуть обедненность содержания всех вариантов стандарта темами, которые могут стимулировать творческое развитие будущего учителя, в то время как именно темы воспитательного личностно-ориентированного характера способны стимулировать подсознательные механизмы подражания и личностной идентификации. Их активизация важна потому, что к моменту обучения в вузе студенты обладают определенными нравственными установками (часто негативного

характера). Процесс воспитания нравственной культуры может быть поэтому определен как нравственно-этическая переориентация (перевоспитание). Процесс воспитания нравственной культуры учителя носит длительный характер и имеет свою специфику, определяемую структурой компонентов. Нравственная культура личности, будучи многокомпонентной, включает, соответственно, комплексные задачи: воспитания нравственных чувств, нравственного сознания, нравственного поведения. Базовым звеном этого процесса является воспитание нравственных чувств, без чего не реализуются и остальные задачи. Это подтверждается массовыми дидактогениями в педагогической практике: учитель, зная моральные нормы профессионального поведения, не выполняет их, не обладая воспитанностью чувств.

Воспитание нравственных чувств педагога в процессе профессиональной подготовки является достаточно сложной задачей, обусловленной невозможностью эмоционального «научения» на технологическом уровне (В.А. Сухомлинский, А.И. Осипов). В то же время, информационная теория П.В. Симонова дает теоретическое обоснование для разработки основ воспитания нравственной культуры. Нравственные чувства можно воспитывать, определяя условия организации деятельности, в процессе которой чувства стимулируются (222).

Проведенный анализ позволил выдвинуть гипотезу о том, что нравственные чувства будущего учителя можно воспитать при введении в процесс обучения на этапе его мотивации нравственных стимулов-чувств: нравственные чувства педагога (учителя), взаимодействующие с чувствами будущих учителей. Теоретический анализ литературы и данные констатирующего этапа исследования позволили выделить чувство любви к детям в качестве универсального чувства-стимула педагогического взаимодействия, так как память студентов прочнее сохраняет чувства

любви и неприязни взрослых, высказанных и проявленных по отношению к ним (253, с. 229-261). И студенты положительно оценивают любящего, уважающего и доверяющего им взрослого человека. Соответственно, преподаватель (педагогика), выделяющий в деятельности учителя качество любви как базовую основу личности, вне которой не формируются профессиональные умения, вызывает положительные эмоции студентов. Положительное отношение к преподавателю (педагогика) может являться стимулом к занятиям предметом (педагогикой), затем – к педагогическим знаниям, к профессии учителя, специфическим свойством которой является умение любить детей. Чувство любви может являться стимулом процесса воспитания нравственной культуры учителя. На этой основе организуется процесс формирования психологического и нравственного ядра личности – системы субъектно-оценочных избирательных отношений (А.Ф. Лазурский, Т.Н. Мальковская, В.Н. Мясичев и др.). Таким образом, проблема воспитания учителя, обладающего высоким уровнем развития нравственных чувств (а так как ведущим из них является любовь к детям, то - воспитание любящего учителя), может быть решена при переориентации ценностных отношений студентов на субъект педагогической деятельности ребенка. При этом в процессе профессиональной подготовки педагог должен опереться на индивидуальный опыт нравственных чувств, имеющийся у каждого студента, используя его в качестве стимулов.

Личностно-ориентированное обучение ориентирует на учащегося как субъект педагогической деятельности (34, 35, 58), определяя педагогический процесс как взаимодействие. Однако организация такой мотивации процесса профессиональной подготовки может осуществляться при нормативных требованиях к нравственной культуре специалиста. Как показал анализ, существует разрыв теории педагогического образования и массовой педагогической практики (226, 81, 82, 237, 230, 207, 176, 169, 11): государственный стандарт не предъявляет нормативных требований к

уровню нравственной воспитанности учителя, и, соответственно, не обеспечивает их содержательно на уровне программно-методического обеспечения. Невысокий и разноплановый уровень программ по этике, которые были рассмотрены в предыдущей главе, объясняется отсутствием четких требований к нравственному облику специалиста в Государственном стандарте. Результаты исследования позволили сформулировать предварительный поисковый прогноз исследования: решение задач воспитания нравственной культуры, отражающей феномен направленности человека, его поведения, отношения к себе и окружающему миру на основе ценностных ориентиров и норм, при их отсутствии в образовательном стандарте в качестве основного структурного элемента его содержания становится невыполнимым.

Дальнейшие направления исследования в области воспитания нравственной культуры будущего учителя отражены в последовательной системе действий:

1. Была предложена экспериментальная концептуально-содержательная корректировка Стандарта высшего профессионального образования с учетом выделенных в «Национальной доктрине образования в России...» традиционных национальных и общечеловеческих ценностей применительно к сфере педагогического образования.

2. На основе скорректированного Стандарта обоснована теоретически образовательная область «Духовно-нравственная культура» (предметная область «Нравственная культура») и разработана новая интегрирующая учебная дисциплина «Практическая педагогическая этика», которая (в связи с тем, что Законом РФ «Об образовании» учебным заведениям даны широкие права определения образовательных и учебных программ, дисциплин, пособий) была введена в учебные планы Московского Государственного областного университета (МОПИ им. Н.К. Крупской) в качестве спецкурса с 1989 г.

3. В скорректированном Стандарте были конкретизированы «Общие требования к образованности специалиста» (Раздел 2.1), «Требования к знаниям и умениям по дисциплинам психолого-педагогического курса» (Раздел 2.2.3.)

4. Исходя из выделенных модельных качеств нравственной культуры, было дано теоретическое обоснование нравственной культуры как базового компонента Стандарта высшего профессионального образования и дисциплины «Практическая педагогическая этика» как раскрывающей содержание новой предметной области «Нравственная культура».

Результаты этой работы приводятся в следующем разделе.

1.3. ИНТЕГРАЦИЯ НРАВСТВЕННОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ.

ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ «НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»

В соответствии с выделенными в предыдущих разделах работы задачами было разработано «Дополнение к Стандарту высшего профессионального образования» по разделу «Общие требования к образованности специалиста», на основе которого создана программа курса «Практическая педагогическая этика».

Комплексный характер материалов данного раздела был обусловлен отсутствием обоснования понятия «нравственная культура учителя» в содержании Государственного стандарта, что требовало более подробного уточнения ее основных компонентов.

На основе вышеизложенных нормативных материалов была проведена корректировка иерархии целей профессиональной подготовки учителя, представленная в экспериментальном Концептуальном обосновании предметной области «Нравственная культура».

Предметная область «Нравственная культура»

Раздел 1. Общая характеристика нравственной культуры как базового компонента Государственного стандарта высшего профессионального образования

Нравственная культура личности учителя – это целостная система элементов, охватывающая культуру этического мышления (способность морального суждения, умение пользоваться этическим и эстетическим знанием, различать категории добра и зла, гармонии и красоты, применять нравственные нормы в педагогической деятельности); культуру чувств (способность к моральному резонансу с детьми, сопереживанию детскому

миру); культуру поведения, характеризующую конкретный способ осуществления в педагогической практике помыслов, знаний и чувств, степень их превращения в повседневную норму поступка и этикет как уровень соответствия моральным нормам и правилам, регламентирующих формы, стиль, методы, средства взаимодействия с детьми.

Нравственная культура всегда входила в перечень профессионально-значимых качеств личности учителя, отражала приоритетность воспитательных задач, что являлось характерной особенностью отечественной педагогической школы. Среди перечня качеств важнейшее место принадлежит нравственным чувствам. Базовым среди них является качество любви к детям. Данное качество проявляется в комплексе профессиональных умений нравственного действия (поведения): умение сотрудничать с детьми на уроке и во внеурочной деятельности, испытывать радость общения, быть мужественным и бескорыстным в отстаивании детских интересов, терпимым в многократных ответах на детские вопросы и реакции на их поступки, чутким в умении опрашивать не «подлавливая» и не наказывая, уравновешенным в общении как с «легкими» так и с «трудными» учениками, совестливым, справедливым. Так как нравственное качество «любовь к детям» декларируется к учебных пособиях по педагогике, как нормативное профессиональное качество учителя, то гипотетически следует предположить, что в процессе обучения в педагогическом вузе учитель должен им овладеть либо как профессиональным умением, либо как сформированной в профессиональном направлении нравственной культурой.

Однако эта задача в периоду проведенного исследования была признана трудноразрешимой, так как тормозилась двумя группами сложностей.

1. Несовершенством указанных нормативных документов в области высшего педагогического образования.

Подготовка учителя в педвузе в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» (ст.7) регламентировалась Стандартом высшего профессионального образования, фиксирующим обязательный минимум учебной нагрузки и требования к уровню подготовки. Данный Стандарт, определяя минимальный объем профессиональной подготовки, минимизировал перечень требований в области формирования нравственной культуры учителя. Этим было опущено из виду базовое определение образования «как комплекса обучения и воспитания», вынесенного Законом в заглавную строку (Статья 1).

Также были нарушены основные требования, предъявляемые к Стандарту:

- «Содержание и структура стандарта должны быть функционально полными с точки зрения задач развития личности». Так как речь идет о нравственной культуре, она должна быть признана базовой задачей развития личности учителя.

- Стандарт должен быть ориентирован, прежде всего, на нормирование конечного результата обучения. Однако, отсутствие нормативных требований формирования нравственной культуры учителя в Стандарте высшего педагогического образования автоматически освобождает педвузы от разработки учебных программ, учебников и учебных дисциплин данного профиля. В то же время, анализ сложившейся ситуации в области нравственности общества показывает насущную потребность введения в Стандарт прямо поставленных задач нравственного воспитания учителя как непосредственного носителя нравственной культуры будущих поколений

2. Возрастные трудности формирования нравственной культуры.

К началу вузовского обучения студенты уже обладают определенными моральными установками, часто негативного характера. Поэтому на первых же этапах обучения педагогической профессии

представляется необходимым постановку задач воспитания нравственной культуры и ценностной переориентации (перевоспитания), являющейся основой педагогической деятельности. В то же время анализ показал, что учебные планы педагогических вузов до недавнего времени не имели даже теоретического курса педагогической этики. А нарастающая тенденция приобретения вузами (в том числе и педагогическими) статуса классического университета ухудшает положение. С падением статуса педагогического профессионального образования, уменьшением времени у учебных планов на профессионально-педагогическую подготовку, затрудняется и решение задачи воспитания нравственной культуры будущего учителя. Этические знания даются будущим учителям как «вкрапления», эпизодически, в различные темы педагогических дисциплин. Отсутствие систематичности и последовательности в их изложении не способствует формированию нравственной культуры даже на теоретическом уровне.

Однако нравственная культура включает не только уровень нравственного сознания, формируемого на основе теоретических знаний структурно-логических компонентов морали, нравственных понятий, норм и правил поведения, но, так же – уровень нравственных чувств, развитие которых невозможно лишь в процессе представления теоретического знания в области морали. Развитие нравственных чувств будущего учителя становится реальным в результате деятельности, активизирующей восприятие и образное мышление на уровне подсознания, так как образность, эмоциональность являются основой воспитания. В то же время имеющиеся программы (70, 240, 221 и др.) делают упор на развитие конвергентного, а не дивергентного мышления, нацеливая на формально-логическое восприятие информации. Будущий учитель знакомится с готовыми выводами и конструкциями, но не является участником выработки педагогических решений. Поэтому этическая информация,

полученная в процессе обучения, не становится базой развития категориального аппарата педагогического мышления даже на уровне сознания. Тем более остаются пассивными структуры подсознания, на уровне которых происходит нравственно-этическое воспитание и перевоспитание. Это снижает мотивацию процесса педагогической подготовки, опирающуюся лишь на возможности сознательного восприятия, игнорирует воспитательную функцию процесса обучения, возможность реализации которой становится возможной лишь при активизации механизмов подсознательного подражания и идентификации.

Значительной помехой для формирования нравственной культуры учителя в процессе профессиональной подготовки является и отсутствие в структуре существующих программ по педагогической этике знаний одного из важнейших содержательных компонентов морального знания (соответственно – морального сознания и поведения педагога) – детского мира. Педагогический процесс предполагает субъектно-объектную деятельность: организованное взаимодействие взрослых и детей, учителя и учеников, которое нормативно должно предполагать действие учителя на основе норм педагогической этики. Поэтому, определяя функции педагогической этики, представляется необходимым введение помимо эмпирико-описательной, философско-теоретической и нормативной, ее прикладную функцию, тесно с ними связанную, которая спроецирует профессиональные знания учителя на феномен «детский мир».

Детский мир или система детства – особая продолжительная фаза психофизического и социального созревания ребенка, содержанием которой является усвоение основного минимума социальных традиций, реальностей окружающего мира, субъективного мира личной жизни и координация полученных знаний в направлении творческого действия (В.В. Зеньковский и др.). В содержательном аспекте понятия «личность», «направленность», «мотивация», «индивидуальность», «моральные

чувства» (стыд, любовь, обида и др.) изучаются различными теоретическими дисциплинами. Однако объем и содержание понятия «детский мир» носит педагогически углубленный характер, предполагая при оценке индивидуальности ребенка, например, не только ее психологические характеристики, но и его поведенческий образ. До недавнего времени в немногочисленных учебниках педагогической этики изучение, нравственных отношений воспитателя и воспитанников на поведенческом уровне, конкретных нравственных чувств и реакций как проявлений нравственной культуры, определяющей результаты процесса обучения и воспитания детей, не производилось.

Раздел 2. Цели изучения учебной дисциплины «Практическая педагогическая этика»

Педагогической дисциплиной, носящей, теоретико-прикладной характер, изучающей в качестве предмета исследования закономерности проявления нравственной культуры учителя в процессе его взаимодействия с детьми является **практическая педагогическая этика**. Практическая педагогическая этика – это учебная дисциплина, пробуждающая, развивающая и формирующая гармонию нравственных чувств, сознания и поведения учителя, которая проявляется в культуре творческих и созидающих личность ребенка взаимоотношениях учителя с детьми в повседневных ситуациях учебно-воспитательного процесса.

Задачи курса. В качестве ведущей ставится задача формирования ядра нравственной культуры – нравственных чувств учителя по отношению к детям. Она решается в комплексе соподчиненных задач, выводящих будущих учителей на уровень нравственного самовоспитания:

- развития качеств чувствознания (нравственных чувств и сознания) детского мира (комплексное умение педагогического интереса, наблюдательности, сопереживания);
- приобретение этических знаний принципов диалогового общения;
- практическое освоение форм сотрудничества с детьми на основе принципов диалогового общения;
- развитие нравственного чувства любви к детям и умений проявлять его в педагогически целесообразных формах.

Раздел 3. Основные содержательные линии курса и Обязательный образовательный минимум

Содержательная сторона курса «Практическая педагогическая этика» направлена на формирование нравственной культуры личности и, прежде всего, ее ядра – нравственных чувств взрослого по отношению к детям, а также развития на этой основе умений взаимодействия с ними на принципах диалога и сотрудничества непосредственно в период обучения в педагогическом вузе. Содержание курса реализует систему воспитания нравственной культуры в соответствии с экспериментальной разработкой – Дополнением к Государственному Стандарту высшего профессионального образования по разделу «Общие требования к образованию специалиста». В них включены требования к нравственному облику специалиста (применительно к педагогической специальности).

Дополнение к стандарту высшего педагогического образования по разделу

- 2.1. «Общие требования к образованности специалиста»*
- 2.2. Требования к знаниям и умениям по дисциплинам*
 - 2.2.3. Требования по дисциплинам психолого-педагогической подготовки*

Специалист:

- обладает нравственной культурой:

а) развитой культурой нравственных чувств в отношениях с детьми (способностью к моральному резонансу с детьми, сопереживанию детскому миру; умениями любить детей и проявлять любовь к детям в педагогически целесообразных формах; ответственности за жизнь и здоровье (физическое, психическое и нравственное) детей; терпимости, доброжелательности, бескорыстной самоотдаче, доверии, педагогическом оптимизме и др.);

б) культурой этического мышления (способностью морального суждения, умением различать категории добра и зла, гармонии и красоты во взаимоотношениях с детьми; умением применять нравственные нормы в педагогической практике на основе определения закономерных связей между поставленной педагогической проблемой, целью (воспитательной задачей) действий учителя и методикой профессиональных действий; в умениях анализировать объектно-субъектные характеристики понятия «детский мир»; педагогическое самосознание как проявление идеальных мотивов деятельности; знанием педагогического этикета как уровня приверженности педагогическим нормам, регламентирующим формы, стиль и тон педагогического взаимодействия);

в) культурой поведения (как умением нравственной саморегуляции, характеризующимся сознательным выбором технологий внешних форм действия в ситуациях морального выбора, степенью превращения нравственных знаний в повседневную норму педагогического поступка.)

«Обязательный минимум предметной области «Нравственная культура (специалиста – педагога) строится в соответствии с задачами и направлениями воспитания нравственной культуры, изложенными в

Дополнении к стандарту и реализуется содержанием курса «Практическая педагогическая этика».

В составе «Обязательного минимума» выделены семь основных содержательных линий:

- 1. Нравственная культура как основа профессиональной педагогической подготовки.*
- 2. Антропологическая модель человека.*
- 3. Педагогический интерес. Детский мир.*
- 4. Развитие личности ребенка как цель педагогической деятельности.*
- 5. Культура нравственных чувств учителя во взаимодействии с детьми.*
- 6. Культура этического мышления учителя.*
- 7. Культура профессионального поведения учителя.*

Они являются базовыми для раскрытия содержания предметной области «Нравственная культура» (специалиста – педагога). На их основе произведена разработка образовательных элементов курса «Практическая педагогическая этика».

Тематика курса представлена в программе спецкурса «Практическая педагогическая этика».

Раздел 4. Место образовательной области «Нравственная культура учителя» в базисном учебном плане

Образовательная область «Нравственная культура (специалиста)» включается в состав Государственного стандарта высшего профессионального образования и является его базовым компонентом, определяя иерархию целей профессиональной подготовки.

Дополнение к Стандарту высшего профессионального образования по разделу «Нравственная культура» (специалиста – педагога) может быть

реализовано и включено в базисный учебный план всех факультетов как содержание самостоятельной учебной дисциплины «Практическая педагогическая этика» (спецкурс), входящий в структуру педагогических дисциплин. Либо данное содержание может входить эпизодическим «вкраплением» тем в курсы педагогических дисциплин «Введение в педагогическую профессию», «Педагогические теории, системы, технологии», углубляя этическое содержание программных тем. В виде самостоятельной дисциплины «Практическая педагогическая этика» представлена соответствующей программой. Ниже приводится возможный вариант «встраивания» ее содержания в дисциплины базового учебного плана*.

Таблица 4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ:	
Введение в педагогическую профессию. Педагогические теории, системы, технологии.	Практическая педагогическая этика
Темы:	Темы:
Гуманистическая природа педагогической деятельности.	Этические основы педагогической профессии.
Педагогическая культура.	Нравственная культура как основа педагогической культуры.
Личность ребенка. Личность ребенка – объект и субъект воспитания и обучения.	Нравственный мир детства. Развитие педагогического интереса. Развитие педагогической наблюдательности. Интерпретация поведения детей.
Технология педагогического взаимодействия, саморазвития, самокоррекции. Способы самовоспитания.	Развитие педагогических умений самодиагностики, самоуправления, взаимодействия.
Педагогическое общение.	Педагогическая мораль и ее проявление в общении учителя с детьми. Принципы этичного общения.
Индивидуальный стиль педагогической деятельности.	Любимые и нелюбимые учителя. Стили педагогического руководства.

Раздел 5. Требования к уровню подготовки студентов

Студенты, получающие профессиональную педагогическую подготовку, прослушав курс «Практическая педагогическая этика», должны обладать следующими знаниями и умениями в соответствии с содержанием Дополнения к Государственному стандарту высшего профессионального образования по разделу «Нравственная культура» (специалиста – педагога):

– обладать знаниями о нравственной культуре как части базовой культуры личности;

– иметь представление о нравственной культуре учителя как основе педагогической профессии, зафиксированной в профессионально-значимых личностных качествах (ПЗЛК);

– знать объем и содержание понятия «Детский мир» в структуре антропологической модели человека;

– знать содержание и уметь охарактеризовать на уровне определения объема, признаков, связей с другими понятиями базовые понятия нравственной культуры как комплекса теоретических этико-педагогических знаний и практических умений взаимодействия с детьми в рамках морально-этических и психолого-педагогических категорий;

– обладать развитым педагогическим интересом как комплексным умением исполнить педагогический долг в раскрытии детской индивидуальности и бескорыстной мотивации действий по отношению к ребенку в условиях учебно-воспитательного процесса;

– обладать умениями педагогической диагностики на основе развитого качества педагогической наблюдательности, проявляющейся в умениях интерпретировать (видеть, слышать, анализировать мотивы поступков) поведение детей;

– обладать умениями организовывать педагогически целесообразные

*/ Название педагогических дисциплин дано по учебному плану 2002 г., но легко корректируется с новыми планами педагогической подготовки.

формы взаимодействия с детьми в учебно-воспитательном процессе на основе отношений диалога и сотрудничества;

– владеть качествами педагогического такта как нравственно-целесообразной нормой взаимодействия с детьми на основе чувствования детского мира;

– знать и реализовывать практически нормативные права ребенка;

– обладать умениями самопознания, нравственной самокоррекции и взаимодействия с детьми.

**Раздел 6. Оценка выполнения требований Дополнения к
Государственному стандарту высшего профессионального
образования по разделу «Нравственная культура». Основные
показатели измерения сформированности нравственной культуры.**

Для проверки уровня воспитанности нравственной культуры в соответствии с требованиями Дополнения к Стандарту по разделу «Нравственная культура» используются задания не пересказательного, воспроизводящего, но творческого характера, показывающие изменение уровня нравственной воспитанности за период обучения. Так как воспитание нравственной культуры носит длительный характер (базовый срок – два года) и осуществляется на протяжении периода изучения всех педагогических дисциплин, фиксируются результаты уровня нравственной воспитанности в соответствии с содержательной основой педагогических дисциплин «Введение в специальность», «Педагогические системы, теории и технологии» и интегративного спецкурса «Практическая педагогическая этика».

В соответствии с практической направленностью курса показатели нравственной культуры не сводятся лишь к знаниям и умениям характеризовать и объяснять основные нравственные представления и

понятия, но и умения анализировать и оценивать педагогический процесс на основе нравственных категорий и понятий, организовывать отношения с детьми в соответствии с традиционными нравственными и культурными нормами и ценностями. Критериями оценки результатов готовности студентов к нравственному взаимодействию с детьми являются критерий факта (что, в каком объеме и на каком уровне усвоено из предъявляемого материала), критерий деятельности (какие виды деятельности, формы работы с детьми, в связи с полученными знаниями проводит) и критерий отношения (какими мотивами руководствуется и на какой ценностной основе строит взаимодействие с детьми).

Критериальная оценка уровня нравственной воспитанности имеет характерные особенности: альтернативность ответов, предполагающих возможность вариативности выбора; авторская характеристика нравственных целей. При оценивании выполненных заданий первичным критерием является уровень (по трехбалльной шкале) сформированности нравственных чувств и нравственного сознания будущих учителей как основы нравственной культуры взаимодействия с детьми.

Основными показателями измерения являются:

– теоретическое и практическое владение нравственными понятиями, нормами и правилами практической педагогической этики (антропологическая основа ценностных ориентации личности), характеризующее профессиональные умения (выбор методов, средств, форм обучения и воспитания с учетом индивидуальности ребенка) и качества взаимодействия с детьми (педагогический стиль общения) на уроках и во внеурочной деятельности;

– характеристики и содержание нравственных ценностей, выбираемых студентами при оценке нравственно-значимых ситуаций в формах письменного анкетирования и тестирования и игрового решения

педагогических задач с последующей реализацией в практической работе с детьми;

– объем и глубина определения нравственных понятий, анализа их онтологических и метафизических корней, взаимосвязей с другими положительными и отрицательными понятиями разных степеней родства («Нравственные цепочки»);

– динамика развития и иерархичность структуры мотивов педагогической деятельности как показателей развитого педагогического интереса;

– уровень сформированности нравственных чувств (1 – нормативно-этикетный; 2 – владение приемами диалогового и косвенного воздействия, способами преодоления конфликтов с детьми на основе развитого педагогического такта; 3 – способность к сопереживанию детскому миру на основе чувствознания);

– технологические умения организовывать нравственные отношения с детьми как взаимодействие на основе диалога и сотрудничества (диагностические умения в определении типов детей, мотивов поведения, постановке воспитательных задач и подборе форм воспитывающей деятельности);

– владение умениями создавать вариативные личные алгоритмы нравственных педагогических действий (ООНПД – ориентировочная основа нравственного педагогического действия) в нравственно-значимых педагогических ситуациях;

– анализ и оценка педагогических ситуаций (в том числе, конфликтных), происшедших в период практики в школе;

– письменное анкетирование в форме анализа ситуаций собственного детства по темам блоков «Детский мир» с помощью алгоритмов решения нравственных ситуаций;

– уровни сформированности понятий блоков «Детский мир» («Цепочки «Детский мир»).

Примеры измерителей

В Приложении 2. приводятся примеры выполнения зачетных заданий студентов-будущих учителей, работавших на основе методик практической педагогической этики. Качество выполнения нижеприведенных зачетных заданий является показателями уровня сформированности нравственной культуры в соответствии с содержанием изучаемой дисциплины. При оценивании используется трехбалльная шкала: 1 - высокий уровень, 2 - средний, 3 - низкий. Тестовые задания носят вариативный характер и составлены с учетом базовых дисциплин педагогического цикла, включенных в «Государственный образовательный стандарт ...» (1-2 курсы – дисциплины «Введение в педагогическую профессию», «Педагогические теории, системы, технологии»; и спецкурс (по выбору) «Практическая педагогическая этика»). Тестирование проводится на основе «Методического комплекса диагностических материалов», включающего учебник – тренажер «Педагогическое творчество» (254) и карту самодиагностики «Авторская программа развития педагогического профессионализма».

Нравственная культура в структуре государственного Стандарта полного среднего образования. Предметная область «Религиозная культура».

Одной из задач исследования, которая выявилась в его процессе, стало обеспечение возможностей практического использования будущими учителями полученных этических знаний непосредственно в их работе со школьниками. Такие возможности в период обучения в вузе предоставляются на педагогической практике, когда студенты выходят в школы в качестве учителя определенного в соответствии со спецификой

факультета предмета и так же выполняют функции классного руководителя.

Разработанный курс «Практическая педагогическая этика» позволял развивать педагогические умения будущих учителей взаимодействия с детьми в аудиторный период. Однако содержательная основа форм внеучебной работы, в процессе которых имелись возможности неформальных контактов с детьми, стимулирующих развитие нравственных качеств педагога, определялись планом воспитательной работы школы. Как показала практика, ориентация системы образования на гуманистические общечеловеческие ценности стимулировала неосмысленное использование в учебных планах школ, определяющих содержание внеклассной работы со школьниками, внеклассной работе со школьниками большого количества воспитательных форм развлекательного характера, по аксиологическому содержанию имитирующими ценности западной культуры и по форме являющимися идентичными зарубежным развлекательным мероприятиям («Конкурсы красоты», ток – шоу «Я – лидер» и т.п.), в праздновании дней и праздников западной культурной традиции без понимания их смысловой негативной значимости (например, «Хэллоуин») по отношению к традиционным ценностям отечественной культуры, а в лучших – в постановке детям в качестве воспитательных примеров образов святых Зарубежной Церкви («День святого Валентина», «День святого Патрика» и т.д.) при незнании детьми святых и героев отечественной истории и культуры. Такая работа, практически отрицающая необходимость учета духовно-нравственных ценностей национальных традиций воспитания отечественной школы, отрицательно сказывалась на возможностях его продолжения.

В целях обеспечения преемственности в решении указанных задач возникла необходимость разработки содержательной основы нравственного воспитания студентов в условиях практической

педагогической деятельности. Была произведена разработка новой предметной области «Религиозная культура», которая может быть включена в состав Государственного стандарта полного среднего образования*/, позволившая решать задачи духовно-нравственного воспитания как будущих учителей, так и школьников. Она была представлена комплексом теоретико-методических материалов, культурологического характера. Он включает:

- ♦ «Обязательный минимум содержания по предмету «Духовно-нравственная культура (Православная культура)»;
- ♦ Учебно-методические комплекты «Православная культура» для начальной и основной общеобразовательной школы, в состав каждого года которых входят:
 - Методические пособия (программы по учебному предмету; тематическое планирование по четвертям учебного года; планы уроков с методическими комментариями);
 - Наглядные пособия «Иллюстрации», в которых содержится иллюстративное сопровождение уроков;
 - Музыкальные пособия «Звуковая палитра» (CD сопровождение с поурочными материалами);
 - Учебные пособия для учащихся.

Разработанный комплекс материалов позволил организовать формы воспитательной деятельности будущих учителей на основе традиционных ценностей российской культуры и осуществить комплексный подход в решении задач нравственного воспитания на уровне двух звеньев системы образования: высшего профессионального и основного полного.

*/В 2009 г. Поручением президента РФ данное направление работы определено в качестве приоритетного государственного направления работы по духовно-нравственному воспитанию: экспериментальной разработке предметной области «Духовно-нравственная культура народов России», нового учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики» в составе шести учебных модулей: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы буддистской культуры», «Основы мировых религий», «Основы светской этики».

В основу разработки данного направления исследования был положен опыт преподавания в школах многих регионов России предметов духовно-нравственного содержания («Духовная культура», «Православная культура России», «Основы православной культуры», «Уроки нравственности», «Светочи и святыни России» и др.).

Так как в рамках одного научного экспериментального направления исследования невозможно было решить комплекс всех задач разработки проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи на уровне двух звеньев системы образования в полном объеме, для первого этапа исследования были выделены ряд ее аспектов.

А/ Разработка методологических основ построения системы духовно-нравственного воспитания в двух звеньях системы образования (среднем и высшем). Она включала:

- I. Обоснование базовых понятий «нравственная культура», «духовная культура», «религиозная культура», «православная культура» и определение места духовно-нравственной культуры в современной системе среднего и высшего образования в качестве образовательной области в составе предметных областей «Нравственная культура» и «Религиозная культура».
- II. Разработку содержательной основы системы духовно-нравственного воспитания на уровне двух звеньев системы образования.
 1. Первое звено (полная средняя школа) – включило разработку «Обязательного минимума содержания образования по учебному предмету «Православная культура» (предметная область «Религиозная культура») и разработку на его основе учебно-методического комплекта для общеобразовательной школы (с 1 по 11 классы).
 2. Разработка содержания для второго звена (высшая школа) представлено:

- теоретическим обоснованием образовательной области «Духовно-нравственная культура» (предметная область «Нравственная культура»);
- дополнением к Государственному стандарту высшего профессионального образования;
- учебно-методическим комплектом «Практическая педагогическая этика» для системы подготовки педагогических кадров.

На основе разработанной содержательной основы были организованы формы аудиторной, внеаудиторной работы преподавателя со студентами, классной и внеклассной работы студентов с учащимися в период педагогической практики в школе.

Преимуществом ценностно-эмоционального структурного элемента содержания учебного предмета «Православная культура (история религиозной культуры)» и курса «Практическая педагогическая этика» достигалось взаимосвязанной концентрической разработкой тем старших классов школы и младших курсов вуза при единообразной конструкции «Обязательного минимума...» для двух ступеней системы образования.

Учебно-методический комплекс «Духовно-нравственная (религиозная) культура» стал основой для разработки студентами в период практики разнообразных форм внеклассной воспитательной деятельности с детьми на основе ценностей традиционной отечественной культуры.

Данная содержательная база стимулировала также научно-исследовательскую работу будущих учителей по темам практической педагогической этики (Приложение 3.).

Апробация экспериментального комплекса обусловила теоретико-методологическое обоснование новой предметной области «Религиозная культура» в составе образовательной области «Духовно-нравственная

культура». В содержание предметной области «Религиозная культура» (Православная культура») вошли следующие базовые документы:

1. Концепция учебного предмета «Основы православной культуры»;
2. Обязательный минимум содержания образования по учебному предмету «Основы православной культуры».
3. Учебно-методический комплекс «Православная культура (История религиозной культуры)», представленной программой и концепцией учебного предмета с 1 по 11 классы и учебно-методическими комплектами для 1-9 годов обучения. Разработка новой предметной области позволила обеспечить преемственность в решении задач профессиональной подготовки учителя. Апробация учебно-методического комплекса «Духовно-нравственная культура» (предметная область «Религиозная культура») была проведена в 2003-2009 годах на базе экспериментальных площадок Белгородской и Калининградской областей РФ.*/

В настоящее время разработка второй предметной области представляет собой завершённый самостоятельный образовательный проект, реализованный в 2003-2009 гг. на уровне общего среднего образования в 55 региональных и территориальных образованиях Российской Федерации, стран СНГ, зарубежных стран. Его результаты представлены в отдельной монографии.

Выводы

1. В процессе исследования было выдвинуто предположение о взаимосвязанности недостаточного развития нравственной культуры учителей, о чем свидетельствует значительное число дидактогений в массовой педагогической практике, и отсутствием соответствующих требований к специалисту в Государственном стандарте высшего профессионального образования. Последнее подтвердилось результатами анализа содержания Стандарта.
2. На основе общепринятых требований к профессиональным качествам учителя, зафиксированных как нормативным в профессиограммах, разработаны три прогностические модели с данными характеристиками нравственной культуры, корректирующие направления подготовки учителя.
3. Модельные характеристики нравственной культуры легли в основу разработки «Дополнения к Государственному стандарту высшего профессионального образования» в качестве базового компонента профессиональной подготовки учителя.
4. В «Дополнении к Стандарту ...» была обоснована образовательная область «Духовно-нравственная культура» в составе двух предметных областей (предметная область «Нравственная культура» и предметная область «Религиозная культура»). В соответствии с «Дополнениями к Стандарту...» была решена задача разработки и введения в учебный план профессиональной педагогической подготовки учителей учебной дисциплины «Практическая педагогическая этика», позволяющей реализовать поставленные в нем требования к специалисту (педагогу) в области нравственной культуры.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В данной главе дается обоснование теоретико-методологических основ, выделяются предпосылки и педагогические условия формирования нравственной культуры учителей в процессе их профессионального обучения. К числу первых следует отнести ретроспективный анализ разных аспектов проблемы, позволивший выделить направления ее теоретического исследования и разработку основных понятий системы.

В процессе обобщения результатов ретроспективного анализа проблемы были сделаны выводы о том, что в истории зарубежной и отечественной педагогики вопросы этики поведения учителя являлись необходимым компонентом разных моделей образования. В России задачи нравственного развития учителя в общих чертах обозначены сегодня в Государственном стандарте высшего профессионального образования, что позволяет выделить перечень профессионально-значимых качеств его личности. Теоретически разработаны вопросы, изучающие сущность, содержание и специфику педагогической морали, на основе которых в некоторых педагогических вузах введена дисциплина «Педагогическая этика», представляющая собой, однако, преломление содержательной части диалектико-материалистической философии в аспекте разных сторон профессиональной деятельности (Бакштановский Ф.И., Белухин Д.А., Горшкова В.В., Гришин Э.А., Гусейнов А.А., Дьяконов Г.В., Серова А.А. и

др.). Проведены исследования, поднимающие вопросы подготовки учителя, в которых обобщается опыт работы мастеров педагогического труда, где вопросы профессиональной морали занимают ведущие места (Добрович А.Б., Жутикова Н.В., Кан-Калик В.А., Митина Л.М., Асмаковец Е.С., Кондратьева С.В., Попова Л.Д., Леонтьева О.Ю.).

В то же время, анализ требований, предъявляемых к учителю в профессиональных кодексах, показывает их нормативный, регламентирующий характер. Они характеризуют личные качества учителя и формы профессионального поведения предписательно-нормативного характера. При этом исследователи отмечают возрастающее количество профессиональных дидактогений – грубых форм подавления личности ребенка авторитаризмом учителей (Журавлев В.И., Некрасова Ю.Б., Лубоцкая-Россельс Е.М., Рыбакова М.М.). Массовый характер этого явления вызвал необходимость анализа его причин. К числу наиболее значимых было отнесено отсутствие среди обязательных учебных предметов педвузов дисциплин специфических, раскрывающих теоретические основы и дающих прикладные умения в такой внутренне значимой и тонкой области, как конфликты в отношениях между участниками учебно-воспитательной деятельности (Короткова Т.А., Кондратьева С.В., Моецкий Э.И. и др.). Следствием такого положения, является недостаточность подготовки студентов педагогических специальностей в данной области, неразвитость нравственных качеств будущих учителей не только на уровне теоретических знаний, но, прежде всего, на уровне практических умений сотрудничества с детьми. Но наиболее значимой причиной следует назвать разрушение системы духовно-нравственного воспитания в России XX века, прервавшего культурные традиции отечественной педагогической школы, оторвавшее несколько поколений россиян от религиозной культуры. Искажение коренных устоев России, ее быта, идеалов, разрушение национальных

святынь и подмена их политическими идолами, разрушило преемственность нравственных ценностных ориентиров (31, 17, 35, 140, 136, 158, 175, 179, 200, 210, 217, 18).

Рассматриваемая в курсе профессиональной этики проблема педагогически направленного сотрудничества ограничивается теоретическим обобщением опыта формирования нравственных ценностей, составляющих воспитательный компонент содержания педагогики сотрудничества (Амонашвили Ш.А., Ильин Е.Н., Шаталов В.Ф., Лысенкова С.Н., Писаренко В.И., Писаренко И.Л., Чернокозов И.И. и др.). Однако практика показывает, что знание норм профессиональной этики не гарантирует осуществление такого сотрудничества реально (Субботский Е.В.).

Процесс нравственного воспитания учителя определяется как исключительно сложный, в силу многослойности феномена нравственности. Формирование моральных норм поведения учителя должно иметь в своей основе развитие его эмоциональной культуры, нравственных чувств (217, 232). Существующие методики в качестве главных методов нравственного воспитания называют убеждение и пример (109). Нетрудно заметить противоречие: метод убеждения предполагает непосредственное воздействие на сознание, но вовсе не на эмоциональные структуры психики, являющиеся психологической основой нравственного воспитания. Ориентацию на развитие конвергентного мышления имеют и предлагаемые методы самовоспитания: самоубеждение, самопринуждение, самоотчет и т.п. (154, 137, 95).

Организация нравственного опыта будущего учителя может стать важным направлением разработки методик нравственного воспитания (138, 139, 116). Организация такой деятельности в период обучения в вузе, однако, носит стихийный характер и зависит от инициативы

преподавателей, что не позволяет говорить об организованном полноценном процессе нравственного воспитания (147, 115).

Педагогическими предпосылками формирования нравственной культуры учителя явилась разработка содержательной основы процесса профессиональной подготовки и определяемой нормативными положениями Государственного стандарта профессионального образования. Его корректировка позволила произвести разработку проблемы на теоретико-прикладном уровнях. В главе дается обоснование новой учебной дисциплины «Практическая педагогическая этика», на основе которой осуществлялся процесс воспитания нравственной культуры педагога. Формируемые качества нравственной культуры в структуре профессионально-значимых личностных качеств учителя были закреплены понятием «эстетика педагогического профессионализма» (термин предложен акад. В.И. Журавлевым).

Практическая педагогическая этика является учебной дисциплиной, ставящей и решающей задачи воспитания нравственной культуры будущих учителей на практическом уровне: сформированности нравственных чувств и умений сотрудничества с детьми. Ни принципы и категории, сущность и функции педагогической морали, структура и уровни нравственного сознания, нравственные чувства и эмоции педагога, ни нравственные нормы отношений не рассматривались до сих пор как проблема прикладного характера в аспекте профессиональной подготовки учителя – развития его нравственно-эмоциональных чувств, базовым из которых является любовь к детям, выявляющаяся в умениях нравственного взаимодействия с детьми.

Принципиальная проблема исследования была сформулирована проблемным вопросом: *можно ли воспитать в процессе профессиональной подготовки учителя, обладающего нравственным качеством – чувством любви к детям?* При определении содержания

понятия были выделены профессиональные характеристики, предполагающие наличие определенных личностных качеств и владение комплексом профессиональных умений, позволяющих проектировать развитие индивидуальных качеств детей. Нравственное качество «любовь к детям» проявляется в умении сопереживать детскому миру, в обладании специфическим профессиональным качеством-умением – чувствознанием (чувство-знание) детского мира, определение которому дает практическая педагогическая этика.

Так как качество учителя «любовь к детям» выделяется многими авторами в профиограммах подготовки будущих учителей (121, 162, 11, 34, 1, 131 и др.), то в процесс профессиональной подготовки учителя была включена задача развития этого качества на технологическом уровне как базового профессионального умения.

В методическом плане профессионально значимое качество «любовь к детям» проявляется в овладении комплексом профессиональных умений, среди которых наиболее важными являются педагогическая наблюдательность (умение видеть внешние формы поведения и анализировать их мотивы), интуиция и эмпатия (сопереживание детскому миру), умения самопознания и самоуправления. Однако формирование этих умений не может быть сведено к обучению технологическим приемам взаимодействия с детьми, но должно быть реализовано как результат воспитания нравственной культуры личности в период профессиональной подготовки. Проведенное исследование позволило обосновать информационно-технологическую систему воспитания нравственной культуры учителя.

Разработка информационно-технологической системы «Практическая педагогическая этика» была произведена на двух уровнях исследования: теоретико-методологическом и прикладном. Исходной задачей стало обоснование основных понятий и категорий.

В прикладном аспекте *практическая педагогическая этика* – это учебная дисциплина, пробуждающая, развивающая и формирующая гармонию нравственных чувств, сознания и поведения учителя, которая проявляется в культуре творческих и созидающих личность ребенка взаимоотношениях учителя с детьми в повседневных ситуациях общения. Принципы и условия воспитания и самовоспитания культуры созидающих личность ребенка взаимоотношений учителя с детьми в повседневной педагогической практике, которые могут быть охарактеризованы термином «эстетика педагогического профессионализма», составляют предмет исследования практической педагогической этики.

В практической педагогической этике ставятся следующие задачи этического самовоспитания учителя (воспитателя): развитие нравственного качества чувствознания детского мира; приобретение знаний о принципах диалогового общения; освоение форм сотрудничества с детьми; развитие профессионального умения любить детей и проявлять ее в педагогически целесообразных формах.

Практической педагогической этикой впервые в словарь педагогических понятий вводятся эстетические категории «гармония» и «красота». Понятие «гармония» (созвучие, согласие) определяется как уровень упорядоченного многообразия, оптимальное взаимосоответствие различного в составе целого, отвечающее критериям красоты. Понятие «красота» определяется в качестве одной из универсальных форм бытия материального и духовного мира, раскрывающее духовный и эстетический смысл явлений, во взаимосвязи их духовно-нравственного и эстетического содержания, внешние и внутренние качества которых вызывают моральное и эстетическое удовлетворение.

Красота как полнота бытия является одним из ведущих средств развития важного качества нравственной культуры – эмпатии. Понимание абсолютной значимости красоты не как эстетической категории, но в

христианском понимании как абсолютной истины, отраженной в Лице Богочеловека Христа является ключевым моментом в христианском учении о духовно-нравственном воспитании. Взаимосвязь нравственного как абсолютного, так и относительного уровня значимости и эстетического чувства обоснована в работах богословов, философов, специалистов по нравственному и эстетическому воспитанию детей (13, 40, 48, 57, 110, 113, 178, 236, 239, 106, 177, 97, 232). Данная особенность была выделена в работах святых отцов Восточной Христианской Церкви. Так преподобный Григорий Синаит отмечал, что «как Бог есть причина и источник всякого добра, так и начало *основание добродетелей есть* доброе намерение или *желание прекрасного*», понимая «прекрасное» как духовно-нравственную и эстетическую категорию (199, с. 36).

В практической педагогической этике учитывается, что развитие нравственных и эстетических качеств требует специальной педагогической работы. Для этого должна быть актуализирована мотивация нравственной деятельности (Григорий Синаит), что определяется педагогами терминами «желание стать хорошим» и «воспитуемость» (231): человек должен захотеть совершить «доброе и прекрасное» (там же).

Понятия «гармония» и «красота» присущи ведущим этическим учениям в качестве основных категорий, совпадающих по содержанию с понятием «прекрасное» как единство многообразного. «Без красоты ни в чем нет гармонии», – утверждал Платон. Гармония признавалась в качестве универсального эстетико-космологического принципа мироздания уже в античной культуре. По содержанию гармония определяется двояко: как совершенство Божественного, надприродная сущность и как мера всех земных вещей, идеал, к которому должен стремиться человек.

Без способности переживания красоты, проявляющейся в гармонии материального и духовного мира, природы, искусства, межличностного

общения, невозможно полноценное существование человека как личности. А так как понятие гармоничности приложимо к определению и межличностных отношений, то понятие «красота» является не только эстетическим, но и этическим критерием.

В христианском понимании красота, как премудрость и добро есть сущностное проявление Бога. Поэтому, красота как проявление Высшего Сверхсущественного является абсолютным критерием и мерой гармонии. Таков духовный смысл понятия «красота». Если рассматривать понятие в данном содержательном смысле, тогда следует говорить о задачах духовно-нравственного воспитания. Практическая педагогическая этика не разрывает духовную и нравственную стороны человеческой личности. Но при разработке методологических основ учебной дисциплины разводит задачи духовного и нравственного воспитания, исходя из содержательно-смысловой характеристики понятий «нравственность – нравственное воспитание» и «духовность – духовное воспитание». Задачи воспитания духовно-нравственной культуры личности были поставлены и решались в процессе разработки образовательной области «Духовно-нравственная культура».

Термин «эстетика педагогического профессионализма» – отсутствует в качестве педагогического понятия. Практическая педагогическая этика развивает у будущих учителей умения гармоничного общения. Критерием гармонии во всех ее проявлениях, является красота как нравственно-эстетическая категория. Формально-содержательная сторона ее проявления, характеризуя уровень гармоничности взаимоотношений учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе, оценивается как профессиональное умение.

Важным критерием педагогического профессионализма в практической педагогической этике является красота в указанных духовно-нравственных характеристиках, соответствующих абсолютным моральным

критериям и вызывающих моральное удовлетворение всех участников педагогического взаимодействия. В качестве субъективных критериев красоты взаимоотношений определяются индивидуальные моральные установки личности (детей, учителя), которые зависят от уровня ее воспитанности. Объективными критериями красоты взаимоотношений названы следующие качества личности учителя, проявляемые им в общении с детьми, владение которыми включено в обязательный комплекс профессионально-значимых качеств: долготерпение (многократные ответы на вопросы детей, отсутствие «репрессивной» реакции на детские шалости); милосердие и сострадание (эмпатия); доброжелательность (тон, стиль речи и поведения); чуткость (умение опрашивать, не наказывая, не «подлавливая»); уравновешенность (единый стиль как с «легкими», так и с «трудными» детьми); утонченность (охрана детских чувств); общечеловечность (любовь к каждому ученику, доверие и надежда на возможности развития ребенка).

Данные объективные критерии выделены в качестве абсолютных моральных норм профессионального поведения педагога.

Практическая педагогическая этика рассматривает нравственное сознание учителя как диалектическое единство этических знаний, нравственных чувств, воли, убеждений и идеалов, определяющих уровень творческих и созидательных личностных взаимоотношений учителя с детьми в ситуациях учебно-воспитательной деятельности. Нравственный мир взрослого и ребенка отражается в формах сознания, деятельности и отношений и представляет собой сложную и разнообразную структуру. На высшем уровне этой системы он включает такие понятия, как идеал, смысл жизни, счастье, любовь, долг, совесть.

В педагогическом аспекте данные понятия требуют обоснования, так как до сих пор в педагогике они представлены мягкими рекомендательными пожеланиями, не будучи узаконены в своих научных

характеристиках. Однако в научно-философском плане обоснована связь между мировоззрением личности и ее поступками. Массовая практика педагогических дидактогений диктует давно назревшую потребность введения в качестве нормативных профессионально-значимых качеств личности педагога (ПЗЛК) вышеуказанных этико-эстетических категорий и их научного обоснования.

В научный тезаурус ряд этических понятий введен В.И.Журавлевым. Они включены в комплекс профессиональных качеств учителя и стандартов педагогического профессионализма (100) (Приложение 4.). Для современного уровня развития научных дисциплин характерно взаимопроникновение понятийного, фактологического, методологического и экспериментального аппарата исследования. В частности, это явление прослеживается в научно-педагогических исследованиях, опирающихся на достижения таких наук, как психология, физиология, этика, философия, социология, предметом изучения которых является феномен человека (4, 18, 41, 60, 63, 65, 128, 19, 111, 28, 225). Выделенные экстравертивные качества «милосердие», «понимание», «нежность», «уважение к ученику» и подобные акцентируют внимание на сфере нравственных чувств педагога, подчеркивая, что в нравственности тесно переплетаются моральные и психологические элементы духовной деятельности личности. Поэтому, рассматривая профессионально-значимые качества учителя, практическая этика определяет их приоритетное место в комплексе нравственного ядра личности – нравственного сознания, включающего морально-теоретические и психологические компоненты: понятийное содержание, эмоциональную окраску и нравственное чувство.

Рассмотрение проблемы воспитания нравственных чувств будущих учителей показало, что нравственные чувства характеризуются как одна из форм (наряду с разумом и волей) проявления отношения человека к предметам и явлениям действительности, отвечающих его потребностям и

интересам и имеющих для него личное значение (85). По своей психологической природе чувства являются устойчивыми условно-рефлекторными образованиями в сознании человека, составляющими основу его аффективно-волевых реакций в различных ситуациях. Эмоции являются формой выражения чувств. По своему социальному содержанию моральные чувства представляют собой субъективное, личное отношение человека к разным сторонам общественного бытия (13, 14, 16). Практическая педагогическая этика обосновывает в качестве нормативных моральных чувств учителя такие, как чувство любви, доверия, сочувствия, сострадания, милосердия, доброжелательности, справедливости, уважения к ученику, поддержки, так как они являются субъективно-психологическим выражением закономерностей взаимоотношений между людьми.

В комплекс профессионально-значимых личных качеств учителя включены и моральные качества – альтруизм, спокойствие, смелость, великодушие и др. Моральные качества – это понятия нравственного сознания, с помощью которого выделяются и характеризуются в общественной жизни наиболее типичные (а в педагогической деятельности – в качестве ПЗЛК) черты поведения. В понятии морального качества, наряду с предписанием, обязательно содержится также оценочная сторона: выражение определенного (положительного или отрицательного) отношения к нему. Поэтому определение качества поступка является критерием его моральной оценки. Это – важное положение практической этики, вводящей в качестве профессионально-значимых качеств учителя выше выделенные этико-эстетические категории.

В качестве ведущего нравственного чувства в практической этике выделено чувство любви к детям. Понятие «любовь к детям» – это сложный двухсоставный термин. Несмотря на то, что его реальное содержание менялось в каждой исторической системе педагогической

морали, практически постоянным остается определение понятия «любовь». Данный термин был изучен как имеющий междисциплинарное значение.

Любовь – нравственное чувство. Как отношение между людьми, любовь характеризуется высшей эмоционально-духовной напряженностью и основана на открытии максимальной ценности конкретного человека. Она не скована даже нравственными оценками и этим отличается от дружбы. Характерной особенностью любви является абсолютное принятие другого человека. Поэтому практикуемые правила поведения и оценки утрачивают здесь свою непререкаемость, становятся относительными, подчиненными конкретной человеческой связи. Любовь – одна из форм преодоления отчуждения человека от человека, и потому она признана вершиной нравственного отношения к человеку.

Понятие любви в этике многозначно. Специфическим содержанием понятия являются качества самоотверженности, самоотдачи, духовной близости. Данные характеристики любви так выражены Гегелем: «Истинная сущность любви состоит в том, чтобы отказываться от сознания самого себя в другом Я и, однако, в этом исчезновении и забвении впервые обрести самого себя и обладать самим собою» (Словарь по этике. М., 1989, с. 95).

Семантический анализ понятия «любовь» в языках, в частности греческом, выделяет понятия: «эрос», «филио» и «агапе», как отражающие разные характеристики понятия, соответствующие телесно-душевно-духовной сущности человека. Эрос – любовь плотская, заземленная, присущая каждому человеческому индивиду как проявление телесного физиологического влечения. Филиос – значит друг. Дружба может быть с человеком, с мудростью (философия), со словом (филология) и т.п. Нравственно-этическая связь отражена понятием «филокалия» (славянск. – добротолубие) – любовь к красоте. Филио – это уровень душевной любви. Агапе – высший уровень проявления любви – любовь Божественная,

которая реализуется только в религиозной жизни человека, в духовной сфере его существования.

Практическая педагогическая этика, суммируя разные определения, разрабатывает понятие в педагогическом плане. Любовь как педагогическое понятие до настоящего времени не описано в научно-педагогических характеристиках. В то же время, ретроспективный анализ показал, что данное понятие выделяется в качестве профессионально-значимого в деятельности выдающихся педагогов.

Наиболее полное и всеобъемлющее определение любви дано в Священном Писании. Понятие определяется через описание ее основных признаков-качеств:

«Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится.

Не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла.

Не радуется неправде, а радуется истине.

Все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит.

Любовь никогда не перестает».

(Первое послание апостола Павла коринфянам 13 глава)

Такое определение любви есть педагогическое отражение христианского догмата: Бог есть Любовь. В христианской педагогике человек (и ребенок, и учитель) как образ Божий является носителем Божественной Любви, что проявляется в способности любить Бога-Творца, людей, окружающий мир. Любовь как нравственное качество сопереживания (разделить радость – разделить горе) может быть развито педагогическими средствами (в религиозной педагогике – средствами духовного, в светской – нравственного воспитания).

По характеристикам – это безусловная любовь, независящая от преходящих моментов (как, например, в браке – внешность, возраст, вес, ошибки, в родительской любви – ошибки ребенка, неоправданность

родительских ожиданий, плохая успеваемость). Любовь проявляется в помощи не только близким, но и незнакомым людям, больным, бедным и нуждающимся, утешении страдающих, поддержке слабых, несении бремени других, делании добра всем, жертвовании своими удобствами для них, в сочувствии, сострадании, в терпимом, кротком и доброжелательном стиле общения с каждым человеком, независимо от степени его приятности и полезности для нас. Любовь проявляется и в ощущении единства с окружающим миром, исключает зависть, гордость, самость, себялюбие, досаду и гнев на других. Практическая этика, определяя любовь как совокупность абсолютного совершенства – идеальным образцом воспитанного человечества, выделяет ее в качестве ведущей цели воспитания.

В практической этике разработаны вопросы организации нравственного взаимодействия в рамках воспитательной системы. Любовь – это фундамент воспитания, на котором складываются надежные взаимоотношения с детьми. Ибо воспитанность предполагает не формальное знание ребенком правил поведения, но определенный уровень развития нравственных чувств. И если формальное *«знание надмевает»*, то *«любовь назидает»* (апостол Павел), то есть учит чувством и чувству, отношению через состояние собственной души. Практическая этика переориентирует нравственное сознание учителя, подчеркивая направление его профессиональной подготовки: он должен заботиться, прежде всего, о развитии в себе нравственных чувств по отношению к детям. Не детей сделать терпимыми, доброжелательными, заботливыми, но воспитать эти чувства в собственной душе и направить их на детей. Практическая этика подчеркивает, что личность воспитателя становится не только примером для подражания, но основным стимулом пробуждения альтруистических качеств души воспитанников. В христианской педагогике это предполагает организацию правильной иерархии отношений: к Богу, к людям, к себе.

Организация взаимодействия с детьми на основе любви требует взыскательного отношения воспитателя к самому себе, умения увидеть и преодолеть негативные нравственные качества: как самомнение, самолюбие, самоуверенность.

В педагогическом аспекте понятие «любовь к детям» – это нравственно-эмоциональное чувство, показывающее степень развития нравственного сознания учителя. Любовь к детям проявляется в уровне нравственных отношений к ним. Эти отношения характеризуются такими качествами, как доверие, уважение, требовательность, чувство меры, справедливости, великодушия, доброты. К ним относятся и взаимопомощь, взаимопонимание, взаимоуважение, взаимная требовательность и ответственность.

Для научного обоснования понятия «любовь» в качестве педагогического выделенные качественные показатели были аналитически изучены и охарактеризованы на основе методики внеконтекстных операций с понятиями (92). Понятие было подвергнуто пятиуровневому исследованию.

Первый уровень – узнавание понятия. Было определено, к какому разделу научной информации относится изучаемое понятие. Понятие любовь к детям относится к педагогике; разделу «Теория воспитания»; педагогической этике; практической педагогической этике.

Второй уровень – определение понятия. Любовь к детям – это проявляющееся на уровне нравственных отношений нравственно-эмоциональное чувство, показывающее степень развития нравственного сознания воспитателя. Любовь понимается как умение сопереживания детскому миру и умение видеть ребенка в перспективе его развития.

Третий уровень – определение объема и содержания понятия.

Содержанием действий учителя, выстроенных на основе любви, является: перспективное проектирование развития ребенка; организация

отношений заботы, поддержки, сочувствия; создание положительного эмоционального фона учебно-воспитательного процесса («Ты – можешь!» – «Ты – хороший!»); разработка оптимальных форм, методов и приемов развития творческих способностей каждого конкретного ребенка.

Условиями эффективности работы являются: безусловное принятие и поддержка каждого ребенка; отказ от деления детей по способностям на «сильных» и «слабых»; вера в возможность развития каждого ребенка; оптимистический, деятельный тон и стиль общения («мажор»); недопустимость эмоциональных, безапелляционных негативных выводов о способностях; недопустимость публичных форм коллективного осуждения промахов ребенка; недопустимость использования вербальных и невербальных форм (взглядом, тоном, стилем, жестом, мимикой и т.п.), унижающего осуждения неудач ребенка.

Четвертый уровень. Построение логико-терминологической модели. Модель показывает взаимосвязь изучаемого понятия с другими понятиями данной науки: вышерасположенными, рядом и нижерасположенными. (Приложение 5.)

Пример практического использования. Педагогика сотрудничества. Прием Ш.А. Амонашвили «Нашептывание на ухо».

Из приведенного научного обоснования объема и содержания понятия «любовь к детям» становится очевидным объективный и универсальный характер ее показателей, не зависящих от конкретно-исторических систем педагогической морали, что позволило ввести понятие «любовь к детям» в научно-педагогический тезаурус.

Вторая часть понятия «любовь к детям» связана также с научно неопианным термином, так как в педагогике традиционно используется термин «учащиеся». Практическая педагогическая этика ввела в качестве предмета педагогического профессионального изучения понятие «*детский*

мир», представив анализ понятий «ребенок», «детство», «система детства», «индивидуальность» в их взаимодействии (242, 74, 75, 104, 105, 102 и др.).

Понятие «ребенок» традиционно ассоциируется с детским возрастом. Однако, в научных описаниях термина «детство» существуют различные трактовки. Наиболее признанным считается определение детства как возрастного дошкольного периода развития ребенка. Соответственно дальнейшие этапы возрастного развития периодизированы как младший школьный возраст, подростковый и юношеский, завершающийся приблизительно к 17-18 годам (51, 52, 257).

Практическая педагогическая этика опирается на иную трактовку понятия, которая была дана на основании многочисленных экспериментальных и теоретических исследований зарубежными и отечественными авторами (А. Бине, Л.С. Выготским, К. Гросом, В.В. Зеньковским, П. Лесгафтом, Ж. Пиаже, В. Штерном и др.). Указанными авторами детство определяется как особая фаза психофизического, психического и социального созревания человека. Детство (в широком смысле) охватывает все годы, когда человек еще не подготовлен к самостоятельной жизни, к материальному и моральному и социальному самоутверждению в окружающей среде. Вся жизнь человека в этой периодизации разделяется на три периода: детство, зрелость и старость. Различие этих периодов определяется социально-биологическими признаками: детство охватывает период подготовки к самостоятельной жизни путем усвоения минимума социальной традиции, зрелость характеризуется способностью к самостоятельной жизни и к творчеству, старость отмечена постепенной утратой творческих сил и понижением способности к самостоятельной жизни.

К числу признаков, определяющих возрастные особенности периодов, были отнесены и выделенные В.В. Зеньковским моральные критерии (104, 155).

Практическая педагогическая этика, используя положительный опыт разных воспитательных систем, определяя свои основные понятия и категории, опирается на понимание личности отечественной педагогической школой (194, 217, 220, 51), на основе традиционного для России христианского понимания различий между индивидуальностью и личностью (103). В структурных и типологических описаниях личности и индивидуальности большинство характеристик носят обобщенно-теоретический характер, в то время как при оценке индивидуальности традиционно учитывался и поведенческий образ ребенка, определявшийся иерархической структурой отношений к нему.

В настоящее время изучение эмоциональных процессов (счастье, любовь, страх, стыд, обида и т.п.) носит абстрактно-теоретический характер не связанный с изучением поведения ребенка в условиях учебно-воспитательной среды, так как в педагогике отсутствует раздел, рассматривающий конкретные поведенческие реакции детей и соответствующие им формы педагогического руководства и взаимодействия. Педагогической дисциплиной, носящей прикладной характер и изучающей закономерности детского мира в указанном объеме, а также формирующей эстетику педагогического профессионального общения с детьми, является практическая педагогическая этика.

В практической педагогической этике разработаны педагогические методы изучения детского мира. В качестве ведущих были определены методы самонаблюдения и сопереживания ситуации. Память любого взрослого человека хранит воспоминания своего детства. Будучи педагогически оформлены в практической этике в умениях анализа собственных состояний и точной их формулировки они являются методом исследования и средством формирования эмпатии будущего учителя по отношению к ребенку. Их значимость обусловлена психологическими закономерностями свойств памяти: долгосрочностью и

многоуровневостью. Воспоминания надолго сохраняются в памяти, оказывая глубокое эмоциональное воздействие на понимание детства и способствуя развитию во взрослых непосредственного, интуитивного сопереживания душевного мира ребенка. Не давая полного фактологического материала для анализа события, воспоминания сохраняют на уровне подсознания способность сильной отзывчивости на то, что переживают наблюдаемые педагогом дети. Благодаря личным детским воспоминаниям и развиваемому ими интуитивному пониманию детской души, внешнее наблюдение приобрело научную значимость как метод практической педагогической этики. Роль самонаблюдения заключается в данном случае в том, что оно делает возможным внешнее наблюдение, открывая будущим учителям внутренний смысл наблюдаемых фактов и делая для них возможным «вчувствование» в душевную жизнь ребенка. Качество постижения детского мира на основе самонаблюдения, внешнего наблюдения за детьми (поведенческими, эмоциональными, речевыми реакциями) с последующим теоретическим анализом и осмыслением увиденных и прочувствованных фактов – событий детской жизни было охарактеризовано термином чувствознание (чувство-знание).

Метод сопереживания ситуации относится к методам развивающего обучения (245). В его основе – алгоритм исследования конкретных ситуаций из жизни детей: мысленное представление себя в описанной ситуации; поиск определения испытываемых героем рассказа (Вами) чувств и мыслей («Позиция ребенка»); представление себя в описанной роли взрослого («Позиция учителя»); определение испытываемых взрослым чувств по отношению к ребенку; сравнение собственных переживаний в роли ребенка с ощущениями своих детских воспоминаний в подобной ситуации; сравнение чувств, испытываемых учителем (Взрослым) в описанной ситуации, с чувствами, возникшими

собственными при знакомстве с описанием ситуации; определение проблемной темы психолого-педагогическими понятиями; получение дополнительных диагностических данных у автора конкретной ситуации; определение методов и форм воспитания (обучения), использованных учителем; прогнозирование развития ситуации (поведение ребенка) при использовании других методов и форм работы с детьми; определение чувства и переживания «Взрослого» и «Ребенка» при использовании предложенных методов.

Основные понятия и категории практической педагогической этики находят отражение в анализе содержания ситуации, в котором выделяются компоненты: нравственные чувства, сознание, этические взгляды, педагогический интерес, наблюдательность, нравственный мир детства. В структуру нравственного сознания учителя включаются нравственные взгляды (этические знания), убеждения (идеалы) и чувства, отражающие моральные отношения в педагогическом процессе. Все выделенные компоненты структуры находятся в тесной взаимосвязи. Их формирование происходит в контексте развития нравственной культуры учителя (111).

Нравственные взгляды учителя определяются как комплекс этических знаний, требований, норм и правил взаимодействия учителя с детьми в учебно-воспитательной деятельности. Динамика развития нравственных взглядов связана с процессом расширения профессиональной информированности учителя, прежде всего, о субъекте его деятельности – детском мире и конкретном ребенке в нем. Этические взгляды учителя в практической этике формируются в процессе изучения таких этических категорий, как идеалы детства, смысл жизни (с позиции ребенка), детские привязанности или ценности детства (любовь, счастье и др.) и осознание на этой основе своего профессионального долга, определение качеств профессиональной совести, осмысление для себя понятий чести и достоинства учителя. Моральным чувством,

выполняющим контрольно-нормативные функции в сфере педагогической деятельности, определяется педагогическая совесть. Данное понятие как имеющее также метафизическое значение, практической этикой рассматривается в проекции его светского и религиозного осмысления (103, 231, 167, 2, 213), выделяясь в качестве центральной категории.

Формирование нравственного облика учителя в практической этике связано с развитием такого профессионального качества, как педагогический интерес. Он определяется как стремление учителя к исполнению своего профессионального долга, бескорыстную мотивацию его действий в условиях учебно-воспитательного процесса. Объектно-субъектным содержанием педагогического (нравственного) интереса является детский мир как в организованных условиях учебно-воспитательного процесса, так и в условиях социального взаимодействия. Формирование педагогического интереса предполагает изучение такого понятия, как «нравственный мир детства». Практическая этика определяет нравственный мир детства, как комплексную структуру, включающую мысли, чувства, поступки детей, мечты и планы, надежды, разочарования, детские радости и печали. Они тесно связаны между собой и на высшем уровне определяются универсальными этическими мировоззренческими понятиями идеала, смысла жизни и счастья. Педагогический интерес предполагает изучение проблем педагогической практики с учетом понимания эмоционально-ценностной основы детского мира.

Практическая педагогическая этика изучает нравственный мир детства в следующей классификации:

1. Эмоциональная жизнь ребенка.

а) индивидуальные чувства:

– дети в бурных проявлениях (детские страхи, гнев, агрессивность, драчливость, истерики, радость, негодование, жалобы, ябеды, ревность, просьбы); детские, нерезко выраженные, состояния (тихая задумчивость,

дети-тихони и неудачники, застенчивые дети, глубокая растроганность, горькое недоумение, обида, мучительное подозрение).

б) социальные (межиндивидуальные) чувства: симпатии и антипатии (любимые и нелюбимые взрослые и учителя, детские привязанности, любовь и дружба).

в) высшие (надиндивидуальные) чувства:

– моральные чувства (дети и мир зла, несправедливости, предательство учителя, родителей); эстетические чувства (дети и мир сказок, мифологизм детского мышления, детская ложь и фантазия, любимая литература современного ребенка, детские рисунки, детский театр, любимая музыка, наблюдение за детскими играми, детское творчество); религиозные чувства.

2. Детское мышление (иррациональный характер детского мышления): различие восприятия взрослого и ребенка, как внешнего фактора развития мышления; психология детских вопросов: детские вопросы «Можно?», на которые взрослый отвечает категорическим «Нельзя!»; детская речь (молодежный и возрастной жаргон).

3. Активность детей (детские привычки: жадность, щедрость, воровство, детские игры, детские группировки).

Данная содержательная структура не носит строго фиксированного, постоянного характера. Она задается в процессе сотрудничества с будущими учителями и определяется уровнем нравственной воспитанности и источником индивидуального опыта каждой новой учебной студенческой группы будущих учителей.

Этические взгляды учителя включают и понимание основных моральных категорий применительно к педагогической деятельности, прежде всего, понятий добра и зла. Практическая педагогическая этика рассматривает добро как объективное моральное значение поступков и действий учителя, проявляющее такие качества общения с детьми, как

отзывчивость, понимание, поддержка и т.п. Этические знания учителя, ставшие нормой его поведения, рассматриваются в практической этике как моральные убеждения. В их основе – чувствознание детского мира, убежденность (как уровень нравственного самосознания) в абсолютной ценности личности ребенка. Ядром нравственных убеждений личности учителя является нравственный идеал, представляющий собой модель любимого учителя-мастера, на которую он ориентируется в своей педагогической деятельности.

С точки зрения практической педагогической этики, идеальный (модельный) облик учителя включает качество, наличие которого делает возможным реализацию всех остальных: *учитель должен любить детей и уметь проявлять ее в педагогически целесообразных формах.*

Любовь к детям – как форма эмоций проявляет уровень нравственных чувств учителя. Нравственные чувства, по мнению некоторых авторов, являются частью нравственного сознания учителя (195). Однако практическая педагогическая этика выделяет нравственные чувства в качестве самостоятельного компонента нравственной культуры учителя, подчеркивая этим приоритетное направление в этической подготовке специалиста. По своему содержанию они представляют собой субъективное, личное отношение к объектам и субъектам педагогического процесса. Ведущим нравственным чувством учителя практическая педагогическая этика выделяет любовь к детям, которая включает такие ее характеристики, как долготерпение, милосердие, профессиональную ответственность за жизнь, здоровье и развитие ребенка, доброжелательность, доверие и уважение к детям.

Развитие нравственных чувств тесно связано с развитием педагогической наблюдательности. Поведение ребенка – это внешнее выражение его чувств и мыслей. Научиться интерпретировать поведение детей – значит, в первую очередь, научиться понимать их чувства.

Воспитатель может успешно интерпретировать поведение детей, если умеет в комплексе использовать теоретические и эмпирические источники знаний о детском мире. Наиболее важными из них являются личные воспоминания детства и психолого-педагогические знания о внутреннем мире ребенка. Дополнением к ним является изучение опыта родителей и учителей.

Приобретение умений интерпретировать поведение детей также тесно связано с развитием профессиональной наблюдательности. Наблюдательность – это качество осмысленного, интерпретирующего и целенаправленного восприятия. Развитое качество профессиональной наблюдательности предполагает умение учителя видеть поведение детей и интерпретировать его (201). Интерпретация поведения ребенка – это степень развития наблюдения, при которой учитель приобретает умение делать выводы о причинах и закономерностях детского поведения, основываясь на теоретических знаниях о детском мире и способности сопереживания ему. На этой базе учитель делает выводы о внутренних свойствах и закономерностях педагогических явлений в их существенных взаимосвязях (201, 56).

Обоснованные понятия являются базовыми для практической педагогической этики. Их содержательная проработка стала предпосылкой для разработки теоретико-методологической основы системы воспитания нравственной культуры учителя.

2.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

Общетеоретической, методологической и частно-методической базой работы явились философские психологические и педагогические труды отечественных и зарубежных авторов, в которых отражена тема исследования.

Воспитание нравственной культуры представляет собой процесс формирования потребностно-мотивационной сферы личности в процессе усвоения опыта (Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Божович Л.И., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л. и др.). Критериями сформировавшейся личности являются наличие способностей преодолевать собственные побуждения (выстраивать иерархию мотивов) и способность самоуправления (поведением) на основе осознанных мотивов и принципов (уровень самосознания). Одной из ведущих движущих сил развития личности при этом является потребность в общении (223, 14, 205, 206, 148, 50). Формирование педагогической культуры общения учителя с учащимися является важной педагогической проблемой, так как общение как культурно-эстетическое явление не может быть ограничена овладением нормами этикета, но включает в себя духовно-нравственный и эстетический компоненты культуры. Это объясняется тем, что духовно-нравственная и эстетическая потребности, входя в число базовых компонентов структуры личности (143), входят также в потребности духовно-нравственного освоения мира. В то же время нравственная потребность может переживаться эстетически как потребность в красоте взаимоотношений. Эстетика общения предполагает высокий нравственный уровень взаимоотношений, характеристикой которых являются такие моральные понятия, как любовь, уважение, сочувствие. Задачи

формирования нравственно-эстетического отношения студентов к взаимодействию с детьми, обоснование категорий гармонии и красоты как основы педагогических принципов сотрудничества, реализующихся при развитии профессиональных умений гармоничного взаимодействия с детьми, решались в процессе работы.

При изучении вопроса о психологических механизмах нравственного воспитания личности, было отмечено отличие процесса воспитания нравственной культуры от обучения, заключающееся в специфике образования мотивов действия (50, 191, 192, 204, 206). Было учтено, что полноценное формирование личности становится возможным, если мотивы и потребности возникают не в процессе усвоения (то есть логического осмысления), но в процессе переживания (или проживания) действия. Таким образом, условием полноценного формирования личности является наличие эмоционально насыщенной и субъективно творческой деятельности (А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). Определение нами базовой культуры личности как гармонии культуры знания, культуры творческого действия и культуры чувств и отношений, выделяет приоритет эмоционального компонента в ее структуре, что позволило высказать предположение о неэффективности построения учебно-воспитательных систем на основе однопланового развития конвергентного мышления.

Конвергенция предполагает действие по образцу, стандартизацию всех звеньев обучающей системы, в то время как важной характеристикой личности является стремление к индивидуализации (61, 173). Уникальность личности определяется психологической наукой как постоянная способность самоизменения, проявляющаяся лишь через способность к творчеству (191, 205 и др.) Однако традиционные подходы к организации процесса обучения подавляют возможности развития творческой личности учителя. Негативное воздействие оказывает резкое увеличение теоретических курсов, абстрактизация, алгоритмизация

изложения материала даже гуманитарных наук. Абсолютизация формальной логики, как ведущего способа познания мира, снижает мотивацию процесса обучения, игнорирует его воспитательную функцию, реализация которой становится возможной при активизации подсознательных структур (подражания и идентификации) (30, 243, 244, 27, 13, 6). В то же время образность, эмоциональность, яркость, подражательность являются основой процесса воспитания нравственной культуры. В этом проявляется противоречие: будущий учитель, усваивая значительный объем информации, оказывается не в состоянии использовать ее творчески, так как мышление приучается к стереотипному действию, отысканию единственно верного ответа и не приучается к инвариантности, множественности возможных подходов (6, 7, 67, 106 и др.). Будущий учитель, знакомясь с готовыми выводами и инструкциями, но, не являясь участником выработки педагогических решений, не использует учебную информацию. Полученные знания не становятся базой для развития категориального аппарата педагогического мышления даже на уровне сознания. Тем более остаются пассивными структуры подсознания, на уровне которых происходит стимулирование творческого потенциала личности.

При построении информационно-технологической системы воспитания нравственной культуры учителя были выделены три основных концептуальных подхода формирования личности, в рамках которых возможно произвести разработку проблемы: деятельностный подход отечественной психологической школы, гуманистически-психологическое направление и христианско-антропологическая концепция воспитания личности.

Изучение концептуальных основ деятельностного подхода, разработанного ведущими представителями советской психологической школы Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым и др. (21, 19, 38, 36, 46, 86 и

др.), позволило выделить важнейшие механизмы формирования личности: сдвига мотива на цель, идентификации и освоения социальных ролей. Эти психологические механизмы действуют на уровне подсознания вместе с сознательными формами самовоспитания («самопостроения» личности).

Для решения задач нравственного воспитания будущих учителей важным этапом исследования явилась разработка условий активизации механизма сдвига мотива на цель. Было учтено, что каждая формируемая деятельность (форма поведения) будущих учителей стимулируется определенной группой мотивов. Воспитание личности приносит положительные результаты, если оно проходит в положительном эмоциональном тоне, если педагогу удастся сочетать требовательность с добрыми отношениями к студентам. На первых порах воспитуемый (студент – будущий учитель) выполняет действие только ради приятного общения с педагогом. Цель самого действия (например, приобретение какого-либо положительного умения) для него на данном этапе обучения не является мотивом действия. Цель может стать самостоятельным мотивом и побуждать будущего учителя к действию, только если преподаватель длительно насыщает эту цель положительными эмоциональными подкреплениями. В таких случаях происходит сдвиг мотива на цель: цель приобретает статус мотива. Если общение с педагогом несет отрицательные эмоции – безрадостно, не стимулируется положительными эмоциями, то весь психологический механизм не работает, новые мотивы не вырабатываются, воспитания личности не происходит (105, 16, 37, 49, 148, 149 и др.).

Подобные мотивы побуждают не только к прямым действиям: установлению контактов и отношений, занятию определенной позиции, но и к развернутой деятельности, которая обеспечивает приобретение необходимых навыков, знаний, умений, мастерства. А это значит, что социальные мотивы (принятия, признания, утверждения) порождают

новые мотивы – собственно профессиональные, а затем и идеальные – стремления к истине, красоте, справедливости, доброжелательности отношений и т.п. Для воспитания нравственной культуры учителя активизация механизма сдвига мотива на цель оказывается важным для переориентации негативных нравственных установок, которые, как уже отмечалось, трудно поддаются изменениям в юношеском возрасте.

На разных этапах экспериментальной работы было определено, что для будущего учителя стимулом деятельности на первых этапах обучения является требование педагога. Мотивом при этом является стремление получить желаемый зачет. Со временем, если педагог вносит в процесс подготовки студентов положительные эмоции (а они в данном случае стимулируются ценностно- и личностно-ориентированным содержанием учебного курса «Практическая педагогическая этика» (в которой разработано мотивационно-значимое для студентов содержание – разработанные ими блоки своих детских воспоминаний), проблемными и игровыми формами занятий, открывающими неожиданно для них положительные качества собственной личности, происходит сдвиг мотива на цель: студенты начинают выполнять самостоятельные действия в указанном направлении.

Были разработаны и вариативные формы работы: совместное чтение педагогической литературы с проблемным содержанием с последующим ее анализом и самоанализом студентами своих собственных профессиональных качеств; предложение студентами новых тем воспоминаний своего детства с последующим педагогическим анализом; составление кодекса этики учителя – «Кодекс равенства в общении», создание цепочек нравственных понятий по темам «Детского мира», составление личных словарей этических понятий на основе чтения святоотеческой литературы и т.д. Эти инициативные действия студентов становятся самостоятельной побудительной силой-стимулом, а затем и

мотивом новых действий. В результате становится возможным формирование особого типа непредвзятого («детского») восприятия учебной информации с нейтрализованными антисуггестивными барьерами восприятия. В процессе дальнейших занятий данное состояние эффективно закрепляется педагогическими технологическими средствами в процессе активизации субъектно-ориентированных функций обучения. Так формировались условия педагогической организации положительного эмоционального фона занятий: радостного «погружения» в атмосферу своего детства и позже – детского мира.

В соответствии с закономерностями действия данного механизма, уровню сформированной эстетики педагогического профессионализма должен предшествовать этап работы, мотивируемый признанием своего положительного облика («Я – добрый», «Я – справедливый» и т.п.) другими членами учебной группы. С этим положительным эталонным обликом («Я – концепцией») студент должен быть утверждён в студенческой группе. На последующих этапах обучения эталон может быть усовершенствован и закреплён на основе активизации такого психологического механизма формирования личности, как механизм идентификации. (39, 68, 91, 92, 76, 196, 78, 127 и др.). Сущность его заключается в использовании косвенных внушающих механизмов передачи «личностного» опыта через личный пример, подражание, заражение. Формой проявления механизма идентификации являются ролевые игры, в которых студенты могут усваивать нормы отношений, способы поведения и чувствования (38, 88, 170, 119).

Компонентами технологической поддержки являлись личностно-ориентированная методика нравственно-эмоционального стимулирования (НЭС), элементы театральной педагогики К.С. Станиславского. К ним относятся: система этюдов, позволяющих активизировать эмоциональные механизмы заражения и представить эталоны нравственного поведения;

зачет в форме педагогического театра (студенческие импровизации «Педагогические сказки», созданные на основе методики В.Я. Проппа) и т.п., способствующие активизации эмоционального принятия объекта идентификации – эталонного облика учителя, умеющего любить своих учеников.

В результате теоретического обобщения, были предварительно определены этапы работы по формированию нравственной культуры учителя. Первый этап – целеполагание, создание идеальной модели учителя, позволяющей будущим учителям сравнить себя с великими педагогами (160). В методике нравственного воспитания В.А.Сухомлинского – это охарактеризовано термином «путеводные звезды человечества», восхождение к идеалу. На этом этапе будущим учителям предлагалось произвести описание личности идеального учителя в различные исторические эпохи на основе следующего плана: 1) общая уверенность; 2) упорство и борьба с неудачами; 3) учителя и ученики великих педагогов; 4) универсальность и современность великих педагогов. Развитие аналитических способностей и уровня категориального педагогического мышления стимулировалось и сопоставлением портрета идеального учителя с портретами «злых» учителей с констатацией качеств «злого» учителя в педагогических понятиях «непрофессионализм», «дидактогения», «деонтология» (161, 232, 231).

Второй этап определялся как имитационный. Он предполагал овладение внешними формами нравственного действия: воспроизведение манеры поведения, слов, мимики, характерных жестов (погладить, например, при выражении сочувствия) и общение в конкретной ситуации в этой роли («Я – доброжелательный...»).

Третий этап – предполагал организацию активного общения в заданном классе ситуаций. (Для этого в практической этике были специально разработаны дидактические конструкции: «Ситуации, в

которых учитель должен быть деликатным», «Терпимость учителя», «Мужество, отвага, самоотверженность учителя», «Нежность учителя», «Инициатива учителя», «Совесть учителя», «Воля учителя», «Альтруизм учителя», «Справедливость учителя», «Терпимость учителя», «Любознательность учителя», «Действия учителя против зла», «Привычка доброжелательного отношения учителя к детям в экстремальной ситуации», «Радость учителя в общении с детьми»). Завершением этого этапа является организация коллективной творческой деятельности: проведение зачетного спектакля «Педагогические сказки».

Третьим психологическим механизмом формирования личности, на основе которого был организован процесс воспитания нравственной культуры, явился механизм принятия и освоения социальных ролей. Его действие проявляется в принятии человеком определенного статусного стиля поведения с вытекающими социальными обязательствами. Психологически он определяется как этап определения социальной позиции, которую личность занимает по отношению к другим людям. Он характеризуется, прежде всего, совокупностью прав и обязанностей. Понятия социальной позиции и социальной роли позволяют описать заданную систему действий, которые должен выполнить будущий учитель, отношений, в которые должен вступить с детьми и другими людьми, стиль поведения, который он должен освоить (201, 38, 39, 77, 127, 89).

Было учтено, что процесс «вхождения в статусную роль» сопровождается психологическим комплексом эмоциональных состояний-переживаний, вызванных стремлением предстать перед другими в ролевом облике. На этом психологическом механизме основан педагогический прием «ролевого ожидания», который был разработан А.С. Макаренко. При этом происходит влияние социальной роли на соподчинение мотивов. В. Джемс писал, что в критической ситуации «частное лицо может без зазрения совести покинуть город, зараженный холерой, но священник или

доктор нашли бы такой поступок несовместимым с их понятием чести. Честь солдата побуждает его сражаться и умирать при таких обстоятельствах, при которых другой человек имеет полное право скрыться в безопасное место или избежать на своем социальном «Я» позорного пятна (89). Так происходит установление иерархии мотивов: мотив самосохранения уступает место социально значимому мотиву (помощь больным). Иерархия диктуется ролью и становится характеристикой личности.

В исследовании было учтено также, что психологические механизмы идентификации и принятия социальной роли лежат в основе формирования «Я – концепции» личности, которая представляет собой совокупность всех представлений о себе, связанных с их оценкой (39). Компонентами ее являются: «Образ – я» – представление индивида о себе; самооценка – эмоционально окрашенная оценка этих представлений; потенциальная поведенческая реакция: те конкретные действия, которые могут быть вызваны «Образом – я» и самооценкой. Существующая устойчивая тенденция личности строить на основе представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию своего опыта, позволяет использовать «Я – концепцию» в качестве фильтра психологического регулятора поведения, определяющего характер восприятия человеком любой ситуации. Самосознание производит постоянное сравнение реального поведения с «Я – концепцией», корректируя «Образ – я». «Образ – я» выступает в качестве одной из самых важных для личности социальных установок (39, 109, 206).

Для практической педагогической этики представляется важным вывод об универсальном характере потребности самоутверждения личности в положительном «Образе – я». Однако, формирование «Я – концепции» завершается в юношеском возрасте, практически к началу обучения в вузе. Поэтому нравственная коррекция в процессе

последующего обучения была осмыслена как динамическое изменение представлений студентов о себе, уровней самооценки, то есть – формирование новой «Я – концепции» личности с положительным «Я – образом» в качестве ее нравственного ядра.

Теоретическая основа процесса переориентации в практической педагогической этике была разработана в соответствии с положениями формирования установок «Я – концепции». Учитывая, что процесс нравственного воспитания в любом возрасте есть формирование нравственной позиции личности, бескомпромиссного восприятия категорий добра и зла в пользу добра, задача нравственной переориентации личности будущего учителя была поставлена как пробуждение у него нравственного чувства бескомпромиссной оценки этих категорий, приближающего его к нравственному миру детства. Закономерности психической деятельности, имеющей трехуровневую структуру, предопределили первоочередность активизации уровня подсознания, хранящего мотивационные механизмы конфликтов, воспоминаний, переживаний на основе имитации поведения. Поэтому были разработаны учебные формы занятий, позволяющие пробудить у студентов воспоминания о детских чувствах обиды, страха, эмоционального неприятия злых учителей, несправедливых действий взрослых, и создания на основе эмоциональных воспоминаний категорического неприятия (на уровне подсознательного эмоционального дискомфорта) несправедливых действий взрослого, учителя, воспитателя по отношению к ребенку.

На этой основе формировалась эмоциональная оценка сложившегося представления о положительном «Я – образе»: «Я – хороший»; «Я не могу поступить так, как поступали те злые, несправедливые взрослые»; «Я – доброжелательный, справедливый!» и подобные нравственные установки. Процесс активизации нравственных чувств позволяет провести

самодиагностику своих нравственных качеств и определить психосоматический тип личности, знание которого дает возможность предугадать личное поведение в конфликте и заранее выработать способы нейтрализации негативных эмоций.

В качестве источников разработки данного направления исследования были определены труды святителя Феофана Затворника, преподобных аввы Дорофея и Иоанна Лествичника, как основы анализа антропологических моделей личности. Также были использованы положения святоотеческих трудов, позволившие углубить понимание будущими учителями многомерности человеческой личности.¹

При формировании «Я – концепции» важным является этап прогнозирования возможных поведенческих реакций будущего учителя, что становится стимулом овладения учителем формами сотрудничества с детьми. На основе моделирования положительной «Я – концепции», морального «Я – образа» становится возможной отработка стратегических и тактических задач профессионального поведения.

Так как практическая этика ставит задачи формирования положительных нравственных чувств учителя, педагогический принцип опоры на положительное диктует необходимость методического оформления: определения форм, в которых студенты смогут проявлять свои положительные качества. Практическая этика, учитывая возрастные особенности юношеского возраста будущих учителей, значительную

¹ Святители Василий Великий и Иоанн Златоуст – толкование Священного Писания; святители Григорий Богослов и Григорий Нисский, преподобный Максим Исповедник – учение о человеке; святитель Климент Александрийский – учение о соотношении знания и веры; о чувстве (ощущении) как одном из четырех компонентов доказательства; о сущности и способах «детовождения»; преподобный Григорий Синаит – о внутреннем совершенствовании человека; святитель Тихон Задонский – о формах морального назидания; преподобный Серафим Саровский – учение о соответствии способов и содержания беседы учителя уровню духовно-душевного развития ученика; святитель Игнатий Брянчанинов – учение о доступности изучаемого источника восприятию ученика; об использовании разных форм изложения духовного материала для активизации положительных душевных состояний (например, о возбуждении воли к покаянию средствами поэзии); святитель Феофан Затворник – учение о принципах отбора содержания и систематизации материала Священного Писания и формах его освоения; святой праведный Иоанн Кронштадтский – учение о содержательной основе активизации интереса к познанию мира; о законах творчества, категории прекрасного и законах Божественного действия; о направлениях и задачах педагогической работы.

жизненную энергию, стремление самоутвердиться, дает возможность студентам утвердить себя в положительном «Я – образе».

Разработка на теоретико-методологическом и прикладном уровнях в практической педагогической этике, активизируя механизмы подсознательного уровня восприятия, позволяют сориентировать будущих учителей на выработку привычки нравственного сопереживания детскому миру при воспоминании, описании, анализе и ролевом воплощении дидактической конструкции «Воспоминания моего детства». В процессе данных форм работы может быть сформирован навык положительного действия учителя по отношению к детям в ситуациях конфликта, усвоения нравственной нормы на уровне подсознания с последующим анализом ситуации и автоматизацией форм нравственного поведения.

Планируемыми этапами воспитания нравственной культуры учителя на основе практической этики были выделены: развитие нравственных чувств, нравственного сознания, высшей формой которого является нравственный долг.

Исходя из описанных психологических механизмов формирования «Я – концепции», в практической этике были поставлены основные задачи и выделены направления воспитания нравственной культуры будущих учителей: развить способность нравственного выбора на основе эмоциональной оценки: (любить добро, не принимать зло в отношении детей); сформировать потребность взаимопомощи помощи детям (учитель обязан действовать); воспитать привычку сотрудничества на основе чувства равенства в общении (учитель должен быть в состоянии действовать на основе паритетного диалога, то есть владеть комплексом технологий взаимодействия с детьми на базе развитых нравственных чувств). Это высший уровень развития нравственной культуры – уровень нравственного обязательства: нравственный уровень жизни учителя поддерживается лишь в отдаче детям.

Уже на подготовительном этапе разработки теоретической основы исследования активизация описанных психологических механизмов в практике профессионального воспитания учителей показала следующие предварительные положительные результаты:

1. В ходе освоения эталонных ролей поведения учителя у студентов стали появляться новые мотивы деятельности (защита прав ребенка, развитие его способностей, сопереживание).

2. В течение двух месяцев занятий произошло соподчинение мотивов: мотивы личного профессионального развития («Чему я хочу научиться в вузе?») уступили место социально значимым мотивам («Для чего мне нужны педагогические знания?», «Какими умениями я должен обладать, чтобы помочь ребенку раскрыть свои способности?»).

Таким образом, можно было говорить об изменении системы взглядов, ценностей и этических норм отношений.

Проявление данных характеристических качеств личности позволяло констатировать переход ее на уровень развития самосознания, появление которого психологи определяют как «второе рождение» личности.

Данные результаты расширили зону научного исследования, выдвинув в качестве объекта процесс формирования самосознания как характеристики нравственной культуры. Было показано, что обобщенно самосознание определяется как «образ себя и отношения к себе» (201, 148, 205). Образ и отношение неразрывно связаны со стремлением изменить, усовершенствовать себя. Высшая форма самосознания заключается в попытках найти смысл собственной деятельности. При этом авторами отмечается движение сознания по вертикали (А.Н. Леонтьев), вглубь иерархии мотивов. У студентов этот процесс прослеживался на промежуточных тестированиях на основе игровых диагностических методик («Великий учитель», «Педагогические сказки», «Воспоминания своего детства»). Так, например, на смену мотивам самосохранения

приходили мотивы взаимопомощи. Анализ последовательности изменения мотивов позволял сделать вывод о том, что процесс нравственной переориентации личности студентов должен начинаться во внешнем пространстве организованной совместной деятельности на основе отношений сотрудничества и взаимопомощи. Формируемое при этом нравственное чувство положительной самооценки («Я – доброжелательный, справедливый...» и т.п.) есть отражение восприятия человека другими людьми, в частности, – членами студенческой группы, создающих коллективный эталон положительного облика учителя.

Психологическими механизмами формирования положительных мотивов данного уровня является учение о доминанте А.А. Ухтомского и механизма установки Д.Н. Узнадзе (238). Критериями нравственной переориентации личности являются появление уровня самосознания, проявляющегося в изменении иерархии мотивов деятельности учителя по отношению к ребенку, и способность самоуправления (поведением) на основе осознанных мотивов и принципов.

Эффективность нравственной переориентации личности студентов непосредственно зависит от включенности в учебно-воспитательный процесс эмоционального компонента (259, 15, 50). Процесс познания предполагает чувственное восприятие с последующим логическим осмыслением и практической проверкой усвоенного. Анализ учебных программ педагогической подготовки, разработанных в соответствии с действующим Стандартом профессионального образования, показал, что их содержание активизирует опирающийся конвергентный тип мышления, заставляет мышление «перескакивать» сразу на уровень логического осмысления учебного материала. При этом возникает информационный барьер восприятия, когда познание теряет свою эмоциональную основу, на уровне которой, как выше отмечалось, складывается иерархия положительных мотивов учебной деятельности. Интерес к изучаемому

материалу не пробуждается, возникает скрытое сопротивление студентов, проявляющееся на житейском уровне такими репликами «А зачем это нам нужно?», «Педагогика – скучища!» и т.п.

Между тем многие авторы отмечают необходимость организации временного периода «вработываемости», «ориентировочного этапа деятельности» (Гальперин П., Усачева И.). При создании дидактической конструкции в рамках информационно-технологической системы это вызывает необходимость включения механизмов эмоционального стимулирования нравственных чувств и восприятия уже на самых ранних этапах знакомства с изучаемым предметом. Пользуясь терминологией суггестопедии (4.2), должно быть обеспечено обучение учителей «в атмосфере предмета». Атмосферой предмета «педагогика» и учебной дисциплины «практическая педагогическая этика» является система «учитель – ученик» и в ее структуре – субъектные отношения детского мира, что соответствует понятийному значению педагогики как науки о детоводительстве (186, 187).

Однако анализ педагогических источников по проблеме профессиональной этики показывает их безличностный нормативно-морализаторский характер. Существующие кодексы профессиональной этики учителя включают требования системы педагогической морали разной степени обобщенности (Чернокозов И.И., Гришин Э.А., Страхов И.В., Писаренко В.И. и И.Я., Якобсон Я.Г.). Принципы и нормы профессиональной этики указывают главные направления отношений учителя к «объектам учебно-воспитательного процесса», рекомендуют обобщенные модели поведения в типичных ситуациях. Хотя и декларируется возможность вариативности, осуществление данного подхода тормозится устаревшими оценками роли участников педагогического процесса, прежде всего, – ученика в качестве его объекта, а не субъекта. Неопределенность принципов типизации качеств личности

для создания обобщенных моделей поведения и принципов типизации учебных ситуаций, на основе которых должны быть созданы эти модели поведения, оставляет данное требование педагогической этики на декларативном уровне. В то время, как тенденции развития современной вузовской дидактики показывают направления создания субъектно-ориентированных технологий обучения (58, 135, 258), положения этических кодексов носят абстрактные формы, скорее правил поведения (как должен относиться учитель «к своему труду», «к учащимся», «к коллективу», «к родителям», «к своему коллеге», «к педагогическому коллективу», «к руководителю школы» и т.п.). При этом ни один вузовский учебный предмет педагогического цикла не обеспечивает решения задач воспитания выделенных качеств профессиональной этики.

Одна из важнейших причин явления лежит в игнорировании психологических закономерностей формирования личности, выделенных выше, хотя еще в 20-30 гг. XX в. в социокультурной теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготским были заложены основы построения перспективной системы образования и воспитания. Рассматривая процесс формирования личности, Выготский отмечал, что каждая психическая функция в своем развитии проходит два этапа: коллективной, социальной деятельности и индивидуального внутреннего способа мышления. Между ними происходит процесс интериоризации – «вращения» функции внутрь (74, 75, 76). Отмечая ограниченность материалистического концептуального подхода, игнорирующего возможности иных детерминант развития личности (христианская антропология), положение об интериоризации было осмыслено и творчески интерпретировано при разработке теории воспитания нравственной культуры учителя.

Идея об интериоризации психических функций имела практический выход в теории поэтапного формирования умственных действий

(Гальперин П.Я.). Она составила основу понимания природы внутренней деятельности как производной от внешней, практической с сохранением принципиально того же строения (А.Н. Леонтьев), что выразилось в понимании личности, как структуры, образовавшейся путем интериоризации социальных отношений. Для исследования важным оказывается вывод о том, что разработанный метод изучает индивида не только развивающегося, но и воспитуемого, и воспитание может быть определено как искусственное развитие (75). Такое определение воспитания задает перспективные направления и для системы профессиональной подготовки будущих учителей, так как позволяет поставить задачи и определить методы воспитания учителя как развивающейся нравственной личности.

Задача воспитания нравственной культуры сегодня не обеспечивается по указанным причинам ни одной существующей учебной программой педвуза. Предусматривается обеспечение учителя знаниями о нравственных качествах учителя в виде нормативных профессиограмм, декларирующих «любовь к детям», «честность», «доброжелательность» и т.п. Однако их реализация остается случайным процессом, зависящим от индивидуальных склонностей преподавателей, личных обстоятельств жизни студентов, становящихся учителями.

В то же время разработка проблемы с учетом культурно-исторической теории происхождения психики и сознания (Л.С. Выготский), психологической теории деятельности (А.И. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) создают теоретические предпосылки для построения культурологической личностно-ориентированной информационно-технологической системы формирования эстетики педагогического профессионализма. При рассмотрении ее структурных компонентов была уточнена проблема цели в воспитании и образовании и выделена антиномичность этического сознания и воспитания.

Так как нравственность формируется вместе с личностью и составляет принцип ее бытия, она неотделима от «Я – индивида» (152, 206, 25). Мораль в готовом виде предписывает человеку внешнюю целесообразность поведения. Нравственность определяется его свободным внутренним целеполаганием. Однако моральные нормы могут быть усвоены формально. Поэтому развитие нравственности требует направленной воспитательной работы. Данная особенность нравственности позволяет установить причины безнравственного поведения специалиста, который, получив знание о нравственных нормах поведения учителя, все же позволяет себе оскорблять учеников.

В каждой педагогической ситуации, как правило, ясно виден конфликт собственно нравственности с моралью внутри самого индивида. Часто учитель мучительно переживает свои профессиональные «срывы». И решение морально-нравственной конфликтной ситуации требует от учителя сознательно-волевого усилия, умений самоуправления, коммуникативных умений. Однако, педагогическое действие часто носит спонтанный характер, будучи основано на механизмах не логического осмысления, но аффективно-эмоциональных реакций. Поэтому в практической этике вопрос о развитии полноценного нравственно-морального этического сознания учителя непосредственно в процессе вузовской подготовки разработан на теоретическом и прикладном уровне. Был сделан вывод о том, что при построении системы нравственного воспитания обоснование перед воспитуемым (студентом) той или другой моральной нормы, ее практическая, полезная функция должна выступать вторичным моментом по сравнению с ее значением, как предпосылки личностного общения, развивающего способность ставить себя на место другого, тем самым относиться к себе со стороны, формируя образ собственного «Я», критически соотнесенный с нормой. При этом сама

норма должна быть понята им как ограниченное данными условиями выражение нравственного принципа (26, 42).

Было учтено также положение о двойственной природе человека и сложнейшей противоречивой ткани его этического сознания. Важнейшим фактором при этом оказывается общение (рефлексия рода) и связанное с ним чувство коллективности как причастности роду. Чувство коллективности (сотрудничества) может возникать в различных ситуациях, из которых наиболее распространенная – общая цель и связанная с ней совместная деятельность. Однако, если цель носит прагматический (например, только узко учебный) характер и лишена духовно-нравственного и творческого смысла, то такое сотрудничество не является этически полноценным. В лучшем случае оно может воспитать следование тем или иным нормам групповой морали, конформизм. И только в том случае, если цель непосредственно связана с саморазвитием индивида как универсального существа, как личности, возникающее чувство сотрудничества может повести к его нравственному развитию. Основой общения индивида оказывается утверждение другого индивида в его личностном бытии. Такой основой, по данным психологов, может быть любовь (25, 75, 50, 149, 76 и др.). Для практической педагогической этики данное теоретическое положение является основополагающим.

Значимость нравственного чувства любви имеет и психологическое обоснование. По словам Л.С. Выготского, для человека любовь оказывается новой модальностью его существования, так как утверждает человека в человеческом существовании, проявляя факт невозможности его бытия как изолированного «я», вне отношений к другим людям (76). Человек нуждается в общении, основанном на любви, ибо именно оно создает наиболее благоприятную среду для развития его личности. С помощью любви взрослого (а это относится не только к родителям, но и к

учителю, в общении с которым ребенок проводит значительную часть своей жизни) ребенок утверждает себя в мире и развивается как личность.

Еще более убедительное обоснование значимости любви в жизни человека, как проявление духовности, образа Божьего в человеке дается христианской антропологией, для которой понятие любовь синонимично личностному проявлению Бога. Практическая этика, ассимилируя апостольское определение понятия «любовь» дает его педагогическую интерпретацию.

В то же время, для построения информационно-технологической системы формирования эстетики педагогического профессионализма важно определение философско-аксиологической и психолого-антропологической основы: в рамках гуманистического подхода – это осознание человека в его всеобщем отношении к миру как рефлексирующей природе. В христианской антропологии – как иерархия отношений к Богу, миру, себе. Отсюда можно перейти к рассмотрению понимания любви к природе, жизни как всеобщего отношения, в своей всеобщности тесно связанного с этическим отношением и восприятием природы и человека. На этом сходились не только многие этические теории, включая теории И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля. В этой области видели всеобщую объективную основу этики, ученые, имеющие разные мировоззренческие взгляды (Т. де Шарден, А. Швейцер, который свой всеобщеетический принцип называет «благоговение перед жизнью» и др.).

В тоже время, при разработке теоретических основ информационно-технологической системы была определена иерархическая аксиологическая основа содержания в соответствии с выделенными в работе*/ ценностными смыслами национального и общечеловеческого характера. В методологическом аспекте ведущим обоснованием иерархической структуры ценностной основы содержания нравственного воспитания в структуре профессионального образования является

положение о многополярности окружающего мира (47). Характерной чертой данного подхода является тезис о существовании нескольких культурно-исторических типов цивилизации, каждый из которых выполняет в мире свою особую роль (древнегреческий эталон красоты, римское право и т.д.). Россия, олицетворяет особый тип цивилизации, исторически воспринявшей византийскую христианскую цивилизацию. И как каждая цивилизация, Россия выработала методы и формы передачи культуры от одного поколения к другому, закрепив их в традициях (220).

Способы передачи этих традиций различные в разных цивилизациях. В содержательном аспекте ценности одного типа цивилизации механическим путем не переносятся в другой тип цивилизации. В законодательной базе российского образования (Закон РФ «Об образовании», Закон «О свободе совести и религиозных объединениях», Закон «О высшей школе») дана четкая ориентация на выделение национальных и культурных традиций России в качестве базовых ценностей отечественной системы образования.

Так как традиционной основой как российской культуры, так и всей европейской культуры является христианство, это есть точка пересечения общечеловеческих ценностных смыслов. Любовь является терминальной ценностью христианской культуры. Но в иерархическом плане ценностный ряд западной и российской цивилизаций не совпадает. Гуманистическая парадигма выдвигает в качестве высшей ценности – жизнь и человека как абсолютно значимый ее смысл.

В России жизнь никогда не определялась как высшая ценность. Жизнь отдавалась во имя высших ценностей. К числу таких терминальных ценностей в России до 1917 года традиционно назывались Вера, Царь и Отечество. Именно эти ценности являлись основой патриотизма народа, обучавшего своих юных граждан терпеть лишения вместе с Отечеством и, если нужно, жертвовать своей жизнью во имя любви к нему (220).

В Государственной программе «Патриотического воспитания граждан РФ на 2001- 2005 гг.» подчеркивается задача передачи традиций в воспитании подрастающих поколений. Поэтому, выделяя любовь как высший ценностный смысл в определении целеполагания педагогической деятельности, в то же время переосмысливается понимание эталона красоты: не эстетический эталон древнегреческой цивилизации, но одухотворенный высшим смыслом Божественного духовного мира земных реальностей и смыслов. В этом аспекте нравственное понятие «добрый» (человек) соответствует понятию «красивый» (славянское «доброта» = «красота»).

Теснейшую и неразрывную взаимосвязь эстетических и этических компонентов в формировании личности также выделяли и подчеркивали многие авторы. С.Л.Рубинштейн писал, что «прекрасное как завершенное в себе, совершенное явление, увековеченное в своем настоящем чувственном бытии, есть первый пласт души человека. Способность видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительность к нему – вот некая предпосылка затем появляющегося этического общения». «Войти в полноценное отношение к другим людям, стать условием человеческого существования для другого человека может только полноценный человек, а это значит человек с верным отношением к миру, к природе, к жизни» (206, с. 122). Данные теоретические выводы нашли практическое воплощение в педагогической системе нравственно-эстетического воспитания В.А.Сухомлинского (231), практические выводы которой также ассимилированы в практической этике.

Таким образом, осуществление себя как личности в указанном смысловом значении, самовоспитание в себе личностных качеств должно быть поставлено в качестве приоритетной цели подготовки будущего учителя, сверхзадачи (по терминологии К.С. Станиславского) учебного

процесса. По отношению к ней приобретаемые педагогические знания выступают как средство ее достижения.

Практическая педагогическая этика творчески разрабатывает и положение социокультурной концепции Л.С. Выготского о том, что изучение личности – это изучение истории ее переживаний. По его мнению, для воспитателя крупным шагом профессионального развития, открывающим этап в становлении ребенка, является перестройка нравственного сознания, связанная с осмысленной ориентацией в собственных переживаниях. При этом возникает обобщение переживаний, которое можно назвать аффективным обобщением или классификацией логики чувств. С этой позиции становится ясным и положение А.Н.Леонтьева: «Смыслу не учат, смысл воспитывают» (148, с. 50), которое подчеркивает, что психолого-педагогическим объектом воспитания являются формируемые в деятельности личностные установки, регулирующие действия и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора. Личностный смысл всегда переживается личностью, но никогда не передается посредством самых правильных слов. Более того, по словам Л.С. Выготского, основной единицей сознания, будет переживание. Поэтому «переживание, во-первых, наиболее полная (сравнительно с другими) величина в структуре сознания, во-вторых, это динамическая, то есть движущая поведением величина, и, наконец, в-третьих, в ней представлена личность в социальной ситуации ее развития» (76).

Основываясь на данных выводах, практическая этика организует информационно-технологическую систему воспитания нравственной культуры учителя как взаимосвязанные компоненты процесса развития аффективно-эмоциональной сферы личности – ведущей структурной единицы сознательного поведения учителя.

Особо был рассмотрен вопрос о возможных детерминантах нравственного развития. Практическая этика, опираясь на христианско-антропологическое понимание личности, в то же время использует отдельные положения психологической концепции Л.С. Выготского, предложившего системное понимание причинности. Определяя личность как участника драматического процесса социального развития, он отмечал, что развитие опосредовано комплексом взаимодействий, происходящих в целостном процессе человеческой жизни, в общении с социальным окружением. Общение – это не процесс простого обмена информацией (знаками), но наполнено драматизмом и столкновениями. Таким образом, причинность должна быть описана в категориях психического действия и психического образа. При этом важная ячейка сознания – смысл означает переживание личностью мотивационно-напряженного отношения к миру. Синонимом драмы является понятие социальной ситуации как детерминанты развития личности, которая сама является одним из действующих лиц этой ситуации. Таким образом, по его мнению, процесс развития и формирования личности должен быть описан в терминах драмы, *в терминах переживаний*. Предложенный им каузально-генетический метод исследования этого процесса предполагает исследовательское изучение истории поведения субъекта (ребенка), входящего в культуру посредством другого человека (родителей, учителя). Возрастное развитие ребенка – это история его переживаний. В термин «переживание» включается среда в ее отношении к личности и особенности реакции самой личности. По словам Выготского, психология (как и педагогика – Л.Ш.) должна быть представлена в терминах драмы – драмы внутренней, которая не видна для внешнего наблюдателя, перед глазами которого видны лишь отдельные симптомы в виде капризов, упрямства, негативизма. Интерпретируя в прикладном аспекте данное теоретическое положение, практическая этика ввела в качестве предмета

педагогического изучения феномен «детский мир», представленный в терминах переживаний его участников.

Положение Л.С. Выготского позволило выдвинуть гипотезу о возможности переосмысления принципа сознательности в организации учебно-воспитательной деятельности. Включение переживаний в структуру сознательного действия и осознание его эффективности в зависимости от степени эмоциональной насыщенности действия дало основание для пересмотра детерминированности результативности учебно-воспитательного процесса опорой лишь на логические структуры восприятия.

Проведенная теоретическая проработка проблемы позволила на основе метода свободных ассоциаций выстроить следующую прогнозируемую последовательность логически оправданных педагогических действий по решению задач нравственной переориентации личности будущего учителя: пробуждение переживаний студентов в процессе обучения; возникновение побудительных факторов их деятельности (поведения); формирование мотивации обучения на сенсорной основе (на уровне чувств); закрепление эмоциональных «зон – ощущений» детского мира; новый уровень педагогического интереса на уровне логического анализа ситуаций – воспоминаний детского мира (своего и участников студенческой группы); закрепление эмоциональных состояний-переживаний в педагогических понятиях и категориях. В первых звеньях ассоциативной цепочки мотивация и действие студентов должны организовываться на уровне подсознания (по терминологии К.С. Станиславского, на уровне «подтекста-хотения»), на завершающих этапах – носить комплексный характер переживания и осознания своих переживаний. Сделанные выводы основаны на приведенных в работах разных авторов данных, косвенно затронувших исследуемую проблему

(32, 33, 34, 36, 44, 247, 248, 146, 41, 9, 5, 180, 182, 185, 202, 189, 190, 195, 197, 45 и др.).

Проведенный анализ позволили сформулировать общую *концепцию* исследования: о воспитании нравственной культуры учителя на основе традиционных отечественных культурно-исторических и общечеловеческих ценностей как базовой цели педагогической подготовки, где нравственная культура определяется как базовое интегративное социально-педагогическое, психологическое и эстетическое качество личности, проявляющееся в культуре нравственных чувств учителя по отношению к детям (способность к моральному сопереживанию детскому миру, умение любить детей и др.), культуре этического мышления (умениях анализировать субъектные характеристики понятия «детский мир» и др.), культуре поведения (как умения нравственной саморегуляции в ситуациях взаимодействия с детьми, умений организации трудового сотрудничества и взаимопомощи и др.) и воспитываемое в процессе системной организации аксиологического, психолого-педагогического и технологического компонентов профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Концепция основывается на следующих *положениях*:

1. Нравственная культура личности учителя является частью системы духовных ценностей страны и ее воспитание не может быть успешным без учета традиционных ценностных ориентиров отечественной школы, сформировавшихся в процессе культурно-исторического развития России. Искусственное внесение в данную систему элементов чужого, даже положительного опыта (общечеловеческие ценности), без их осмысления на основе традиционных ценностных ориентации ведет к разрушению воспитательной системы.

2. Модель нравственной культуры учителя и модель ее воспитания в процессе профессиональной подготовки должны иметь общую

аксиологическую основу, отражающую коренные духовные и нравственные отечественные ценностные ориентиры в содержании Стандарта высшего профессионального образования и циклов педагогических дисциплин, последовательно реализующих закономерности этапов воспитания нравственной культуры.

3. Воспитание нравственной культуры педагога непосредственно в процессе профессиональной подготовки может быть определено как нравственное перевоспитание и самовоспитание на основе воспитываемого нравственного качества и развиваемого профессионального умения любить детей.

4. Нравственная культура чувств, сознания и поведения может быть воспитана в процессе сотрудничества педагога со студентами – будущими учителями как результат совместного создания ориентировочной основы нравственного педагогического действия (ООНПД) – алгоритма педагогического взаимодействия с детьми.

Таким образом, концепция предполагает разработку трех основных направлений исследования: методологического – прежде всего аксиологический аспект, психолого-педагогического – теоретический аспект и информационно-технологического – процесс профессиональной подготовки, зафиксированный понятиями современных технологий обучения и воспитания.

Выделенные концептуальные положения подготовки учителя позволили определить *принципы* информационно-технологической системы, на которых она строится.

1. *Принцип творческого характера развития.* Это предполагает понимание процесса развития личности – как «повторение без повторения» (Н.А.Бернштейн). Реализация принципа происходит в процессе разработки средств стимулирования нравственных чувств и нравственных действий. В качестве разрабатываемых средств предлагается система заданий на основе

эмоционально-ценностных творческих эталонов (сенсорных «якорей-клише»), несущих материал для переживания-осмысления проблем детского мира.

2. Принцип традиционного социокультурного контекста обучения, воспитания и развития студентов. Обоснованная значимость социокультурного контекста развития психики подчеркивает важность создания социокультурного фона обучения с учетом традиционных ценностей отечественной педагогической школы, стимулирующего его результаты. Социокультурный контекст с учетом традиций оказывает влияние на формирование образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, вплоть до общего стиля поведения и деятельности («Я – образа», «Я – концепции»). Методическим синонимом понятию является используемое в технологии интенсивного обучения понятие «обучение предмету в его атмосфере». Атмосферой предмета «Практическая педагогическая этика» является понятийно-содержательный образовательный феномен «детский мир», представленный в контексте национальных и общечеловеческих ценностей образования.

Роль социокультурного контекста в процессе воспитания нравственной культуры учителя проявляется в активизации механизмов интериоризации и экстериоризации. Включенность данных механизмов означает стимулирование аффективно-эмоциональной личностной сферы студентов, в которой наблюдаются переходы от сочувствия к переживанию, к порождению жизненных смыслов и поступков. Наличие указанных механизмов позволяет рассмотреть процесс формирования личности студентов как образование серии превращенных форм нравственного поведения, деятельности и сознания. Социокультурный контекст в практической педагогической этике определен также понятием «детский мир».

3. Принцип сензитивности развития. Разработка данного принципа обосновывается вышеперечисленными сложностями нравственной

ориентации личности в студенческом возрасте, что предполагает постановку задач программно-методического обеспечения подготовки учителя в соответствии с сензитивными периодами восприятия на основе методик эмоционального стимулирования. Это вопрос о создании специального учебного курса и определении оптимальных условий его проведения. Разработанными курсами являются спецкурсы «Практическая педагогическая этика» и «Педагогическое творчество».

4. *Принцип совместной деятельности (сотрудничества) студентов и преподавателя* как движущей силы профессионального развития будущего учителя. Данный принцип может быть реализован в разных формах совместной работы преподавателя и студентов над проблемными содержанием блоков «Детский мир».

5. *Принцип вариативности видов учебной деятельности.* Предполагает обоснование ведущих и вариативных видов и форм учебной деятельности студентов, исходя из задач личностного развития. В качестве одного из методов диагностики сформированности педагогических способностей может быть использован анализ приоритетных видов студенческой деятельности, которые они выбирают.

6. *Принцип обратной коррекции поведения преподавателя деятельностью студентов.* В настоящее время научного анализа ожидает спектр обратных функций учебного процесса, так как афферентное воздействие студентов на преподавателей пока мало изучено. Для практической педагогической этики, содержательным ядром которой являются блоки «Детский мир», невозможность их игнорирования преподавателем очевидна. Реализация данного принципа означает, что исходя из разработанных студентами личных материалов детского мира, преподаватель должен выстраивать и корректировать все звенья учебного процесса: задачи семинарских занятий, подбор учебных средств, форм знаний и т.д.

2.3. СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ, ПРИНЦИПЫ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ.

Практическая педагогическая этика рассматривает нравственные отношения педагога и воспитанников (любого возраста) как систему взаимосвязей, функционирующих на основе принципов паритетного диалога. Функционально нравственные отношения носят характер координации, субординации, сотрудничества, нравственного контроля и самоконтроля. Наиболее эффективным видом нравственных отношений в системе «педагог – учащиеся» являются отношения сотрудничества.

В результате анализа генезиса проблемы в предыдущих разделах работы были выделены основные моральные нормы и характеристики общения, просматривающиеся в деятельности всех крупнейших педагогов прошлого и настоящего: 1) любовь к детям, бережное отношение к их нравственным чувствам; 2) уважение достоинства каждого из воспитанников; 3) справедливость в оценке их знаний и поступков; 4) чуткость и забота о «завтрашней радости» детской жизни; 5) помощь детям в трудных ситуациях (учебных, житейских); 6) решение конфликтных ситуаций путем компромисса, а не авторитарно-административного давления; 7) оберегание чувств воспитанников и защита индивидуальности (слабых, застенчивых, тихих, «нестандартных»); 8) отсутствие деления учеников на «любимых» и «нелюбимых»; 9) опора на положительные качества ребенка; 10) использование корректных форм требований и проявлений своих чувств в отношении учеников; 11) недопустимость форм наказания (физических и моральных), унижающих человеческое достоинство.

Учитель, соблюдающий указанные нормы общения, был определен студентами как «добрый учитель», «любимый учитель», а не соблюдающий – как «нелюбимый», «злой». Разработанная педагогическая

технология активизации опыта нравственных чувств позволила будущим учителям в процессе занятий дать их содержательные характеристики. Их обобщение было представлено в моделях «любимый учитель» и «нелюбимый учитель». Модельные характеристики «любимый учитель» были представлены в практической этике как эталонные показатели нравственной культуры педагога. Характеристики модели «нелюбимый учитель» были представлены как противопоказания педагогической деятельности.

Таблица 5

МОДЕЛЬ «ЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ»

КАЧЕСТВА ЛЮБИМОГО УЧИТЕЛЯ, КОТОРЫЕ ХОТЕЛИ ИМЕТЬ БУДУЩИЕ УЧИТЕЛЯ:

-
- справедливость,
 - совесть (в признании ошибок),
 - альтруизм,
 - воля,
 - нежность (умение сочувствовать),
 - личная инициатива,
 - мужество, отвага, самоотверженность (в защите детских интересов),
 - терпимость,
 - любознательность (понимание детских интересов),
 - настойчивость в достижении цели,
 - деловая активность,
 - усидчивость в подготовке,
 - целеустремленность,
 - независимость,
 - умение убеждать людей,
 - профессионализм,
 - душевная устойчивость,
 - привычка доброжелательного поведения в экстремальной ситуации,
 - открытость,
 - работоспособность,
-
- понимание детей,
 - честность,
 - доброта,
 - любовь к ученикам,
 - неамбициозность,
 - добродушие,
 - непосредственность,
 - веселость,
 - отзывчивость,
 - энтузиазм,
 - спокойствие,
 - строгость,
 - тактичность,
 - самостоятельность,
 - компромиссность,
 - вежливость,
 - умение “подать” себя,
 - умение не показывать внешне своих плохих чувств,
 - коммуникативность,
 - мудрость,
 - цельность,
 - трезвость в оценке ситуации.

МОДЕЛЬ «НЕЛЮБИМЫЙ УЧИТЕЛЬ»

КАЧЕСТВА НЕЛЮБИМЫХ УЧИТЕЛЕЙ, КОТОРЫЕ ПОМНЯТ БУДУЩИЕ УЧИТЕЛЯ:

-
- чувство превосходства над другими,
 - озлобленность,
 - скандальность,
 - неискренность,
 - предательство,
 - занудство,
 - глупость,
 - безответственность,
 - грубость,
 - ложь,
 - стремление командовать,
 - ненужное упрямство,
 - поучительство,
 - когда теория расходится с практикой,
 - завистливость,
 - материализм,
 - ханжество,
 - равнодушие,
 - консервативность,
 - самоуверенность,
 - неуважение к детям,
 - вседозволенность,
 - замученность жизнью,

 - стремление задушить самостоятельность детей,
 - нежелание понимать других,
 - пессимизм,
 - незаинтересованность,
 - недомолвки,
 - усталость от детей,
 - самовосхваление,
 - раздражительность,
 - надменность,
 - инертность,
 - слезливость,
 - самодурство,
 - жестокость,
 - бескомпромиссность,
 - фамильярность,
 - излишняя откровенность,
 - бесстыдство,
 - серость,
 - наглость,
 - забывчивость своего детства,
 - нежелание учитывать проявление детства,
 - нетерпимость к чужим взглядам.

Выделенные модельные характеристики нравственного облика педагога, а также анализ значительного количества работ, в которых рассматривались разные аспекты проблемы (90, 68, 64, 66, 43, 47, 49, 55, 23, 54, 72, 87, 88, 117, 122, 124, 143, 84, 28, 20, 21, 22, 2, 99, 101 и др.), позволили выделить принципы, формы нравственного взаимодействия и его поведенческие признаки.

Моральные принципы педагогического общения представляют собой одну из форм этического сознания учителя. Они связаны с нравственным ядром личности и проявляют понимание педагогом смысла (цели) педагогической деятельности и принципов организации взаимоотношений всех участников педагогического процесса.

В практической педагогической этике педагогом совместно со студентами разработаны принципы диалогового взаимодействия учителя с детьми. Это следующие принципы: 1) принцип безусловной любви воспитателя к воспитаннику; 2) принцип ненасилия (право ребенка быть тем, кто он есть); 3) принцип уважения труда познания ребенка; 4) принцип уважения тяжелой работы роста (духовного и психосоматического развития личности); 5) принцип уважения неудач и слез ребенка; 6) принцип оптимальной требовательности и уважения; 7) принцип опоры на положительное в ребенке; 8) принцип компромиссности спорных решений. Данные принципы взаимодействия определены как универсальные, что подтверждено практическим опытом выдающихся педагогов разных исторических периодов и стран.

Важное место отводится в практической педагогической этике рассмотрению проблемы взаимодействия в соответствии с выделенными принципами. В практической этике ассимилирован опыт разработки данной проблемы (229, 255, 165, 166, 249, 250, 195, 85, 222 и др.). Практическая этика выделяет педагогический такт как компонент нравственного поведения учителя, как нравственно-целесообразную меру взаимодействия с детьми и воздействия на них. В качестве основных элементов педагогического такта

выделяются требовательность и уважительность к ребенку, педагогические умения наблюдательности, сопереживания, самообладания, делового тона и стиля в общении, внимательности и чуткости, дружелюбности без панибратства, юмор без злой насмешки. Педагогический такт является формой нравственных отношений учителя с детьми. Содержание и формы тактичного поведения проявляют уровень нравственной культуры учителя.

Выявлено, что педагогический такт базируется на развитых психолого-педагогических умениях и нравственных качествах личности: педагогической наблюдательности, интуиции, педагогической технике, педагогическом воображении, этических знаниях.

Практической этикой принято сущностное понимание педагогического такта К.Д. Ушинским, охарактеризовавшим такт «как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разных психических актов, пережитых нами самими» (241, с. 15). Это определение ориентирует педагога на учет личностного опыта (воспитателя и воспитанников). В практической педагогической этике решаются задачи формирования педагогического такта учителя как компонента нравственной культуры личности именно на основе личностно-ориентированного подхода.

Развитие педагогического такта с позиции практической этики предполагает развитие умений учителя взаимодействовать с феноменом «детский мир» в следующих направлениях: взаимодействовать в типичных ситуациях детских просьб и жалоб (нытья, ябедничества на уроках, переменах и дома и т.п.); анализировать и действовать в ситуациях, в которых учитель, с точки зрения детей (и требований педагогического такта) должен быть деликатным: детская дружба и любовь, требования признания в проступке, выдачи зачинщика, общение с детьми-доносчиками, в случаях детской мести; знать детские ошибки, которые взрослые должны прощать детям (шутки, проказы, насмешки, подвохи, детская ложь, неискренность); знать мотивы ситуаций, в которых учитель наказывает; уметь внушать детям, используя при этом следующий педагогический «инструментарий», т.е.

методы, формы, средства и приемы воспитания: сердитый взгляд, похвалу, выговор, изменение интонации голоса, шутку, совет, дружескую просьбу, поцелуй, сказку в награду, выразительный жест² и т.п.); уметь угадывать и предупреждать детские поступки (качество развитой интуиции); уметь сочувствовать (качество развитой эмпатии).

Практическая педагогическая этика обосновывает необходимость формирования этих умений задачами развития ребенка, умениями учителя стимулировать процесс учения через создание атмосферы психологической поддержки в классе.

Для этого в практической этике выделяются следующие условия диалогового общения: 1) демонстрация доверия детям на протяжении всего учебного процесса; 2) помощь детям в постановке и выполнении учебных задач; 3) активизация внутренней мотивации детей в учении; 4) пример учителя как источник опыта для детей в случаях затруднений; 5) умение чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его; 6) активность участия в групповом взаимодействии с детьми; 7) открытое выражение детям своих чувств; 8) стремление к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства детей; 9) стремление к самопознанию (77, 222 и др.).

Технология диалогового общения предполагает владение учителем способами (реакциями) ведения диалога: реакцией понимания, оценки, информационной, поддержки, интерпретации.

С точки зрения практической педагогической этики показателем развития педагогического такта является наличие у учителя умений взаимодействия с детьми в двух группах проблемных ситуаций: 1) в ситуациях, в которых учитель должен быть деликатным; 2) в ситуациях детских ошибок, которые учитель должен прощать.

Важное место в практической педагогической этике отводится изучению вопроса о конфликте в поведении учителя и учащихся (159, 163, 161, 180, 15, 12, 36, 48, 38, 74, 69, 100, 93, 211, 207, 208 и др.).

² Перечень составлен на основе анализа работ Я. Корчака и В.А. Сухомлинского

Методологическим основанием для описания конфликта являются процессуальная и структурная модели, содержащие параметры динамики конфликта и условия, лежащие в его основе (211). В педагогическом плане конфликт рассматривается как фактор стрессового состояния. В связи с тем, что его последствиями являются стрессовые состояния у учителя и детей, практическая этика рассматривает конфликт как нарушение нравственных педагогических норм взаимодействия

Наличие у учителя педагогического такта проявляется в умениях преодолевать конфликты в общении с детьми и становится возможным при фактологическом анализе ситуаций (100), развитии профессиональных умений самодиагностики и самокоррекции. Для учителя умение взаимодействовать с детьми предполагает знание не только психолого-педагогических особенностей детского мира, но и своих личных качеств.

Самопознание является компонентом самовоспитания, включающего также самоконтроль и самооценку. Самооценка предполагает умение учителя давать нравственную оценку собственным поступкам, исходя из качеств самосознания и совести, сформировавшихся в процессе социализации и усвоение определенных принципов нравственного взаимодействия. Самоконтроль предполагает развитие умений регулирования своего поведения, в том числе – мотивов и побуждений (помыслов – в терминологии христианской аскетической традиции). Степень самосознания формируется с формированием нравственной культуры учителя. Однако такая форма самоконтроля, как самообладание – качество профессионально необходимое учителю, не всегда можно выработать лишь в процессе общего нравственного саморазвития (96, 98, 94, 198, 129, 130, 171). Самообладание определяется практической педагогической этикой как форма самоконтроля, которая выражается в способности и привычке учителя контролировать чувственную сторону своей психики (чувства, эмоции, желания и т.п.). Овладение этой формой самоконтроля становится возможным с помощью

методик духовно-нравственного самопознания и самовоспитания (аскетика) и сообразования с психосоматическим типом личности (251, 141).

Однако данные умения формируются в структуре многомерных характеристик базовой культуры личности (224). Компоненты структуры личности, формируясь прижизненно и составляют ее деятельностное ядро и включают шесть сторон культуры человека: духовно-нравственную, познавательную, эстетическую, трудовую и физическую. Эти личностные образования составляют единое целое (В.С. Леднев). Ведущим является духовно-нравственный компонент культуры (143). Практическая педагогическая этика ассимилируя различные психологические методики, интерпретирует их в соответствии со своими принципиальными положениями, вытекающими из характеристики базовой культуры личности.

В практической этике используются различные тестовые методики исследования психических качеств личности (Приложения 1-14), а также комплексные методики. Развитие умений тестирования психосоматического типа личности осуществляется на основе ознакомления с аюрведической методикой.

Для учителя знание своего психосоматического типа и развитие умений самопознание на основе многомерной модели и принципов христианской антропологии способствует преодолению стрессовых ситуаций. Зная о закономерностях духовной структуры личности, учитель получает возможность предвидеть свою эмоциональную реакцию (гнев, волнение, пассивность и др.) в ситуациях педагогического стресса до ее появления. Знание подобных качеств позволяет учителю уже в период профессиональной подготовки развить умения по преодолению этих состояний. (137), т.е. умения самоуправления.

Для преодоления отрицательных эмоций в практической этике используются также способы психической саморегуляции и приемы актерской психотехники, модифицированные к специфике педагогической профессии (151, 160, 164, 227, 228). Они дают возможность целенаправленно менять

эмоциональное состояние, формировать необходимый уровень активности. Однако следует подчеркнуть, что указанные технологические средства самокоррекции, являются вспомогательными для формирования нравственной культуры. В качестве ведущей группы средств самовоспитания в практической этике используются средства аскетики – науки о нравственно-духовном развитии человека, в которой основное внимание уделяется развитию нравственного ядра личности человека, в процессе самовоспитания. Вне его развития навыки технологической коррекции могут лишь разрушить нравственную культуру человека.

Кроме развития умений самодиагностики и самоуправления, значительное внимание в практической этике уделяется развитию умений педагогической диагностики. Их развитие входит в перечень требуемых профессионально-значимых личностных качеств учителя и фиксируется в профиограммах. Однако практическая этика, будучи ориентирована на развитие умений взаимодействия с детьми, к числу объектов педагогического исследования относит, помимо традиционных параметров, различные поведенческие реакции детей, являющиеся выражением психических состояний (детскую улыбку, смех, румянец, бледность, плач, зевок, крик, вздох, «пустые» глаза и т.п.).

Формирование у будущих учителей выделенных качеств самопознания, самоуправления, развитие умения диалогового взаимодействия на основе исследования внешних признаков детского мира решает задачу развития педагогического такта.

Рассматривая способы предотвращения конфликта, практическая этика подчеркивает их нравственную основу - взаимодействие на основе любви. Анализируя иерархию ценностей детского возраста практическая этика выделяет ведущую и общую для всех возрастов ценность – любовь близких людей. Внимание учителя направляется на осознание оптимальности воспитательного и развивающего воздействия, оказываемого на детей любящим их взрослым. Подчеркивается психологическая обусловленность и

объективность наличия у детей стремлений к получению одобрения, поощрения, ласки, любви со стороны взрослых. Степень этих эмоциональных проявлений столь интенсивна, что может корректировать результаты педагогического воздействия (246 и др.). Поэтому практическая этика определяет это качество ведущим в структуре нравственной культуры, а умение любить детей и проявлять ее в педагогически целесообразных формах – ведущим качеством модели идеального учителя.

В практической этике разрабатываются проблемы соотнесения педагогических понятий «любовь», «ответственность» и «дисциплина», «послушание», «наказание»; показываются способы и примеры взаимодействия на основе любви из практики А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского и других педагогов (231, 158).

Любовь и понимание взрослого способствует пониманию ребенком мотивов своего поведения. Практическая этика выделяет в качестве профессионального умения будущего учителя активизировать эмоциональную память и воображение, вспомнить свое детство, что способствует развитию умений педагогического анализа. Экспериментальные данные показывают, что подсознание человека сохраняет детские чувства и эмоции (142, 145, 153 и др.). Активизация практической педагогической этикой в специальных педагогических тренингах нравственно-этического характера памяти чувств, испытанных в детстве, помогает учителю осознать уровень своих требований по отношению к детям.

Разработана в практической этике проблема целесообразного соотношения дисциплины, требовательности, ответственности и форм проявления любви, носящих педагогически обоснованный характер. Не исключая воспитательных возможностей метода наказания, практическая этика в тоже время акцентирует внимание учителя на многообразии мотивации детского поведения, исключая стереотипное использование данного метода. В специальном разделе практической этики, разработанном

будущими учителями совместно с педагогом на основе указанных методик, рассматриваются ошибки, которые взрослые должны прощать детям.

Дисциплина определяется практической этикой как продуманность отношений, умение предугадывать события, тренировка характера ребенка в жизненных и педагогически смоделированных ситуациях общения. В практической этике выделяется проблема организации взаимодействия с детьми на основе любви, как выстраивание иерархической системы отношений с миром. Степень ответственности расширяется с изменением социального статуса ребенка. Исходным моментом в воспитании дисциплины такого уровня, является безусловная любовь взрослого к ребенку, воспитателя к воспитаннику.

При разработке методов взаимодействия с детьми практическая этика ассимилировала положение христианско-антропологического подхода о иерархической структуре ценностей построения воспитательной системы. Сопоставительный анализ показал, что в христианской педагогике воспитание чувства ответственности у ребенка осуществляется как иерархия ценностных смыслов: ответственности перед Богом, перед семьей, людьми, собой. Боязнь огорчить оформляется понятием «страх Божий». Понятие «страх» не тождественно светской трактовке аналогичного понятия. Воспитание у ребенка страха Божьего как чувства нравственной ответственности и любви к Творцу и ближним, является основой христианской педагогики. В христианской педагогике метод использования наказания есть проявление активной любви и заботы о будущем ребенка. «Любя же наказуй прилежно» (обдуманно) – сказано в Притчах Соломоновых. Обдуманность являлась педагогическим условием использования метода наказания. Прилежание необходимо наказывающему затем, чтобы наказание не являлось проявлением порыва, но выступало в продуманной системе воспитания, где наказание и ласка, укор и поощрение связаны с любовью к ребенку и ею продиктованы. В практической педагогической этике подчеркивается обусловленность негативного поведения детей непониманием педагогом детского мира. Следствием отсутствия целостности восприятия взрослым детского мира,

непонимание психологических мотивов поступков формирует такое же разрушенное восприятие у ребенка, не способного связывать свои поступки, мысли, в единую картину жизни окружающего мира и анализировать их в сопоставлении с духовными, моральными, социальными и другими ориентирами. Применяемые стихийные авторитарные формы наказания свидетельствуют об отсутствии нравственной культуры, то есть непрофессионализме учителя. Это проявляется в подмене ценностей воспитания: строгость смешивается с жестокостью, отсутствием любви, любовь – с вседозволенностью. Нарушенная система ценностей воспитания воспроизводится искаженной системой нравственных ценностей детей.

Исходя из этого, практическая педагогическая этика переосмысливает иерархию ценностных смыслов воспитания подчеркивая, что иерархичность ценностей в воспитании, где на первом месте ставится любовь, выстраивает всю воспитательную систему. В христианской семье выстраивается несколько уровней любви: к Богу, к близким, к окружающему миру, к людям. Послушание как основа воспитания держится на осознании (ощущении) ребенком абсолютной ценности и благотворности состояния глубокой любви: окружающих близких, школьных воспитателей, которые принимают его таким, каков он есть. Тогда ребенок прислушивается к советам взрослого и выполнение их становятся конкретными проявлениями собственного отношения заботы и любви, согласия и самоотдачи по отношению к другим людям. Такой уровень отношений к детям формируется у воспитателя в результате понимания личности ребенка как образа Божьего. И в этом случае умение любить детей следует понимать как умение видеть в них образ Божий.

Практическая этика подчеркивает, что способы (формы) выражения любви к ребенку не зависят от того, какого воспитательного подхода придерживается воспитатель, сторонник ли он строгих и сдержанных мер или мягкого и всепрощающего отношения. В обоих случаях, результаты воспитательных воздействий могут быть одинаково отрицательными именно

потому, что воспитатель просто не нашел соответствующих форм для выражения своих чувств, взглядов и требований по отношению к ребенку.

Практическая этика учитывает психологические барьеры (интуитивно-эффективный, критически-логический, этический), препятствующие педагогическому воздействию воспитателя.

Преодоление указанных психологических возрастных барьеров в практической этике связано с развитием профессиональных умений неформального взаимодействия с детьми – визуального, кинестетического, тактильного и др. (Приложение 6). В коллективной работе практическая этика использует формы коллективного творческого взаимодействия (59, 108 и др.).

Разрабатывая нравственные и технологические аспекты педагогического понятия «любовь к детям» практическая этика рассматривает проблему возможных педагогических ошибок с позиции их оптимального воспитательного значения.

К зоне педагогических ошибок относится использование форм несоответствующей любви.

Выделенные практической этикой формы проявления любви взрослого к ребенку, носят педагогически ориентированный характер, базируются на психолого-педагогической терминологии. Выбор форм обусловлен воспитательными задачами, иерархией ценностей, конкретными условиями общения, возрастными и индивидуальными особенностями ребенка и учителя, но всегда – основывается на принципах практической педагогической этики.

2.4. ПУТИ И МЕТОДЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ПРИКЛАДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Теоретико-методологическое исследование проблемы, оформившееся в принципах и положениях практической педагогической этики, позволило определить источники интенсификации процесса воспитания нравственной культуры будущих учителей, определив направление оптимизации его путей и методов. Результатом этого этапа исследования стала разработка программы воспитания нравственной культуры учителя, позволившая прогнозировать возможные технологические подходы. Основными источниками программы воспитания нравственной культуры являлись: программа самовоспитания учителя Т. Маркарьяна, методика формирования нравственно-эмоциональной культуры В.А. Сухомлинского, эмпирический опыт Януша Корчака, описавшего феномен «любви к ребенку» в терминах и темах практической деятельности воспитателя и святоотеческая методика духовно-нравственного самопознания и самоуправления.

Основным направлением в программе Т. Маркарьяна было выделено самовоспитание учителя. Самым важным, невостребованным до настоящего времени элементом его программы является установка в подготовке учителя на освоение теоретических знаний и выработку практических умений в понимании мира детей и взаимодействии с ними. Положения методики были творчески интерпретированы в практической педагогической этике. К главным педагогическим умениям и условиям профессиональной работы было отнесено «умение не только понимать, но и чувствовать детей, не только чувствовать, но и предчувствовать их мысли и поступки» (160. С. 31-32), что становится возможно, если в процессе совместной деятельности, совместного творчества учитель ассимилирует ценности детского мира.

В программе Маркарьяна был выделен раздел психологической и педагогической подготовки, который включил задачи: развития

педагогического интереса, активизации педагогического чутья (интуиции), развития педагогического такта.

Нами был разработан блок заданий, посвященных развитию педагогического интереса, в следующей группировке.

1. Воспоминания своего детства. Они включали задания на описание приятных и неприятных случаев своего детства, классификацию, а затем интерпретацию как позицию детства и позицию взрослых тех из них, где со стороны учителя было проявлено особое понимание детского мира. 2. Изучение отображения ребенка в литературе. 3. Изучение детских сказок. 4. Наблюдение за детскими играми. 5. Посещение детских спектаклей. Будущим учителям было предложено, посещая театральные представления, внимательно наблюдать за особенностями детского поведения и эмоциональных реакций. «Если ты в театре с детьми, то садись так, чтобы смотреть не только на сцену, но и на детей. Учись наблюдать и понимать детскую мимику. Постарайся почувствовать настроение зрительного зала» (там же). 6. Изучение детских песен и рисунков. 7. Посещение занятий лучших учителей.

Эти задания развивают умение анализировать и сравнить работу самых плохих и самых хороших учителей. В работе хорошего – следовало выделить внешние и внутренние мотивы его влияния. В работе плохого – проанализировать динамику своего отношения к нему с позиции ученика и взрослого. Будущим учителям следовало ответить себе, изменилось ли теперь к нему отношение; составить перечень положительных и отрицательных качеств своих учителей. 8. Тренировка педагогической интуиции. Данные задания способствовали воспитанию педагогического нравственного качества – чуткости, одним из проявлений которой является принятие ценностей детского мира. Чутким может быть назван педагог, который правильно диагностирует мотивы детского поведения, так и прогнозирует его развития: возможные варианты развития детской индивидуальности с учетом объективных и субъективных и метафизических

(отраженность в ребенке образа Божьего) факторов. Внешним признаком педагогической чуткости является умение предугадывать детские поступки. Оно стимулирует развитие умений предупреждать поступки и внушать детям. 9. Тренировка педагогического такта. Такт определяется как поведение с учетом другого человека. 10. Тренировка педагогического призвания. Оно определяется как педагогический активный интерес. Проявление этого качества сказывается в умениях организовывать детские прогулки, площадки, спектакли и праздники, детские газеты и журналы, самоуправление и другие формы.

Выделенные направления профессиональной подготовки вошли в качестве базовых блоков «Детский мир», разработанных педагогом совместно с будущими учителями, в программу воспитания нравственной культуры учителя и были дополнены темами детского мира, представленными в работах Януша Корчака.

При анализе работ Я.Корчака (126) будущие учителя нескольких выпусков определяли совместно с педагогом основные педагогические понятия и категории, умение выделять которые является показателем уровня сформированности как педагогического мышления, так и нравственной культуры.

Представленные категории и понятия вошли в содержание базовых блоков воспитания нравственной культуры учителя:

Цель воспитания – развитие индивидуальности ребенка.

Закономерности воспитания: 1) Обусловленность развития ребенка положительным опытом его детства («Без прошлого нет будущего» комментарий ст. А. Анисимовой); 2) Результаты развития и воспитания ребенка определяются количеством безусловной любви, вложенной в него родителями и учителями.

Принципы воспитания:

1. Принцип уважения: уважение труда познания ребенка; уважение неудач и слез («слезы упрямства и каприза, слезы бессилия и бунта,

отчаянная попытка протеста, призыв на помощь»); уважение собственности ребенка и его бюджета; уважение тайн и отклонений тяжелой работы его роста; уважение самобытности (принцип самобытности); 2. принцип паритетности (равенства) взаимоотношений взрослого и ребенка; 3. принцип безопасности («Не навреди!»); 4. принцип ненасилия (право ребенка быть таким, какой он есть); 5. принцип безусловной поддержки и помощи взрослого; 6. принцип безусловной любви воспитателя к ребенку.

Методы воспитания (инструментарий воспитателя)

1. Поощрение: нежность, прощение, утешение, похвала, поцелуй, сказка в награду, характерный жест (обнять, прижать, погладить по голове, похлопать по плечам, посадить на колени и т.п.), мягкая интонация голоса; 2. убеждение: совет, авансированное доверие, разрешение с ограничением, изменение интонации голоса, ролевое ожидание, шутка, юмор; 3. пример (пример доброжелательности, уважительности, понимания, бескорыстия взаимоотношений с людьми); 4. упражнение: дружеское общение, взаимопомощь; 5. наказание: авторитарное давление взрослых, отсроченное наказание, недоверие, сердитый взгляд, выговор, изменение интонации голоса.

Качества хорошего воспитателя. Они проявляются в следующих умениях: в умении быть заинтересованным в понимании чувств ребенка, его мнений и высказываний; в умении «наклоняться к ребенку и прислушиваться»; в умении предоставления ему относительной свободы: избавлении от постоянной опеки, от «нет» и «нельзя», в ограничении контроля; в умении быть добрым и справедливым; в умении не порицать детей; в умении найти в каждом ученике «изюминку» и раскрыть ее, но не предъявлять ко всем детям одинаковых требований; в умении доверять детям в самостоятельной организации их жизни; в умении не торопить ребенка в раскрытии его способностей, в терпеливом ожидании проживания им трудных возрастных этапов; в умении дарить детям нежность, доброту, любовь; в умении строить общение с ребенком (в учебном процессе в том

числе) с учетом интересов и возможностей каждого нового поколения детей; в умении поддержать замкнутого и слабого, неудачливого, нелюбимого и всеми отвергнутого ребенка, улыбнуться ему, обнять; в умении пропустить чужую обиду через сердце как свою; в умении создать условия, чтобы ребенок старался доставить воспитателю радость и стать для этого хорошим. Все выделенные характеристики представлены в терминологии студентов.

Ошибки воспитателя: заигрывание с детьми, попытка вкрасься в доверие, подкупить; требование возврата вложенной любви; выделение «любимчиков»; подкуп» детей-лидеров; допущение фамильярного, поощрительного тона в общении; подавление индивидуальности, подстройка ребенка под свой воспитательский эталон; навязчивая дисциплина; деспотичное распоряжение; недоверчивый контроль; пренебрежение ценностями детского мира.

При составлении программы воспитания нравственной культуры выделенные категории и понятия Я. Корчака были конкретизированы положениями Т. Маркарьяна в его характеристиках детского мира. Так, если Маркарьян писал о необходимости развития умений будущих учителей рассказывать сказки, то Корчак уточнял целый перечень типов любимых сказок: жизнь-сказка, сказки о животных, о народах, об авторитете, мрачные сказки, добрые сказки и т.п.

Столь же детально были проработаны разные аспекты понятия «детский мир», выделенные будущими учителями: детские привязанности, привычки (полезные и вредные), любовь и дружба детей, типология детей на основе их поведения (ябеды, жадины, нытики, детская щедрость), ложь и фантазия, детские страхи, непослушание, детская речь (возрастной жаргон), любимая литература и музыка, детские рисунки, детский театр, иррациональный характер детского мышления, драки и истерики, детские жалобы, детские вопросы, ревность, воровство.

Т. Маркарьян писал об умении предугадывать детские поступки, а Я. Корчак как бы направлял внимание учителя на симптомы педагогического

исследования, способствующие развитию данного умения и выделил эмоциональные состояния детей, проявляющиеся во внешних признаках. Объектом изучения становятся детские, нерезко выраженные состояния: тихая задумчивость, порхающее внимание («ловит ворон на уроках»), глубокая растроганность, горькое недоумение, мучительное подозрение, застенчивость. А так же детские бурные проявления: радость, гнев, истерика, негодование, непослушание. Детские вопросы «Можно?», на которые взрослые отвечают авторитарным «Нельзя!»

В программу подготовки будущего учителя были включены разработанные на основе тем Я. Корчака задания на анализ ситуаций детской жизни, в которых учитель должен прощать проступки детей (шутки, проказы, подвохи, детская ложь), в которых он должен быть деликатным. Они рассматриваются наряду с ситуациями, в которых учитель наказывает.

В программе был учтен выделенный Корчаком как бы в соответствии с предложением Маркарьяна «развивать умение регулировать детское внимание» и определенный профессиональный «инструментарий» воспитателя, способствующий этому: сердитый взгляд, похвалу, выговор, изменение интонации голоса, шутку, совет, сказку в награду, выразительный жест. Но так как у Корчака методика общения с детьми – это всегда взаимодействие, поэтому здесь же внимание воспитателя было привлечено к таким нетипичным для теоретической педагогики методам – симптомам педагогического исследования, как детская улыбка, смех, румянец, бледность, плач, зевок, крик, вздох, «пустые» глаза ребенка.

Выделенные методические подходы Т. Маркарьяна и Януша Корчака способствуют развитию важного компонента нравственной культуры – эмпатии. Однако воспитательный процесс предполагает, в силу своей двусторонности, взаимодействие не только нравственно воспитанного учителя, но и воспитанного в этом направлении ученика. Развитие данных умений представлено в методике В.А. Сухомлинского, которая явилась

третьим компонентом программы воспитания нравственной культуры учителя.

В ней были выделены понятия «воспитуемость», «эмпатия (сопереживание)». Воспитуемость – как стремление ребенка быть хорошим, создает предрасположенность к воспитанию (231), направленность личности к положительному действию. Такое стремление формируется при воспитании эмоциональной культуры. Воспитание культуры чувств начинается с развития качества сочувствия другим людям. Умение сочувствовать вырабатывает доброжелательность, бескорыстие, альтруизм.

Процесс воспитания эмпатического восприятия ребенка, как и процесс воспитания, двусторонний: обучая, и сам учитель учится понимать душевное состояние своих учеников. Педагогическая эмпатия развивается в сочетании с таким качеством, как наблюдательность. Наблюдательность предполагает умение видеть внешние поведенческие реакции детей с последующим осмыслением мотива их поведения. В современных личностно-ориентированных технологиях, подчеркивается важность владения данными умениями.

Одним из важных объектов педагогического наблюдения Сухомлинский выделял выражение глаз детей, в которых отражаются определенные эмоциональные состояния внутреннего мира ребенка. Если учитель не обладает педагогической эмпатией, не обладает умениями наблюдения, он может усилить отрицательное эмоциональное состояние ребенка, требуя от него, невыполнимых в данный момент действий. Отрицательные эмоции ребенка, закрепляясь на подсознательном уровне, ведут к формированию негативного отношения к учителю, школе, занятиям. Следствием педагогического непрофессионализма является разрушение стимулов познавательного интереса у детей.

Развитая эмпатия предполагает два умения: наблюдательность, заключающуюся, прежде всего, в умении видеть внешние проявления чувств людей и качество идентификации, то есть умение поставить себя в позицию

другого человека (71, 72, 73). В.А. Сухомлинский развивал у детей оба качества. Умению «видеть», «читать с лица» он обучал педагогическим методом прямого внушения, который предполагает действие, направленное на привлечение внимания к объекту наблюдения с последующим оформлением увиденного на понятийном уровне (252).

Важным педагогическим действием являлось развитие нравственного поведения детей как разделение (сопереживание) эмоционального состояния другого человека. Педагог направлял их внимание на внешние формы проявления какого-либо человеческого чувства и предлагал детям разделить его собственным действием: вначале спросить, что случилось, а затем предложить помощь, а еще позже – помогать, не спрашивая ни о чем. Для этого учитель включал детей в деятельность в определенном классе воспитывающих ситуаций: отбирал и организовывал ситуации на одну моральную тему – «Взаимопомощь». Так формировалась у детей установка на взаимопомощь, своеобразная «Я – концепция»: «Я – добрый», «Я могу помочь», «Я должен помочь», «Я должен отвечать за мир в котором я живу». Идея «долженствования» – долга, личной ответственности была воплощена в практику воспитания детей. Выделенные положения методики нравственного воспитания В.А. Сухомлинского были интерпретированы в программе воспитания нравственной культуры будущих учителей и стали основой формирования «Я – концепции» учителя.

Практическая педагогическая этика подчеркивает социальный аспект педагогической деятельности. По содержанию своему она многоаспектна: помимо школьно-учебной включает социальную работу с разными категориями людей. По смыслу слова служение предполагает умаление себя в пользу людей, с которыми человек общается, действия во имя и на пользу другим. По мнению В. Свешникова, в общественной (педагогической) деятельности такое умаление возможно на основе христианского мировоззрения (212). Идеалом подлинного служения при всей полноте власти является общественное служение Господа Иисуса Христа. Этика

общественного служения предполагает обязательную нравственную оценку профессиональной деятельности и прежде всего ее мотивов: во имя чего человек занимается педагогической деятельностью. Учительская профессия дает человеку учащему власть над людьми. О границах педагогической власти, размышляли А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие педагоги разных времен (156, 157). Педагогическое служение – это готовность к самоотдаче.

Но если проанализировать личные мотивы деятельности многих учителей, то можно отметить в лучшем случае их нравственно-нейтральный характер, а в большем количестве случаев – эгоистически-прагматический, абсолютно противоречащий смыслу общественного педагогического служения. Корысть, тщеславие, властолюбие, жестокость, самоутверждение – вот часто скрытые, но реальные мотивы деятельности многих учителей (125, 120). Стремление принести пользу детям, которые оказываются в твоей власти, при отсутствии знаний об абсолютных нравственных ценностях носят субъективный характер и, как свидетельствует массовая практика, принимают формы унижающего и подавляющего детей авторитаризма.

Понимание смысла общественного служения как долженствования и личной нравственной ответственности формируется при раскрытии будущим учителям абсолютных нравственных характеристик понятия «любовь» (3 глава). Разработанное содержание позволило ввести его в качестве базового профессионального умения в практической педагогической этике.

Важнейшим источником формирования программы воспитания нравственной культуры учителя в указанных характеристиках стало святоотеческое учение о значении страстей в духовной жизни человека, об их сущности и главных этапах развития. Практика показала высокую эффективность аскетического учения в воспитании у студентов умений самодиагностики и самоуправления, которые являются неотъемлемой частью нравственной культуры.

Аскетика как наука о духовном совершенствовании человека, разрабатывалась отцами восточно-христианской церкви на протяжении двух тысячелетий. Раскрывая трехмерную антропологическую модель человека (дух, душа, тело), аскетика на основе богатейшего практического опыта представляет средства духовно-нравственного самовоспитания. Они носят универсальный характер, так как исходят из реальностей природы человека и подтверждаются опытом жизни подвижников благочестия.

По учению святых Отцов, самопознание является основой духовно-нравственного развития человека. Эта проблема наиболее полно раскрыта в таких работах, как «Лествица» преподобного Иоанна Лествичника, «Душеполезные поучения» Аввы Дорофея и других трудах святых Отцов (2, 118, 193, 199, 214, 215, 216, 219, 218, 233, 234, 235). Данные источники предоставляют наиболее полно разработанную систему духовно-нравственного воспитания личности. Очертив полноту понятий «духовность – духовное» и «нравственность – нравственное», положения святоотеческого учения были использованы при разработке системы воспитания будущих учителей в допустимых в светской системе образования содержательно-технологических характеристиках.

Начинающим изучать проблему самопознания будущим учителям была предоставлена возможность познакомиться с работами святителя Феофана (Говорова). В работах святителя были выделены особенности нравственного совершенствования на начальном этапе духовно-нравственного развития. Было выявлено, что процесс нравственного совершенствования начинается с развития умений анализировать свои недостатки. Большинство из них приобретает человеком в процессе жизни и ведет к нравственному распаду личности в случае неумения ограничивать их проявление.

Самопознание было выделено как первый этап нравственного совершенствования. Основной задачей является развитие умений самоанализа. Для этого святитель советует изучить свою жизнь в четырех направлениях («войти в самого себя»), которые можно условно разделить на

внешние и внутренние: дела (слова); чувства (помышления, желания); расположения (направленность сердца); главный дух (настрой) жизни. На втором этапе самопознания развиваются умения устанавливать причинно-следственные связи: поступков (дел) и возникающих при этом чувств: «Что сделал, что сказал, что подумал при этом и что почувствовал, что хотел сказать (сделать), но может быть, удержался...» (217).

Критерием самопознания на этом этапе является соответствие выделенных направлений абсолютным критериям: отношений и обязанностей по отношению к Богу, к людям, к себе на основании их соответствия Закону, данного людям Богом. «Например, тебя оскорбили, и ты ответил тем же. Так ли велит Закон? Ты сделал добро кому-либо. Это хорошо. Но при этом ты испытываешь гордость. А как оценивается такое чувство в Законе? И т.п.» (там же).

Предложенный метод сравнения себя с образцами – нравственными эталонами был сопоставлен в практической педагогической этике с методом примера.

На третьем этапе производится изучение расположения, определение господствующей страсти (привязанности) в сердце. На этом этапе расширяется объем объектов самоизучения. Определяется комплекс постоянных расположений сердца, являющихся источником частых мыслей и желаний, чувствований. Совокупность таких расположений составляет личность человека и определяет формирование его характера. Предлагаемый способ самопознания позволяет составить перечень негативных поступков, мыслей, чувств-страстей, которые человек не в силах преодолеть.

Описание «древа» добродетелей и страстей было произведено на основе работы «Лествица» преподобного Иоанна (Лествичника) (112), в которой показаны сущность и этапы развития негативных качеств человека. Введение этого материала в программу позволило будущим учителям в процессе экспериментального обучения произвести самоанализ личностных

качеств, выделив свои основные негативные нравственные качества, противопоставив ей положительные характеристики, подлежащие развитию.

На последующих этапах самопознания, по учению Свт.Феофана, анализируется господствующий дух жизни, жизненные ценности и приоритеты.

Более углубленное понимание взаимосвязанности негативных и положительных характеристик личности приобреталось в процессе изучения работ преподобного аввы Дорофея, позволивших разработать в программе задания для развития у будущих учителей умений нравственного взаимодействия с детьми.

Анализ всех указанных источников позволил сделать следующие выводы:

1. Исходя из универсальности (всеобщности) человеческой природы процесс воспитания нравственной культуры учителя был определен как процесс перевоспитания и самовоспитания нравственных качеств. В содержательном аспекте были выделены следующие задачи профессионально-педагогического самовоспитания: ♦ развитие терпения; ♦ развитие реакции эмоционального торможения; ♦ развитие умений самопознания своих негативных качеств; ♦ знание методов индивидуальной самокоррекции нравственных качеств.

2. Данные задачи вытекают из следующих основных положений аскетических работ: ♦ в состав личного характера человека входит многолетние негативные привычки (страсти и навыки); ♦ путь перевоспитания возможен через самоосознание (самооценку) человеком своих отрицательных качеств (раскаяние в совершении недостойного действия); ♦ самоосуждение (покаяние, раскаяние - умение терпеливого перенесения всех встречающихся обстоятельств), ведущее к духовно-нравственному возрастанию личности; ♦ путь перевоспитания заключается в устранении имеющихся страстных навыков (резких порывов души, немедленной реакции на события и т.д.); ♦ путь перевоспитания лежит через

развитие умений самоанализа: углубленного самоиспытания наличия негативных личных качеств, знание способов их преодоления и свободного волевого личного действия в этом направлении (нравственного выбора).

Теоретические и методические положения работ В.А. Сухомлинского, Т. Маркарьяна, Я. Корчака и святоотеческая методика духовно-нравственного самовоспитания были определены в качестве основных источников при разработке содержательной основы программы воспитания нравственной культуры учителя.

В соответствии с целями исследования и определенными нами модельными характеристиками нравственной культуры, была разработана программа воспитания нравственной культуры будущего учителя. На основе терминографических принципов ассоциативных параметров отбора, вышестоящих, нижестоящих, родовых, видовых понятий пересекающегося уровня в качестве базового понятия нравственной культуры было определено понятие «любовь к детям», которое было оформлено в качестве педагогического и введено в педагогический тезаурус как понятие практической педагогической этики*

Программа включает четыре основных блока показателей и параметров модельных характеристик нравственной культуры учителя, которые были определены в процессе профессиональной подготовки нескольких поколений будущих учителей, как результат сотрудничества педагога и студентов.

ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ПОКАЗАТЕЛИ ВОСПИТАННОСТИ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Блок 1 - «Педагогические характеристики и понятия «любовь к детям»

Они изложены на основе выше приведенного определения понятия и включают 12 качественных характеристик понятия «любовь»:

*/Л.Л. Шевченко. Практическая педагогическая этика. М., 1997, с. 23-28; М.Н. Ермоленко, В.Н. Мижериков. Введение в педагогическую профессию. М., 1999, с. 80-81.

1. Долготерпение. 2. Милосердие. 3. Независтливость. 4. Негорделивость. 5. Отсутствие бесчинств: неуправляемых эмоциональных действий. 6. Отсутствие самоутверждения (не ищет своего). 7. Отсутствие злых намерений (не мыслит зла). 8. Не радуется неправде. 9. Все покрывает (от слова «покров»). 10. Всему верит, всего надеется. 11. Все переносит. 12. Никогда не перестает.

Данные эталонные характеристики любви находят преломление в содержании трех следующих блоков.

Блок 2 - «Нравственная культура учителя»

Сюда входят нравственные качества, отражающие модельные характеристики нравственной культуры: культуры этического мышления, культуры нравственных чувств в отношениях с детьми, культуры поведения. Наличие нравственной культуры фиксируется по уровню сформированности следующих качеств:

1. Педагогическая эмпатия. 2. Педагогическая наблюдательность. 3. Педагогическая интуиция. 4. Педагогическая рефлексия. 5. Способность к сотрудничеству с детьми. 6. Волевая направленность.

Блок 3 - «Нравственные профессионально-значимые качества учителя»

Их порядковые номера соответствуют порядковым номерам первого блока: педагогическая характеристика любви предполагает наличие соответствующего нравственного профессионально-значимого качества:

1. Терпеливость, терпимость. 2. Сострадательность, чуткость, отзывчивость, пронизательность, утонченность. 3. Альтруизм, бескорыстие, доброта. 4. Смирение. 5. Неавторитарность, всечеловечность, стремление жить для других. 6. Уступчивость, снисходительность, доброжелательность (в тоне, стиле речи и поведения), честность по отношению к своим недостаткам. 7. Спокойствие, уравновешенность. 8. Понимание,

справедливость. 9. Заботливость. 10. Доверие. 11. Мужество, стойкость, самоотверженность. 12. Постоянство.

**Блок 4 - «Профессиональные умения»:
педагогические действия на основе любви**

Действия воспитателя на основе любви предполагают наличие развитых определенных профессиональных умений. Их порядковые номера соответствуют порядковым номерам блоков 1, 3.

1. Умение отвечать(множественно) на вопросы детей;

- Отсутствие «репрессивной» реакции на детские шалости;
- Умения самоуправления в повседневных и стрессовых педагогических ситуациях (сдерживать чувства гнева, обиды, раздражения);
- Умение жертвовать своим личным временем для детей;
- Умение выслушивать детские просьбы и разбираться в детских желаниях;
- Умение понимать и прощать детские шалости (смешливость, беготню, резвость, шутки, насмешки, подвохи, наивный грех лжи и т.п.);
- Умение терпеть, когда приказания не исполняются с первого раза;
- Умение терпеливо относиться к детским неудачам.

2. Умение не требовать за отданные силы награды, не ждать от ребенка самопожертвования и превращения непослушного в «удобного»;

- Умение спрашивать, не подлавливая;
- Умение понимать детские чувства (особенности детского мира);
- Умение не требовать от ребенка любви;
- Умение позволять ребенку быть самим собой;
- Умение оказать реальную помощь в трудную минуту словом и делом (видя неуспеваемость - подобрать оптимальные методы работы; зная о семейных проблемах, найти способ помочь и принести радость и т. п.);

- Умение контролировать свои чувства (самолюбие, раздражение и т.п.) и действия при следующих и подобных действиях ребенка:
 - не расслышал («Ты что, глухой?»);
 - не понял («Дебил!»);
 - не знает («Опять не выучил, чего еще от тебя ждать!»);
 - опаздывает («Опять будильник? Не ври!»);
 - парадоксальные реакции (на вашу дружескую улыбку отворачивается с грубой репликой и т. п.).

3. Умение любить детей как самих себя;

- Умение бескорыстного действия (при неудачах - подбодрить; в нужде - помочь материально; в помощи - пожертвовать своими удобствами и т.п.).

4. Умение не обижаться на детей, не встретив ответного чувства любви с их стороны;

- Умение не искать отдачи в ответ на свои заботы;
- Умение не огорчаться, получив в ответ на свое доброе отношение непослушание, капризы и отчужденность (просишь выполнить - не находишь отклика, рассказываешь интересную историю - никто не слушает и т.п.);
- Умение искать причины своих неудач в самом себе.

5. Умение не осуждать;

- Умение не навязывать свое настроение;
- Умение не срывать злость на детях;
- Умение не превозносить себя над детьми;
- Умение не быть дерзким (резким) с детьми (в тоне, в словах в манере поведения, в пренебрежительных жестах, мимике, пантомимике);
- Умение не требовать от ребенка отдачи за какие-либо свои благодеяния (старанием, вознаграждения словом «спасибо», поцелуем, добровольным отказом от каких-либо детских радостей);

- Умение не принуждать (к дружбе, к участию в коллективных играх, к признанию, к просьбе прощения за проступок, к занятиям, которые нравятся вам);
 - Умение не запрещать действий, свойственных детскому возрасту (лазить по деревьям; гулять дотемна; не спать днем, когда не хочется; не есть «за панау- за маму» и т.п.) на основе слепого подчинения;
 - Умение не унижать, требуя дисциплинированности и послушания (грубыми. формами принуждения и наказания: побоями, подзатыльниками; словесными формами наказания: криком, руганью, бурчанием, брюзжанием и т. п.);
6. Умение прощать (обидчика, детскую выходку, шутку, реплику и т.п.);
- Умение не настаивать на своем (прихоти, приказы);
 - Умение не обличать в «прокурорской» форме;
 - Умение не осуждать за ошибки и неудачи (невыполненное обещание. неоправданные надежды и т.п.);
 - Умение быть снисходительным к детскому незнанию и неумению;
 - Умение уступить (в споре; чтобы не причинить боли);
 - Умение пересмотреть свою и принять чужую точку зрения (совет);
 - Умение признать свои ошибки и недостатки;
 - Умение просить прощения в конфликтной ситуации;
 - Умение не лгать (за исключением случаев «ложь во спасение» другого человека);
 - Умение щадить чувства ребенка:
 - не настаивать на своей правоте, если это подрывает веру ребенка в свои силы, унижает;
 - не использовать коллективные формы осуждения (не доказывать вину при всем классе);
 - поверить, зная, что ребенок лукавит; -не отвергать оправдания ребенка и его доводы, даже когда они не соответствуют

действительности (разбитое окно, несделанное домашнее задание, не возвращенная вовремя книга, опоздания, забытая сменная обувь и т.п.), руководствуясь тем, что реальные причины, лежащие намного глубже, гораздо важнее.

7. Умение проявить сдержанность:

- в ситуациях столкновения мнений, противоречащих собственному;
- в ситуациях ущемления самолюбия.
- Умение преодолеть желание отмщения (воздать злом за зло);
- Умение сделать первому шаг к примирению;
- Умение учить, не исходя из мотива собственной гордой непогрешимости;
- Умение преодолеть свой гнев, прежде начала действия;
- Умение не вспоминать обиды;
- Умение не упрекать ребенка за его неудачи и ошибки (порванную одежду, сломанные игрушки, плохая отметка и т.п.);
- Умение развивать в ребенке те качества, которые помогут ему избавиться от недостатков;
- Умение радоваться вместе с детьми;
- Умение находить радость, видя ребенка счастливым.

8. Умение понять ребенка, совершившего проступок или не выполнившего

- поручение (отказ ребенка выполнить обидное, унижающее приказание, невнимательность на уроке и т.п.), поняв его мотив;
- Умение видеть в ребенке личность;
- Умение проектировать развитие детских способностей;
- Умение и желание понимать реальные мотивы детского поведения;
- Умение не позволять себе выносить окончательные безапелляционные характеристики ученика;
- Умение выделить в ребенке основные достоинства и опереться на них для преодоления отрицательных качеств;

- Умение научить ребенка любить других людей;
 - Умение научить ребенка отвечать за свои дела, слова и мысли;
 - Умение научить ребенка ограничивать свои желания;
9. Умение видеть слабости ребенка и помогать преодолеть их пониманием, сочувствием, действием;
- Умение ограничения отрицательных качеств в ребенке при сохранении сочувствия и доброжелательности;
 - Умение заботиться и помогать детям:
 - Умение быть снисходительным.,
10. Умение верить:
- в добро и любовь как основные педагогические способы педагогического воздействия и взаимодействия с детьми;
 - в добро в ребенке;
- Умение преодолевать свои чувства недоверия по отношению к другим людям;
 - Умение не отзываться о людях плохо, даже если они подают к этому повод;
 - Умение отказаться от своих желаний («отсечь свою волю» пр.Авва Дорофей), подчиняясь воле любящего и любимого человека;
 - Умение своей верой пробудить в ребенке уверенность в своих силах;
 - Умение побудить ребенка к исправлению своих ошибок и преодолению недостатков;
 - Умение не торопиться с осуждением и недоверием тому, что считаем со стороны ребенка притворством и отговоркой, но развивать в себе умение понимать мотивы детского поведения (нежелание идти в школу- каприз, болит живот, а реально бояться одноклассника, с которым поссорился, боится «2» и т.п.) ;
 - Умение не оставлять ребенка в трудностях;

- Умение сохранять надежду на возможность проявления в ребенке лучших качеств даже в самых критических ситуациях детского негативизма;
- Умение оберегать ребенка от несправедливостей окружающих и от его собственных негативных качеств. Обусловленных трудностями возрастного развития;
- Умение быть стойким и терпеливым в ожидании проявлений добрых ростков в ребенке.

11. Умение самоотдачи, жертвенности;

- Умение переносить личные трудности ради любви к детям;
- Умение сохранять педагогический оптимизм (грубость ребенка - помочь преодолеть беду, ее породившую; ошибки ребенка- беда и для воспитателя и т.п.).

12. Умение сохранять свою любовь к детям;

- Умение не терять своего доверия к ребенку, настроя на любые внешние факторы его неудачи, неоправданные педагогические надежды, невыполненные общения, непослушание, ошибки, дурные поступки и т.п.);
- Умение сохранить веру в преображающую ребенка любовь учителя.

Содержание программы предоставляло возможность развития умений взаимодействия с детьми на основе принципов практической этики.

Выделенные параметры были обобщены в соответствии с вышеуказанными принципами отбора понятий и определены в программе в качестве групп задач исследования.

1. Развитие педагогического интереса.

Решение задач данной группы осуществляется на основе изучения содержания сквозной темы «Нравственный мир детства», «Интерпретация поведения детей».

Задача развития педагогического интереса включала решение трех подзадач:

1.1. Развитие педагогической наблюдательности (умений видеть и слушать детей). Она осуществляется на основе дидактической конструкции «Дети глазами будущего учителя», которая включает темы блока:

Содержательный блок «Детский мир» – «Ученик»

Детские привязанности, привычки (полезные и вредные), • любовь и дружба, типология детей на основе их поведения (ябеды, нытики, жадины, щедрость); ложь и фантазия; детские страхи; непослушание; детская речь (возрастной жаргон, сленг молодежных группировок); любимая литература и музыка; детские стихи; детский театр; группировки детей; иррациональный характер детского мышления; драки и истерики; детские жалобы; детские вопросы; взрослый мир зла и дети (что ребенку нужно знать о зле); ревность; воровство; дополнительные варианты тем, которые могут быть предложены будущими учителями в процессе занятий.

1.2. Развитие педагогической эмпатии (умений сопереживать детям):

Предполагает:

- Изучение отображения ребенка в литературе (описание видения одной и той же ситуации глазами взрослого и ребенка. Например, А. де Сент Экзюпери “Маленький принц”, Н. Носов “Фантазеры” и др.);
- Развитие умение рассказывать детские сказки (темы: “Дети и мир сказок”, “Жизнь - сказка”, “Сказки о животных”, “Сказки о народах”, “Сказки об авторитете”, “Мрачные сказки” и т.п.);
- Участие в детских играх и наблюдение за ними (во что и как играют дети);
- Изучение детских рисунков.

1.3. Развитие педагогической интуиции (умений предугадывать и предупреждать детские поступки):

- Изучение детских не резко выраженные состояний: тихой задумчивости, порхающего внимания (“ловит ворон на уроке”), глубокой растроганности, горького недоумения, мучительного подозрения, застенчивости;
- Изучение реакций детей в бурных проявлениях: радости, гнева, истерики, негодования, непослушания;
- Рассмотрение детских вопросов “можно - нельзя”, запретов - распоряжений учителя;
- Изучение детских парадоксальных реакции.

II. Формирование нравственных взаимоотношений учителя и учеников, взрослого и ребенка.

Это предполагает изучение:

2.1. Нравственные основы общения учителя с учениками (принципы, противоречия, трудности и их причины, технология, понятия «добрый учитель», «злой учитель», «любящий» учитель). Оно осуществляется на основе дидактической конструкции “Учитель глазами будущих учителей”.

**Блок “Детский мир” – «Учитель»
(характеристики хороших и плохих учителей)**

“Мои любимые учителя”

Качества взрослого, которые любят дети. Внешние и внутренние мотивы влияния взрослого. Изменилась ли теперь моя детская оценка действий учителя? Действия учителя против зла. Привычка доброжелательного отношения учителя к детям в экстремальной ситуации. Любознательность учителя. Терпимость учителя. Мужество, отвага, самоотверженность учителя. Личная инициатива учителя. Нежность учителя. Ум учителя. Воля учителя. Альтруизм учителя. Совесть учителя. Справедливость учителя. Доброжелательность учителя. Радость в общении с детьми. Путеводные звезды человечества - “восхождение к идеалу”: личность учителя в разные

исторические эпохи. Портрет идеального учителя (по плану): (Общая одаренность. Упорство и борьба с неудачами. Учителя и ученики великих педагогов. Универсальность и современность великих педагогов.)

“Мои нелюбимые учителя”

Качества взрослого, которые не любят дети. Сборник педагогических ситуаций на тему “Несправедливые и злые учителя.

2.2. Развитие педагогического такта

а) Развитие умений регулировать детское внимание:

Детские жалобы (нытье, ябедничество на уроках и переменах, дома); детские просьбы; ситуации, в которых учитель должен быть деликатным (дружба, любовь, требование признания в проступке, доносчики, детская месть, одаренные дети, слабые ученики, “тихони”, “звездная болезнь”), детская ложь; детские ошибки, которые учитель должен прощать детям (шутки, подвохи, проказы, насмешки).

б) Развитие умений внушать детям:

Ситуации, в которых учитель наказывает; “инструментарий” учителя (сердитый взгляд, похвала, выговор, изменение интонации голоса, шутка, совет, поцелуй, сказка в награду, выразительный жест).

2.3. Развитие умений учителя в самопознании, самоуправлении, взаимодействии с детьми.

Методики диагностирования уровня нравственного развития и психосоматического типа. Объекты педагогической диагностики: детская улыбка, смех, румянец, бледность, плач, зевок, крик, вздох, “пустые глаза”. Личные технологии развития умений самоуправления, подобранные с учетом профессиональной позиции учителя: “Какие мне потребуются умения, чтобы помочь ребенку раскрыть его способности?”. Тренинги на тему “Все самое лучшее, чему мы научились, было усвоено в детстве” по развитию педагогической эмпатии.

3. Формирование педагогического призвания. Взаимодействие взрослых и детей на основе принципов практической педагогической этики.

3.1. Кодекс равенства в общении (правила поведения учителя, созданные будущими учителями): практика солидарности в общении с детьми; право учителя; право ребенка.

3.2. Правила для учеников (созданные детьми для самих себя).

3.3. Развитие умений учителя профессионально занять детей (знание развивающих форм взаимодействия с детьми на уроке и внеурочной деятельности).

Программа включала также прогнозируемые результаты экспериментального исследования. Ведущим прогнозируемым результатом исследования было выделено развитие педагогических умений любить детей и проявлять ее в педагогически целесообразных формах в указанных характеристиках и параметрах. Содержательные характеристики педагогического понятия «любовь к детям» стали основой содержательно-технологической модели воспитания нравственной культуры учителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходя из анализа методологии разных подходов в построении педагогических технологий обучения, произведена разработка теоретико-методологической базы воспитания нравственной культуры учителя на основе практической педагогической этики. Проблема исследования определялась как воспитание личности учителя, который будет обладать профессиональными умениями взаимодействия с детьми на основе нравственного качества любви.

Было произведено теоретическое обоснование следующих положений:

1. Дано научно-педагогическое определение нравственного понятия «любовь к детям» на основе абсолютных этических норм.
2. Научное обоснование понятия на основе методики внеконтекстных операций с понятиями позволило ввести термин «любовь к детям» в научно-педагогический тезаурус.

3. Определено содержание и условия эффективности действий учителя на основе любви.
4. Педагогическими условиями формирования нравственной культуры будущих учителей выделены:
 - Разработка содержательной основы педагогической подготовки, в которой представлен материал, активизирующий познавательный интерес на теоретическом и прикладном уровнях к проблеме духовно-нравственной культуры личности. Таким материалом является содержание спецкурса духовно-нравственного содержания «Практическая педагогическая этика», позволяющего активировать педагогический интерес к феномену «детский мир».
 - Сотрудничество педагога и студентов при разработке содержательной основы учебного курса в информационных блоках «Детский мир».
 - Использование проблемных и личностно-ориентированных технологий нравственного стимулирования.
 - Использование примера педагога и участников студенческой группы как метода воспитания студентов и форм самовоспитания при разработке эталона нравственной оценки профессионального поведения в ситуациях взаимодействия с детьми.
5. Личностно-ориентированной технологией обучения, стимулирующей развитие у будущих учителей данных умений является новая учебная дисциплина – практическая педагогическая этика. Для воспитателя важным этапом, открывающим новый уровень профессионального понимания личности ребенка, является ориентация на понимание переживаний собственного детства. Основным компонентом педагогического мышления и ведущим стимулом профессионального поведения выделено переживание. Используя каузальный метод исследования, практическая этика ставит в центр информационно-

технологической системы процесс развития нравственных чувств (аффективно-эмоциональной сферы) будущего учителя как ведущей структурной единицы развития его нравственного сознания и нравственного поведения.

- б. Содержание практической педагогической этики отражается в программе воспитания нравственной культуры, в формах совместной деятельности преподавателей и студентов по следующим направлениям: 1. Развитие педагогического интереса, внимания, наблюдательности, диагностических умений: нравственный мир детства; интерпретация поведения детей. 2. Формирование нравственных взаимоотношений учителя и учеников на основе умений эмпатического взаимодействия. 3. Формирование педагогического призвания (профессиональное взаимодействие с детьми на основе любви).*/

*/Педагогические технологии воспитания нравственной культуры будущих учителей в процессе профессиональной подготовки представлены в монографии «Учитель. Педагогические технологии интегрированного воспитания нравственной и профессиональной культуры».

Библиография

- 1.Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение. 1989
- 2.Авва Дорофей, преподобный. Душеполезные поучения. – Изд. Псково-Печерского монастыря, 1994
- 3.Азаров Ю.П. 100 тайн детского развития. М., 1996
- 4.Алексеев Н.И. и др. Философия образования. / Высш. образ. в России. – 1997. №3
- 5.Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997
- 6.Алексеев Н.И. Методологизация содержания процесса обучения / Вопр. филос., 1995. №11. С. 15-16
- 7.Алексеев Н.И. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения. Автореферат дисс. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1997
- 8.Аминов Н.А. Задатки, способности и одаренность учителя. / Мир психологии. М. 1997, №2
- 9.Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей. / Вопр. психология. 1998, № 5
- 10.Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. – М., 1986
- 11.Амонашвили Ш.А. Личность – гуманная основа педагогического процесса – Минск: Университет, 1990
- 12.Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996
- 13.Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М., 1960
- 14.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Избр. псих. труды в 2 т. – М., 1980
- 15.Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989

16. Анохин П.К. Эмоции. / Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – Изд-во Московского университета, 1984
17. Антология педагогической мысли христианского средневековья. Том 1, 2. – М., 1994
18. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – М., 2000
19. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984
20. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности. / Новые ценности образования № 2. – М., 1995
21. Афанасенко Э.Г. Проблема эмоциональности обучения в педагогике. Автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Киев, 1982
22. Афанасов В.А. Типичные затруднения в работе молодых учителей и пути совершенствования их педагогического мастерства (Учёные записки. Рязанск. гос. пед. ин-т, т. 23, вып.3)., 1959
23. Бадмаева С.В. Профессионально-этическая подготовка учителя к формированию ролевого поведения школьников. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – М., 1997
24. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании. Современное состояние. – М., 1998
25. Бакштановский В.И. Прикладная этика: этап становления (опыт и актуальные проблемы. / Прикладная этика и управление нравственным воспитанием. Томск, 1981
26. Барабанщиков Л.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура. – Рига, 1982
27. Бассин Ф.В. Проблема «бессознательного». – М., 1968
28. Бахитин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979

- 29.Белозерцев Е.П. Горячев В.С. Доктрина образования. Материалы парламентских слушаний «Образование и национальная безопасность России». – М., 1996
- 30.Белозерцев Е.П. На пути к русскому образованию. / Педагогика. 1997. №2
- 31.Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М., 1989
- 32.Белоус В.В. К исследованию влияния типов темперамента на эффективность индивидуальной и совместной деятельности. / Вопросы психологии, № 3. с. 113 – 120
- 33.Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – М., 1996
- 34.Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти. – М., 1994
- 35.Беляева В.А., Черных А.П., Певчева Т.П. Духовно-нравственное становление будущего учителя: [Опыт работы Ряз. гос. пед. ун-та по теме «Православная педагогика и педагогическая культура в России»]. Педагогика, – 1998. – № 5. – С. 67-69
- 36.Белякова Г.Я. Профессиональная этика. – М., 1975
- 37.Берак О.Л., Тугорская Н.В. Пути формирования эмоциональной регуляции личности студента. – Вестник высшей школы. № 1, 1987
- 38.Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 1992
- 39.Бернс Р. Развитие «Я – концепции» и воспитание. – М., 1986
- 40.Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура: идея культуры в работах М.М. Бахтина. – М., 1989
- 41.Библер В.С. Культура: Диалог культур (опыт определения). / Вопр. филос. 1989. №6. С. 34
- 42.Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. – М., 1996
- 43.Битинас Б.П., Паулавичюс Р. Статистические методы эмпирического предсказания. – Шауляй, 1981

- 44.Боброва Е.М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов певуза. Автореф. канд. дисс. – М., 1989
- 45.Богданов В.А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. – Л., 1987
- 46.Боголюбов Л.Н. и др. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. образовательная область «Общество» (социальные дисциплины) материалы третьего этапа Всероссийского конкурса. – М., 1994
- 47.Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах. / Магистр, 1992. Май. С. 16-17
- 48.Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982
- 49.Бодалев А.А. Личность и общение / Избранные труды. – М., 1983
- 50.Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека / Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978
- 51.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968
- 52.Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972
- 53.Болотов В.А., Слободчиков В.И. и др. Проектирование профессионального педагогического образования. / Педагогика, 1997. №4
- 54.Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 1997
- 55.Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. – Педагогика. 1999. №3
- 56.Бондаревская Е.В. Развитие идей педагогической культуры в новых условиях. //Введение в педагогическую культуру. Ростов-на-Дону, 1995
- 57.Бондаревская Е.В. Теоретико-методологические вопросы изучения и формирования педагогической культуры. / Формирование

- педагогической культуры будущего учителя. Межвуз. сб. науч. тр. РДПИ, 1989
- 58.Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000
- 59.Бордовский В.А. Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе. – СПб., 2001
- 60.Боуэн М.В. Духовность и личностно-центрированный подход / Вопросы психологии. 1992. №3-4
- 61.Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977
- 62.Валицкая А.П. Модели образовательных систем и подходы к стандартизации. – СПб., 1995
- 63.Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования. / Педагогика. – 1997. № 3. С. 15-20
- 64.Василюк Ф.Е. Психология переживаний: анализ преодоления критических ситуаций. – М.,1984
- 65.Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя. Автореф. дисс. канд. псих. наук. Киев, 1987
- 66.Вербин А.И., Герман Ш.И., Кочетков Ф.К. Нравственные отношения и нравственные потребности. – Философские науки. № 5, 1972
- 67.Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. – Вопросы психологии. № 5, 1987
- 68.Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990
- 69.Винокуров Л.Н. Учителю о психическом здоровье школьников. – Кострома, 1992
- 70.Возженикова И.Д. Этика педагога. Пайдея. Екатеринбург. – 1997
- 71.Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. – М., 1995. – 111 с
- 72.Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М., 1999

73. Вундт В. Введение в психологию. Хрестоматия. – М., 1976
74. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. Т. 4. – М., 1984
75. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996
76. Выготский Л.С. Проблема сознания. Собр. соч. Т. 1. – М., 1982
77. Гаврилова Т.П. Роль эмпатии в формировании нравственных мотивов у детей. Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. – М., 1976
78. Газман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М., 1987
79. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 гг., «Официальные документы в образовании». – 2001
80. Государственная система стандартизации Российской Федерации. Основные положения. Издание официальное. – М., Госстандарт России, 1992
81. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров по направлениям высшего педагогического образования. – М., 1994
82. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания образования и уровню подготовки специалистов. – Мин-во общего и профессионального образования Российской Федерации. – М., 1997
83. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 1995
84. Гринев П.В. Введение в терминологию. – М., 1998
85. Гришин Э.А. Педагогическая этика. – М., 1977
86. Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование. – М., 1995
87. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000
88. Деловые игры в учебном процессе. Сб. ст. – М., 1985

89. Джемс В. Многообразие религиозного опыта. – М., 1993
90. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987
91. Додонов Б.И. О системе «личность». – Вопр. психологии. № 5, 1985
92. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М., 1978
93. Дьяконов Г.В. Психология педагогического общения. – М., 1987
94. Евдокимова М. В. Развитие педагогической культуры студентов в процессе профессиональной подготовки. Моногр. / М.В. Евдокимова, Р.М. Шерайзина. – Новгород, 2001
95. Елканов В.Т. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1988
96. Елканов В.Т. Профессиональное воспитание учителя. – М., 1986
97. Ефимов В.Т. Этология как учение о нравах и нравственности. – М., 1992
98. Ефремов А.Ю. Нравственная самоорганизация личности в педагогическом сообществе. Учебн. пособие. – Воронеж, 1999
99. Ефремов А.Ю. Педагогические условия формирования нравственных ориентаций слушателей вузов МВД РФ. Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999
100. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995
101. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. – М., 1988
102. Зеньковский В.В. Педагогика. – М., 1996
103. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1994
104. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995
105. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997
106. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура. / Новое педагогическое мышление. / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1989

107. Зуев Д.Д. Проблема стандарта применительно к созданию школьного учебника (УМК). Школьный учебник в контексте стандарта образования / Материалы Всероссийского конкурса по разработке федеральных компонентов государственных образовательных стандартов. – М., 1994
108. Иванников В.А. Формирование побуждения к действию. – Вопросы психологии. № 3, 1985
109. Изучение эффективности процесса нравственного воспитания старшеклассников. – М., 1985
110. Ильин И. А. О грядущей русской культуре / Сб. «Родина и мы». – Смоленск, 1995
111. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. – М., 1993
112. Иоанн Лествичник, преподобный. Лествица. Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь, 1994
113. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М., 1981
114. Казакевич Н.М. Стандарты профессионального образования зарубежных стран. – М., 1993
115. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М., 1995
116. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990
117. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). – М., 1989
118. Климент Александрийский, святитель. Педагог. – М., 1996
119. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. – М., 1983
120. Кондратьева С.В. Учитель – ученик. – М., 1984
121. Кондрашов Р.Р. Общение и развитие личности в учебной деятельности. – М., 1979
122. Конспект лекций по догматическому богословию. – М., 1993
123. Концепция московских образовательных стандартов. – М., 1995
124. Коротаева Е.В. Проблема гуманизации образования в педагогическом процессе. – Пайдея, I, Екатеринбург, 1997

125. Короткова Т.А. Школьные конфликты и профессионально-педагогическое управление ими. – Пайдея. Екатеринбург, 1997. С. 135
126. Корчак Януш. Как любить ребенка. – М., 1991
127. Костинская А.Г. Социально-перцептивные процессы в условиях группового принятия решений. – Вопросы психологии. № 1, 1984
128. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основания педагогики. – Ростов, 1997
129. Коффка. Самонаблюдение и метод психологии. / Проблемы современной психологии. – М. – Л., 1992
130. Кравков С.В. Самонаблюдение. – М., 1922
131. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования. / Новые ценности образования, № 2. – М., 1995
132. Крылова Н.Б. Теория и практика педагогической поддержки и заботы. / Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996
133. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. / Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л., Изд-во ЛГУ, 1970
134. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985
135. Кульневич С.В. Педагогика личности. От концепций до технологий. – М., 2001
136. Культура педагогической деятельности учителя: методология, теория, опыт и перспективы развития. / Л. Б. Соколова, Г.В. Белая, В.М. Пуставалов, Г.Г. Ермакова. Оренбург, гос. пед. ун-т, – Оренбург. Изд-во ОГПУ, 2001
137. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. – М., 1975
138. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989
139. Кэмбелл Росс. Как на самом деле любить детей. – М., 1992

140. Лебедева О. В. Национальная культура как средство формирования духовности школьников / Совершенствование учебно-воспитательного процесса в высшей и средней школе, – Ульяновск, 1995. – Ч. 1. – С. 31-34
141. Леви В. Искусство быть собой. – М., 1977
142. Леви В.Л. Искусство быть другим. – М., 1987
143. Леднев В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека. / Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2002, № 6
144. Леднев В.С. О концепции стандарта общего среднего образования. / Тезисы докладов международной конференции «Образовательные стандарты: проблемы и перспективы». – М., 2000
145. Леднев В.С., Рыжаков М.В., Шишов С.Е. Концепция федеральных компонентов образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. – М., 1994
146. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психологического развития человека. Принцип развития в психологии. – М., 1978
147. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979
148. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977
149. Леонтьев А.Н. Формирование личности. / Психология личности. Тексты. – М., 1982
150. Лещинский В.И. Личностная парадигма в истории образования. / В сб. Личностно-ориентированная педагогика. Вып. 3. – Воронеж, 1999
151. Лещинский В.И., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми: Педагогич. практикум. – М.: Просвещение: Владос, 1995
152. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991
153. Лубоцкая-Россельс Е.М. Профилактика нервно-психических отклонений у учащихся. – М., 1983
154. Ляудис В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учащимися как метод формирования личности. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация. – М., 1983

155. Лященко Н.С. Регуляция эмоциональной креативности студентов как условие подготовки к профессиональной деятельности. / Материалы всесоюзной конференции. Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987
156. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Избр. пед. соч. в 2 т. – М., 1977
157. Макарова В. А. Формирование и развитие духовности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Калуга, 2001
158. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. – М., 2002
159. Мальковская Т.Н. Учитель-ученик. – М., 1977
160. Маркарьян Т. Источники предварительной подготовки в связи с проблемой учителя. / Сб. Подготовка дошкольных работников. – Ростов-на-Дону. Гос. изд-во Ростов-н-Д., 1923
161. Маркарьян Т. Школа, ребенок, учитель. Краснодар, 1924
162. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996
163. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993
164. Мастерство актёра в терминах и определениях К.С. Станиславского. / Под. ред. Макарьева. – Л. – М., 1961
165. Мацуй Н.В. Формирование этического компонента профессиональной деятельности будущего учителя. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – М., 1997
166. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. – М., 1999
167. Милтс Т. Совесть. Этическая мысль. – М., 1990
168. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998
169. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М., 1999

170. Моделирование педагогических ситуаций. / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М., 1981
171. Мотков О.И. Психология самопознания личности. – М., 1993
172. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания. – М., 1984
173. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат. Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М., 1981
174. Национальная доктрина образования в России. / Сб. «Документы в области образования». № 21. Ноябрь. 2001
175. Национальные ценности образования: история и современность, – М., 1996
176. Некрасова Ю.Б. Учитель и психологический климат в классе. – Вопросы психологии. № 6, 1985
177. Неменский Б.М. Мудрость красоты. – М., 1986
178. Несмелов В.И. Наука о человеке. – СПб., 2000
179. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. – М., 1997
180. Ночевник Т.Н. Культура и этика общения. – Ташкент, 1985
181. Образовательные стандарты в Российской Федерации. Материалы по разработке национально-региональных компонентов образовательного стандарта. – Якутск, 1996
182. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? Психология личности. Тексты. – М., 1982
183. Ольшанский В.Б. Психология – практикам: учителям, родителям, руководителям. – М., 1996
184. Осипов А. И. Основное богословие. – М., 1994
185. Оссовская М. Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали. – М., 1987
186. Педагогика. / Под. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2000
187. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учеб. пособие. /Под ред. Смирнова. – М.: Академия, 1998

188. Пермский региональный компонент государственного образовательного стандарта. / Материалы Коллегии Пермского областного управления образованием. – Пермь, 1996
189. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. – Вопросы психологии. № 1, 1987
190. Петровский В.А. Идея «Я – мир» в развитии личности. / Новые ценности образования. № 3. – М. 1995
191. Петровский В.А. Принцип отраженной субъективности в психологическом исследовании личности. – Вопросы психологии. № 4. 1985
192. Петровский В.А. Субъективность: новая парадигма в образовании. / Наука и образование. 1996. № 3. С. 100-105
193. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1985
194. Пирогов Н.И. Быть или казаться. Избр. пед. соч. – М., 1984
195. Писаренко В.И., Писаренко И.Л. Педагогическая этика. – Минск, 1986
196. Платонов К. Структура и развитие личности. – М., 1982
197. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М., 1976
198. Попова Л.Д., Леонтьева О.Ю. Особенности профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. – М., 1995
199. Преподобный Григорий Синаит. Творения. – М., 1999
200. Пустовалов В. М. Духовно-нравственное становление личности будущего учителя. – Оренбург, 2001
201. Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991
202. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. – М., 2000
203. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М., 1998
204. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1975

205. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. Психология личности. Тексты. – М., 1982
206. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 1978
207. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М., 1994
208. Рыданова И.И. Экспрессивные умения учителя. / Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя. – Горький. 1989
209. Рыжаков М.В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования. Теория и практика. – М., 1999
210. Салимова Р. М. Духовное развитие студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Уфа, 2000
211. Самсонова Н.В. Педагогическая конфликтология: формируется теория. / Стандарты и мониторинги в образовании. – М., 2002, № 3
212. Свешников Владислав, протоиерей. Очерки христианской этики. – М., 2000
213. Свешникова И.А. Формирование сенсорной культуры специалиста в процессе обучения. / Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции «Проблемы личности в психолого-педагогической подготовке специалиста». – Н.-Новгород, 1996
214. Святитель Василий Великий. Беседы на Шестоднев. – 2001
215. Святитель Игнатий Брянчанинов. Аскетические опыты. Т. 1, 2. – М., 1993
216. Святитель Иоанн Златоуст. Творения. Толкование на святого Матфея Евангелиста. – Сергиев Посад, 1993
217. Святитель Феофан (Затворник). Путь ко спасению. Краткий очерк аскетики. – М., 2001
218. Святой Максим Исповедник. Четыреста глав о любви. Добротолубие. Т. 3. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994

219. Святой праведный Иоанн Кронштадтский. Моя жизнь во Христе. – СПб., 1883. Репринтное изд
220. Священник Евгений Шестун. Православная педагогика. – Самара, 1998
221. Серова А.А. Основы педагогической этики. – М., 1998
222. Сеница И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М., 1983
223. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976
224. Слостёнин В.А. Шутенко А.И. Профессиональное самопознание учителя. / Магистр, 1995, №3. – С.52-58
225. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992
226. Список государственных образовательных стандартов профессионального образования. / Государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по всем специальностям. РАО. – М., 1998
227. Станиславский К.С. Работа актёра над собой в творческом процессе переживания. Собр. соч. в 8-и томах, – М.: Искусство, 1954. Т. 2
228. Станиславский К.С. Работа актёра над собой в творческом процессе воплощения. Собр. соч. в 7-и томах. – М.: Искусство, 1954. Т. 3
229. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов, 1966
230. Субботский Е.В. Детство в условиях разных культур. – Вопросы психологии. № 6, 1979
231. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М., 1989
232. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М., 1989
233. Творения иже во святых отца нашего Григория Богослова, архиепископа Константинопольского. – М., 1843
234. Творения иже во святых отца нашего Григория, епископа Нисского. – М., 1861
235. Творения иже во святых отца нашего Тихона Задонского. – Изд. Свято-Успенского Псково-Печерского монастыря, 1994
236. Тихомиров Л.А. Религиозно-философские основы истории. – М., 1997

237. Толстых А.В. Взрослые и дети: парадокс общения. – М., 1987
238. Узнадзе Д.И. Психологические исследования. – М., 1986
239. Успенский Л.А. Богословие иконы православной церкви. – М., 1989
240. Учебные стандарты школ России. Кн.1, 2. – М., 1998
241. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Собр. соч. Т.2. – М.-Л., 1948
242. Федеральный закон «О свободе совести и религиозных объединениях» от 26.09.1997. – М., 1997
243. Философия образования для XXI века. – М., 1992
244. Философско-психологические проблемы развития образования. – М., 1994
245. Флэйк-Хобсон Кэрол и др. Мир входящему. Развитие ребенка и его отношений с окружающим миром. – М., 1992
246. Фромм Аллан. Азбука для родителей. – М., 1994
247. Харчев А.Г. Социология воспитания. О некоторых актуальных проблемах воспитания личности. – М., 1991
248. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. – М., 1986
249. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. – К., 1988
250. Чечет Т.И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно-ориентированного обучения. Автореф... канд. пед. наук. – Волгоград, 1997
251. Чистякова Т.А. Педагогический конфликт и способы его разрешения. – М., 1987
252. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. – М., 1985
253. Шевченко Л.Л. Мир детства: педагогика взаимодействия, – М., 1998
254. Шевченко Л.Л. Педагогическое творчество. Учебник-тренажер. – М., 1996
255. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. (Эксперим. – дидакт. комплекс. Кн. для учителя и родителей. – М., Соборь, 1997

256. Шнекендорф З.К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. – М., 1997
257. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации развития в детском возрасте. Психология личности. – М., 1982
258. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996
259. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностные технологии воспитания. – Киров, 1998

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Таблица 1

<p>Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Учитель» (выписка из стандарта 1994 г.)</p>
<p>2.1 ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБРАЗОВАННОСТИ СПЕЦИАЛИСТА</p> <p>2.2. Требования к знаниям и умениям по дисциплинам</p> <p>2.2.3 Требования по дисциплинам психолого-педагогической подготовки</p> <p>Специалист:</p> <ul style="list-style-type: none"> - владеет системой знаний о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательных процессов; - владеет системой знаний, об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций и предметных методик; - владеет системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, социальных факторах развития; - владеет системой знаний о закономерностях психического развития; факторах, способствующих личностному росту; Направляет саморазвитие и самовоспитание личности; - знает особенности детей с отклонениями в развитии; - владеет системой знаний о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой; умениями педагогического общения; - соблюдает права и свободы обучающихся; умеет оказывать социальную помощь и поддержку учащимся; - обладает системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, о современных психолого-педагогических технологиях; - владеет технологиями развивающего обучения; - умеет организовать внеучебную деятельность учащихся; - владеет основными психолого-педагогическими критериями применения компьютерной техники в образовательном процессе; - умеет организовывать образовательный процесс в различных социокультурных условиях; - владеет умениями психолого-педагогической диагностики; - владеет умениями проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса; - владеет основами разработки учебно-программной документации и умеет использовать их для формирования содержания обучения; - знает систему образовательных учреждений и основы управления ими; - знает основы организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в сфере образования; <p>ПП 00 Дисциплины психолого-педагогической подготовки 1000</p> <p>ПП 01 Введение в педагогическую профессию:</p> <p>Профессия педагога. Спектр педагогических специальностей. Перспективы педагогической профессии. Педагогическая деятельность. <i>Гуманистическая природа педагогической деятельности. Личность ребенка. Педагогическая культура. Профессионально значимые личностные качества педагога.</i> Педагогические способности. Педагогическая позиция. Профессиональные знания и умения. Пути</p>

овладения профессией. Педагогические учебные заведения.

Содержание, структура, формы и методы освоения профессии педагога. Индивидуальные образовательно-профессиональные программы. Способы саморазвития. Педагогическая карьера.

III 06 Педагогические теории, системы, технологии:

Объект предмет, методология и структура педагогической науки. Системный, личностный, деятельностный подходы. Категории педагогики. Функции педагогического процесса: информатизация, развитие, социализация личности. *Личность ребенка - объект и субъект воспитания и обучения*. Целостность педагогического процесса. Закономерности, противоречия, принципы целостного педагогического процесса. Воспитание в структуре целостного педагогического процесса: характерные особенности, движущие силы. Воспитание как система. Сущность системного подхода в воспитании. Структурные элементы процесса воспитания и их взаимосвязь. Цель воспитания и её место в воспитательном процессе. Содержание и источники воспитания. Система методов воспитания. Воспитательная система школы. Авторские воспитательные системы. Современные концепции воспитания. Основы социальной педагогики.

Организаций внеучебной деятельности учащихся. Взаимодействие с социумом. Обучение в структуре целостного педагогического процесса. Цели обучения. Содержание образования. Информационный, операционный, аксиологический компоненты содержания. Учебные планы, программы, учебно-методические комплекты. *Гуманитаризация обучения*. Методы и средства обучения. Многомерные классификации методов. Формы организации обучения. Основные технологии: сущностные и описательные; репродуктивные, продуктивные, алгоритмические; информационные; дифференциация и интеграция; суггестотехнологии, техника игры. *Новые информационные технологии (НИТ) в образовании. Психолого-педагогические основы использования средств НИТ в образовании. Педагогические программные средства (ППС). Типология ППС. Инструментальные средства для разработки ППС. Мультимедиа технологии. Учебные телекоммуникационные проекты. Банки данных педагогической информации. Автоматизированные рабочие места.* Диагностический, предупреждающий, текущий, итоговый и поститоговый контроль. Характеристика результатов обучения. *Государственный образовательный стандарт. Педагогическое мастерство и педагогические технологии.* Технологии педагогической диагностики, педагогического прогнозирования, взаимодействия, саморазвития, коррекции. *Педагогическое общение.* Индивидуальный стиль деятельности педагога.

III 07 Специальная психология и коррекционная педагогика:

Норма и отклонения в физическом, психическом, моторном, интеллектуальном развитии человека. Первичный и вторичный дефект. Комбинированные нарушения. Их причины, единство биологических и социальных факторов. Категории и классификации нарушений, отклонения в развитии человека. Мировая статистика отклонений, нарушений развития человека. Цели и задачи, основные категории специальной психологии. Компенсация, коррекция, адаптация, развитие в специальной психологии. Зона актуального и ближайшего развития. Развитие, аномальное развитие, коррекционное развитие. Коррекционная (специальная) педагогика: цели, задачи, принципы, категории, основные научные теории. *Аксиологическая концепция гуманизма как философская и нравственно-этическая основа теории и практики коррекционной педагогики.* Сегрегация и интеграция в коррекционной педагогике. Современные педагогические теории и системы воспитания, обучения и социальной интеграции лиц с проблемами. Основные ступени развития и социализации человека при наличии его отклонений, задержек развития и биологическая, психологическая, социально-психологическая, педагогическая характеристики). Система социальных институтов для оказания детям, подросткам, молодежи консультативно-диагностической, коррекционно-педагогической, психологической, реабилитационной и другой специализированной помощи.

ПП 08 Философия и история образования:

Социальная природа образования, его общечеловеческий конкретно-исторический характер. Общечеловеческое, национальное и индивидуальное в образовании и воспитании. Непрерывность воспитания и образования. Индивид, личность, индивидуальность. *Биологическое и социальное в личности, природные и социальные предпосылки и факторы развития личности. Социально-деятельностная сущность личности и ее отношение с окружающим миром.* Философские аспекты целеполагания в образовании. История образования и педагогических учений. Культурно-исторический характер воспитания. Зарождение идей о всестороннем развитии человека. Концепция свободного воспитания. Идея развивающего и воспитывающего обучения. Выделение педагогики в самостоятельную отрасль знания. Реформаторская педагогика XIX-начала XX века. Современная зарубежная школа. Развитие педагогики в России: характерные черты воспитания и обучения детей в период перехода к феодализму. Влияние христианства на развитие образования и педагогической мысли. Просветительские реформы нач. XVIII века. Создание государственной системы начального, среднего и высшего образования Развитие революционно-демократических педагогических идей. Развитие педагогики как науки и искусства. Школа и педагогика в России XIX - нач. XX века. Советская школа и педагогика: основные принципы единой и трудовой школы. Обновление содержания, организационных форм и методов обучения. Введение единой системы народного образования в СССР. Разработка теории и практики воспитания в коллективе. Педология и ее влияние на развитие педагогики. Осуществление всеобщего среднего образования. Педагогика сотрудничества. Реформа 1984 г. - истоки и итоги ее реализации. Российская школа и педагогика в новой социально-экономической ситуации.

ПП 09 Основы управления педагогическими системами: Социально-педагогические системы, понятие и виды. Система образования. Образовательные учреждения как система. Система образования в РФ, зарубежных странах. Основные понятия научного управления. Эволюция управленческой мысли. Системный и ситуационный подходы как методология управления. Управление функционированием и развитием. Основы управления социальным коллективом. Педагогический коллектив и его развитие. Основные функции педагогического управления. Управление неформальными организациями. Показатели качества управления. Особенности управления образовательными учреждениями. Управление развитием образования в образовательном учреждении. Новые информационные технологии в управлении образованием. Аттестация педагогических кадров.

**Выписка из Государственного стандарта высшего профессионального образования по специальности: лингвист-преподаватель»
(Утвержден министерством образования РФ 14.04.2000)**

Введение в педагогическую деятельность. Общая характеристика педагогической профессии. Профессиональная деятельность и *личность педагога. Общая и профессиональная культура педагога. Требования Государственного образовательного стандарта к личности и профессиональной компетентности педагога.* Профессионально-личностное становление и развитие педагога.

Общие основы педагогики. Педагогика как наука, ее объект. Категориальный аппарат педагогики: образование, воспитание, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая система, образовательный процесс. Образование как общественное явление и педагогический процесс. Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. Взаимосвязь педагогической науки и практики. Связь педагогики с другими науками. Понятие «методология педагогической науки». Методологическая культура педагога. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики. Методы и логика педагогического исследования.

Теория обучения. Сущность, движущие силы, противоречия и логика образовательного процесса. Закономерности и принципы обучения. Анализ современных дидактических концепций. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения. Проблемы целостности учебно-воспитательного процесса. Двусторонний и личностный характер обучения. Единство преподавания и учения. *Обучение как сотворчество учителя и ученика. Содержание образования как фундамент базовой культуры личности.* Государственный образовательный стандарт. Базовая, вариативная и дополнительная составляющие содержания образования. Методы обучения. Современные модели организации обучения. Типология и многообразие образовательных учреждений. Авторские школы. Инновационные образовательные процессы. Классификация средств обучения.

Теория и методика воспитания. Сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса. Движущие силы и логика воспитательного процесса. Базовые теории воспитания и развития личности. Закономерности и *принципы воспитания: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация.* Национальное своеобразие воспитания. Система форм и методов воспитания. Понятие о воспитательных системах. **Педагогическое взаимодействие в воспитании.** Коллектив как объект и субъект воспитания. Функции и основные направления деятельности классного руководителя. *Педагогика межнационального общения. Цель и задачи воспитания культуры межнационального общения. Воспитание патриотизма и интернационализма, веротерпимости, толерантности.*

История образования и педагогической мысли. История образования и педагогической мысли как область научного знания. Школьное дело и зарождение педагогической мысли на ранних этапах развития человечества. Воспитание и школа в античном мире. Воспитание и образование в эпоху Средневековья. Воспитание и педагогическая мысль в эпоху Возрождения. Воспитание и обучение в Киевской Руси и Русском государстве (до XVIII века). Образование и педагогическая мысль Западной Европы и США в XIX веке (до 80-х годов). Школа и педагогика в России до 90-х гг. XIX века. Зарубежная педагогика и школа в конце XIX века. Школа и педагогика в России в конце XIX и начале XX вв. (до 1917 г.). Зарубежная школа и педагогика в период между первой и второй мировыми войнами. Развитие школы и педагогики в России после Октябрьской революции (1917 г.). Образование и педагогическая мысль в России после

второй мировой войны. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.

Социальная педагогика. Социальное воспитание и социализация личности. Сущность, принципы, ценности, механизмы и факторы социального воспитания. Взаимодействие в социальном воспитании. Жизнедеятельность институтов социального воспитания. Семья как субъект *педагогического взаимодействия* и социокультурная среда воспитания и развития ребенка. Оказание индивидуальной помощи в различных институтах воспитания.

Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. Предмет, задачи, принципы, категории, основные научные теории коррекционной педагогики. Норма и отклонение в физическом, психологическом, интеллектуальном и моторном развитии человека. Первичный и вторичный дефект. Комбинированные нарушения, их причины. Профилактика, диагностика, коррекция недостатков личностного развития детей. Девиантное поведение детей. Система консультативно-диагностической, коррекционно-педагогической, реабилитационной работы.

Педагогические технологии. Понятие педагогических технологий, их обусловленность характером педагогических задач. Виды педагогических задач: стратегические, тактические, оперативные. Проектирование и процесс решения педагогических задач. Репродуктивные, продуктивные, алгоритмические педагогические технологии. Технология педагогического регулирования и коррекции образовательного процесса. Технология контроля образовательного процесса.

Управление образовательными системами. Понятие управление и педагогического менеджмента. Государственно-общественная система управления образованием. Основные функции педагогического управления: педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация, регулирование и контроль. Принципы управления педагогическими системами. Школа как педагогическая система и объект управления. Службы управления. Управленческая культура руководителя. Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами. Повышение квалификации и аттестация работников школы.

Психолого-педагогический практикум. Решение психолого-педагогических задач, конструирование различных форм психолого-педагогической деятельности, моделирование образовательных и педагогических ситуаций. Психолого-педагогические методики диагностики, прогнозирования и проектирования, накопления профессионального опыта. *Развитие* интеллектуально-творческого, диагностического, *коммуникационного*, мотивационно-профессионального потенциала личности педагога.

Министерство образования Российской Федерации
«14» марта 2000 г. номер государственной регистрации 63 лг/дс

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки дипломированного специалиста
620100 - Лингвистика и межкультурная коммуникация

Квалификации: Лингвист, *преподаватель*:

Лингвист, переводчик;

Лингвист, специалист по межкультурному общению

Вводится с момента утверждения

Москва 2000

**1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
ДИПЛОМИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА 620100 - ЛИНГВИСТИКА И
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

1.1. Направление подготовки дипломированного специалиста утверждена приказом Министерства образования Российской Федерации от 02.03.2000 г. № 686.

1.2. Перечень основных образовательных программ специальностей, реализуемых в рамках данного направления подготовки дипломированного специалиста:

022600 - Теория и методика *преподавания* иностранных языков и культур

022900 - Перевод и переводоведение

023000 - Теория и практика межкультурной коммуникации.

1.3. Квалификации выпускника: "Лингвист, *преподаватель*"; "Лингвист, переводчик"; "Лингвист, специалист по межкультурному общению".

Нормативный срок освоения основной образовательной программы подготовки "Лингвиста, *преподавателя*"; "Лингвиста, переводчика"; "Лингвиста, специалиста по межкультурному общению", реализуемых в рамках направления - Лингвистика и межкультурная коммуникация, при очной форме обучения - 5 лет.

1.4. Квалификационная характеристика выпускника.

"Лингвист, *преподаватель*"; "Лингвист, переводчик"; "Лингвист, специалист по межкультурному общению" могут в установленном порядке осуществлять профессиональную деятельность *в сфере* лингвистического образования и межкультурной коммуникации.

Объектами профессиональной деятельности специалиста являются: теория иностранных языков, иностранные языки и культуры, теория культуры и межкультурная коммуникация.

В соответствии с полученной фундаментальной и специализированной подготовкой выпускник может осуществлять следующие виды деятельности: организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная, научно-методическая.

1.5. Возможности продолжения образования.

"Лингвист, преподаватель"; "Лингвист, переводчик"; "Лингвист, специалист по межкультурному общению", освоивший основную образовательную программу высшего профессионального образования в рамках направления - Лингвистика и межкультурная коммуникация, подготовлен для

	продолжения образования в аспирантуре.
СД.00	Специальные дисциплины (46-58)
СД.01	Педагогическая антропология (педагогика и психология)
	<p>Педагогика: объект, предмет, задачи, функции, методы педагогики. Основные категории педагогики, образование, воспитание, обучение. Педагогический процесс, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая задача. Образование как общечеловеческая ценность. Образование как социокультурный феномен и педагогический процесс. Цели, содержание, структура непрерывного образования. Перспективные тенденции развития образования.</p> <p>Дошкольное образование. Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности.</p> <p>Базовое образование. Дифференциация в системе школьного образования в нашей стране и за рубежом.</p> <p>Высшая школа как ведущая ступень в системе непрерывного образования. Историческая миссия университетов. Методы, приемы, средства организации и управления педагогическим процессом на различных ступенях системы непрерывного образования. Современные информационные технологии организации образовательного процесса. Образование и самообразование. Воспитание в педагогическом процессе. Основные теории учения и обучения. Образовательная, воспитательная и развивающая функция обучения.</p> <p>Общие формы организации педагогического процесса. Урок, лекции, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспут конференция, зачет, экзамен, факультативные занятия, консультация.</p> <p>Педагогическая техника и технология. Общение и его средства в деятельности педагога.</p> <p>Профессионально важные качества педагога. Ролевая и личностная позиция педагога.</p> <p>Образовательная система России. Модернизация систем образования и образовательная политика в странах мира. Управление образовательными системами. Роль международных организаций в развитии систем образования.</p> <p>Автоматизированные рабочие места. Учебные телекоммуникационные проекты» и др.)</p>

Условные обозначение: жирный курсив – возможная область формирования духовно-нравственной культуры; курсив простой – негативные характеристики Стандарта.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ
«НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»
(ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА)

Задание 1.

Дайте определение понятиям:

1. Нравственная культура – это...
2. Авторитарность – это...
3. Дидактогения – это...
4. Эмпатия – это...
5. Детский мир – это
6. Сотрудничество – это...

Задание 2.

Выберите из списка понятия, характеризующие личность гуманного учителя и распределите их по степени значимости для педагогической деятельности.

Гордый, терпимый, требовательный, откровенный, миролюбивый, уверенный, предприимчивый, волевой, ответственный, сочувствующий, настойчивый, смелый, мужественный, деловитый, бескомпромиссный, принципиальный, честолюбивый, авторитарный, самолюбивый, деликатный, тактичный, замкнутый, честный, исполнительный, любящий.

Задание 3.

Продолжите перечень принципов педагогической этики:

1. Принцип безусловной любви воспитателя к воспитаннику.
2. Принцип уважения труда ребенка.
3. Принцип безопасности детей («Учитель, не навреди!»).
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Задание 4.

Проделайте внеконтекстные операции с педагогическим понятием «любовь к детям».

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Задание 5.

Расставьте в правильной иерархической последовательности мотивы педагогической деятельности:

1. Мотив профессиональной значимости.
2. Мотив идеальной деятельности.
3. Мотив социального признания.

Задание 6.

Определите педагогический стиль общения учителя с детьми.

Вновь назначенный классный руководитель просит своего коллегу-предшественника дать характеристику учеников класса. И получает информацию:

Клименко Андрей. Староста, отличник. Но только и всего. Я была довольна тем, что хорошо учится и дисциплину не нарушает. Мельниченко Петр. Учится хорошо, но поведение плохое. Денисенко Степан. Учится плохо, дисциплина плохая. Ничего хорошего от него не дождешься.

Выберите ответ:

1. Авторитарный стиль.
2. Демократический стиль.
3. Нейтральный (либеральный) стиль.

Задание 7.

Определите способы преодоления нравственного конфликта.

В школе происходила родительская конференция отцов. На сцену поднялась учительница и зачитала сочинения учеников «Про папу». Она пересказала откровения детей об отцах-пьяницах, дебоширах, тех, кто оставил семью. В зале стало тихо. Затем поднялся один из отцов:

- Простите, вы не считаете, что давать детям такую тему, а тем более читать эти сочинения вслух нетактично?

Учитель:

- Никакой бестактности нет. Мы же для вас стараемся.

Ответы:

1. Силовое давление.

- 2.Компромисс (назовите форму).
- 3.Конфронтация.
- 4.Сотрудничество.
- 5.Договор.

Задание 8.

Расставьте в логической последовательности элементы схемы ориентировочной основы нравственного педагогического действия (ООНПД).

- 1.Содержательное обобщение, взаимосвязь понятий «действие (учителя) – переживание (ребенка).
- 2.Создание ассоциаций на основе переживаний своего детства; классификация детских чувств.
- 3.Анализ педагогической ситуации (проблема, диагностика зависимости «действие – переживание», постановка воспитательной задачи).
- 4.Определение методики педагогического взаимодействия (методы, формы, приемы).
- 5.Описание ситуации своего детства в терминах поведения (учителя) и переживания (ребенка).

Задание 9.

Составьте алгоритм нравственного действия учителя в ситуации общения с педагогически запущенным ребенком.

14-летняя Марина выросла в детском доме. Родители были лишены родительских прав. Девочка вспыльчивая. Независимая, иногда агрессивная. Трудно сходится с детьми и учителями. В новой школе классный руководитель обратил внимание на девочку и долго беседовал с ней. Завершить беседу помешал звонок на урок. Учитель обещал возобновить разговор на следующий день на большой перемене. Марина подбежала к кабинету сразу после звонка, но учитель был окружен группой пятиклассников. Приветливо махнув девочке рукой, учитель еще несколько минут беседовал с ребятами. Марина стремительно отбежала, с силой ударила рукой по оконному стеклу, на руке проступила кровь. Подбежавшему учителю Марина сказала: «Отойдите, я вас ненавижу».

Задание 10.

Определите стиль семейного воспитания и, подобрав реакции диалогового общения в работе с родителями, приведите первые слова диалога.

Учительница беседует с мамой ученика.

Мать: - Уж очень хочу я разладить дружбу сына. Не люблю я этого Сашу. Хулиганистый, озорной. Чего только не делала: выгоняла, не пускала своего, все равно дружат! Особенно не люблю его мать, Соседками были...

1. Попустительский, нейтральный, либеральный.
2. Авторитатный.
3. Демократический.

1. Интерпретации: -....
2. Информационная: -....
3. Понимания: -....
4. Оценочная: -....
5. Поддержки (развивающий совет): -....

Задание 11.

Вставьте пропущенные понятия, характеризующие мотивы детского поведения и технологию педагогического взаимодействия.

«Детские страхи – иррациональность мышления – подражание – строгость родителей - страшные фильмы --идентификация страха - беседа с реакциями понимания – ролевая игра -»

Задание 12.

Составьте полные цепочки понятий (не менее 10), аналогично заданию 10, по следующим темам детского мира:

- «Непослушание -.....
- «Ложь -.....
- «Лень -.....
- «Ябедничество -.....
- «Агрессивность (жестокость) -.....
- «Жадность -.....
- «Воровство -.....
- «Дружба (любовь) -.....

Задание 13.

Дайте определение приемов косвенного педагогического воздействия:

1. Реакция обратная ожидаемой - это...
2. Прием « дружеская просьба» – это....
3. Авансированное доверие – это....
4. Ролевое ожидание – это...
5. Обращение по неопределенному адресу - ...

НИР СТУДЕНТОВ ПО ТЕМАМ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

Примеры тем курсовых и дипломных работ, выполненных студентами II-III курсов

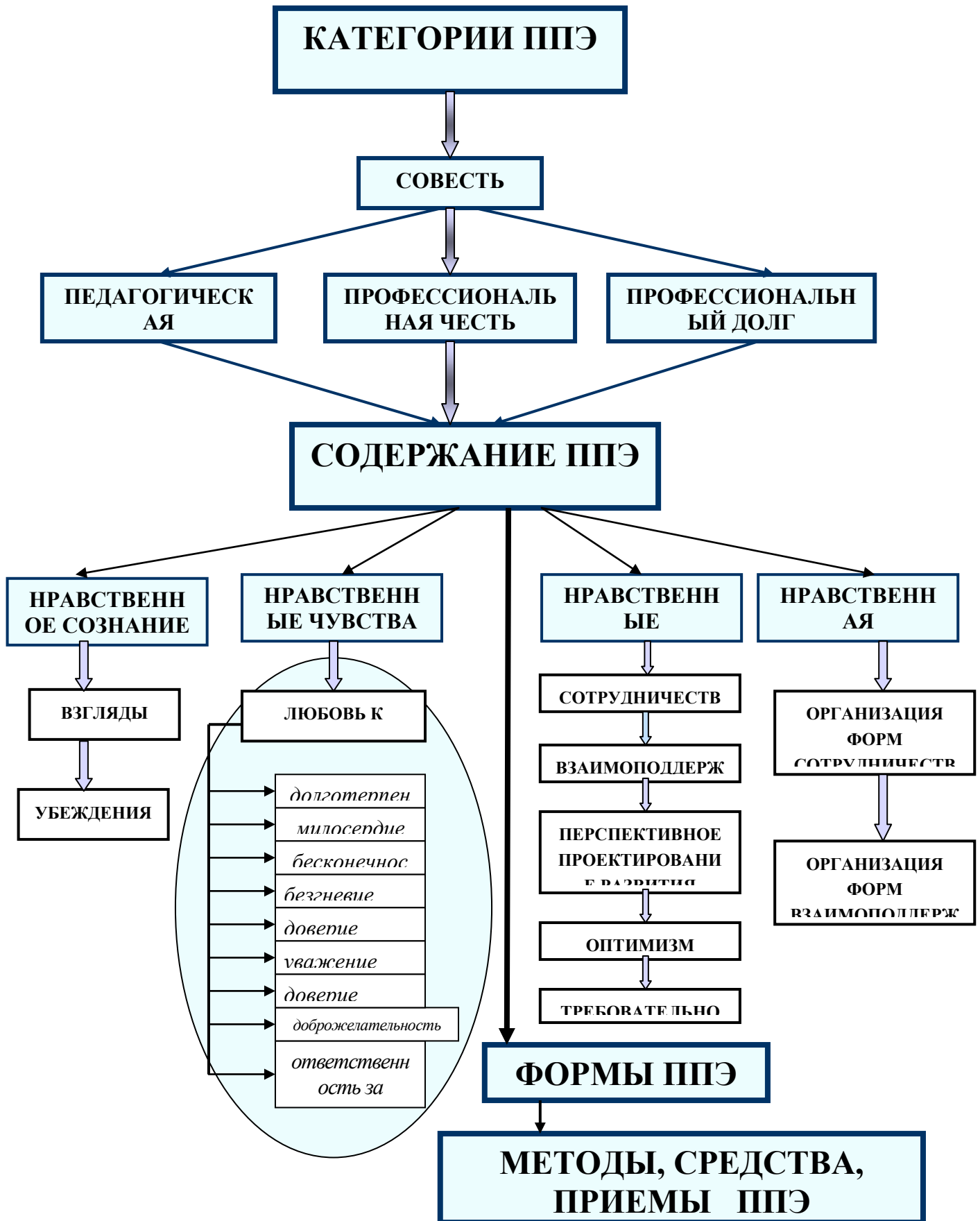
Горшкова Н. 5 курс, гр. 51а 5	Гуманизация учебно-воспитательного процесса как основа деятельности инновационного учебного учреждения (на примере НПО “Школа самоопределения”)
Кинаш Е. 2 курс, гр. 21а 11н	Сравнительная характеристика методик взаимодействия учителя с учениками на примере работ В.А. Сухомлинского и Аввы Дорофея.
Ртищева А. 2 курс, гр. 21а 10н	Методика взаимодействия учителя с учениками с средних школах США.
Феоктистова С. 2 курс, гр. 21а 9н	Настоящий человек. Как его воспитать. (Сравнительный анализ основных понятий и задач воспитания в работах В.А. Сухомлинского, Аввы Дорофея, Януша Корчака, Росса Кемпбелла).
Карцева О. 3 курс, гр. 31а 3	Основы религиозного воспитания детей.
Киселева О. 2 курс, гр. 21а 12ф	Качества, необходимые учителю для работы с детьми.
Архитекторова А. 2 курс, гр. 21а 11н	Методы воспитательной работы учителя с учениками начальных классов (по работам В.А. Сухомлинского).
Свергевская М. 2 курс, гр. 21а 10	Нравственно-эстетическое воспитание в начальной школе США и Канады.
Лебеда И. 2 курс, гр. 21а 10н	Нравственно-эстетическое воспитание детей в педагогике Японии.
Аксенова О. 2 курс, гр. 21 11н	Сравнительный анализ методик нравственного воспитания в средних школах Европы и России на рубеже 21 в.
Тихонова И. 2 курс, гр. 21а 8н	Теория и практика нравственно-эстетического воспитания школьников в современной школе Франции.
Неминушая Я. 2 курс, гр. 21а 17к	Проблема формирования нравственной культуры и нравственного воспитания учителя в работах авторов 18 века.
Ланова Е. 2 курс, гр. 21а 14н	Воспитание нравственной культуры учителя в современной высшей школе США.
Кухаренко Е. 2 курс, гр. 21а 12	Нравственная культура как один из показателей педагогического мастерства учителя.
Самора Н. 2 курс, гр. 21а 14н	Нравственная культура учителя русской школы 19 века.
Очкурова Н. 2 курс, гр. 21а 17	Понятия нравственного воспитания учителя в трудах педагогов-классиков от античности до современности.
Тихонова А. 5 курс, гр. 51а 6	Проблемы современного гуманистического образования в России.
Викулова Е. 3 курс, гр. 31а 4	Проблема определения идеальных целей воспитания детей. (“Идеальный ребенок”, по зарубежным источникам)
Щукова В. 3 курс, гр. 31а 5	Проблема взаимодействия детей и взрослых в родительской практике (“Идеальный учитель”, по зарубежным источникам)
Беккер Г. 3 курс, гр. 31а 2	Профессиональный облик идеального учителя (“Идеальный учитель”, по зарубежным источникам)
Попова Н. 2 курс, гр. 21а 10н	Сравнительный анализ понятия “любовь” в этическом (общечеловеческом) и педагогическом (любовь к ребенку) аспектах.
Озерова Ю. 2 курс, гр. 21а 16	Детское непослушание в родительской и учительской практике.
Алисова О.	Педагогический такт как компонент нравственной культуры

2 курс, гр. 21а 13	учителя.
Добrorодная А. 2 курс, гр. 21а 14н	Воспитание нравственной культуры учителя в зарубежных странах.
Косинова К. 2 курс, гр. 21а 17к	Формирование нравственной культуры учителя (по работам отечественных педагогов XIX века).
Дударева Е. 3 курс, гр. 31а 8	Нравственно-эмоциональное воспитание на основе святоотеческой аскетики.
Замахина Е. 2 курс, гр. 23н 3	Христианство и образование в России
Соколова А. 2 курс, гр. 21а 1а	Нравственная культура учителя в общении и трудными детьми.
Ежова Е. 2 курс, гр. 21а 13	Нравственный облик учителя XXI века.
Киреевкова ЯИ. 2 курс, гр. 21а 13	Сущность и функции нравственных отношений с детьми в преломлении практической педагогической этики
Иванов М. 2 курс, гр. 21а 14	Влияние семейного воспитания на ...
Полтаракова Е. 2 курс, гр. 21а 13	Педагогический такт как компонент нравственной культуры учителя
Гребенникова В. 2 курс, гр. 21а 13	Детские страхи. Педагогическая помощь.
Гусева А.В.	Понятие о нравственном развитии учителя в трудах педагогов-классиков от античности до современности.
Леонова С.А. 2 курс, гр. 21а 19	Детское непослушание в родительской и учительской практике.
Вепринская М. 2 курс, гр. 21а 17	Формирование нравственной культуры учителя (на примере работ авторов XX века).
Беспалова Е. 2 курс, гр. 21а 12н	Проблема детских страхов (с позиции христианской педагогики и психоанализа).
Харитиди Е. 2 курс, гр. 21а 14	Православное воспитание детей в современной общеобразовательной школе.
Макеева Т. 2 курс, гр. 21а 10н	Методики нравственного воспитания детей в семье (на примере Франции)
Скапенкер С. 2 курс, гр. 21а 10н	Стиль, формы, методы взаимодействия учителя с детьми в школах зарубежных стран.
Селявко Н.	Профессия – преподаватель (аннотированный перевод книги Герберта Р. Колля).
Захарова О. 2 курс, гр. 21а 10н	Профессиональная подготовка будущих учителей в высшей педагогической школе Англии.
Дьяченко П. 2 курс, гр. 21а 9	Роль личности воспитателя в процессе воспитания.
Сергеева Л. 2 курс, гр. 21а 9н	Значение работы Аввы Дорофея “Душеполезные поучения” для развития профессионально-значимых качеств личности.
Гавва Е. 2 курс, гр. 21а 11н	Гуманистическая направленность педагогики Просвещения (анализ и критика).
Ярмолинская Е. 2 курс, гр. 21а 9н	Сравнительный анализ понятия “взаимодействие” в работах В.А. Сухомлинского, Я. Корчака и Д. Карнеги.
Кони́на Н. 2 курс, гр. 21а 10	Понятие “воспитание” в работах Святых отцов Церкви, отечественных и зарубежных педагогов (Иоанн Златоуст, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Я. Корчак, С. Френе)
Щурова Е. 2 курс, гр. 21а 5	Как преодолеть конфликт с ребенком.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ (ПЗЛК)

<p style="text-align: center;"><u>Интеллектуальные параметры:</u></p> <p>Владение устной и письменной речью. Готовность к самосовершенствованию. Самокритичность. Спокойствие. Остроумие. Хорошая память. Эрудиция. Чувство юмора.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Мировоззренческая направленность</u></p> <p><i>Любовь к детям.</i> Желание работать с детьми. Любовь к профессии. Честность. Наличие профессиональной позиции. Твердость. Стремление отдавать себя детям.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Психотипологические качества</u></p> <p>Воля. Наблюдательность. Самообладание. Саморегулирование. Сдержанность. Уравновешенность. Смелость. Стойкость. Толерантность. Требовательность. Готовность к самосовершенствованию.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Экстравертивные качества</u></p> <p>Альтруизм. Доброжелательность. Коммуникативность. Ласковость. Милосердие. Нежность. Справедливость. Уважение к ученику. Эмпатийность.</p>

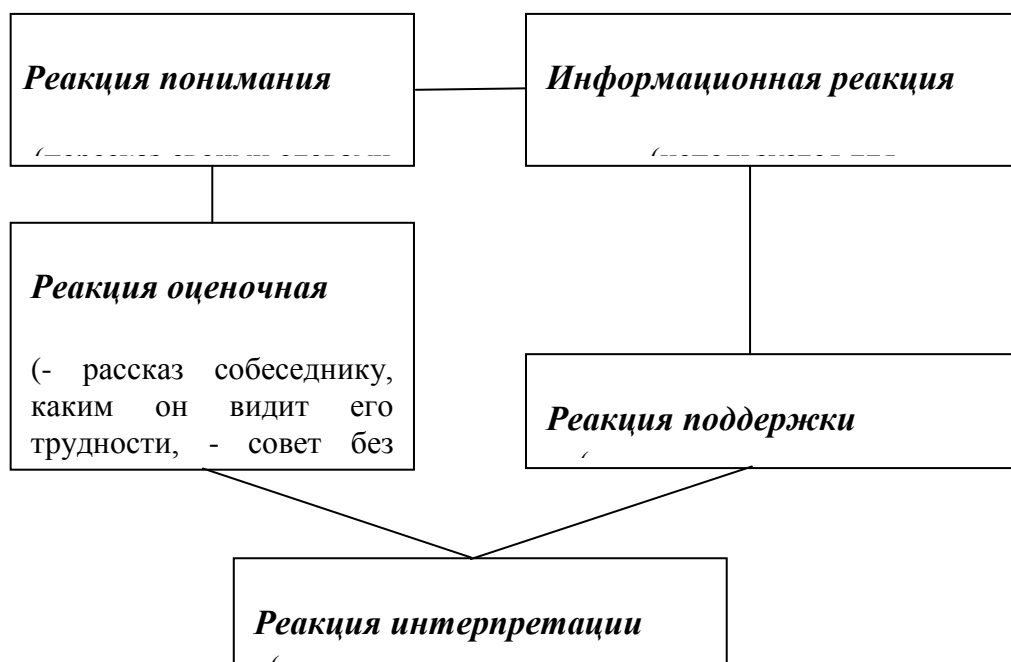
КАТЕГОРИИ И ПОНЯТИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, ИСПОЛЬЗУЮЩИЕСЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКЕ

<p style="text-align: center;">Технология общения</p> <p style="text-align: center;">Правила:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование чувства «Мы». 2. Установление личного контакта с детьми. 3. Демонстрация собственной расположенности. 4. Показ ярких целей совместной деятельности. 5. Постоянное проявление интереса к своим ученикам. 6. Оказание и просьба помощи. 7. Высокая степень овладения средствами общения (мимикой, пантомимикой, символами и т.п.). (571) 	<p style="text-align: center;">Технология представления требования</p> <p style="text-align: center;">Правила:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Доведение до логического конца. 2. Подкрепление четкой инструкцией действия. 3. Доступность уровню понимания ребенка. 4. Переакцентировка внимания на детали. <p style="text-align: center;"><i>Условия выполнения:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Этичность форм предъявления. 2. Установление личного контакта. 3. Интонационная определенность. 4. Целесообразность и понимание его ребенком (571).
<p style="text-align: center;">Технология создания ситуации успеха</p> <ul style="list-style-type: none"> - доверие - прямое внушение («Ты можешь») - приемы скрытой помощи - усиление мотива деятельности - прием персональной исключительности - педагогическая оценка результатов - авансированное доверие - прием ролевого ожидания. 	<p style="text-align: center;">Технология регулирования на поступок:</p> <ul style="list-style-type: none"> - реакции диалогового общения - приемы косвенного воздействия
	<p style="text-align: center;">Технология обеспечения</p> <ul style="list-style-type: none"> - противопоставление достоинств совершаемому поступку - реакция обратная ожидаемой - доброжелательное толкование поступка партнера, великодушие - вопрос на воспроизведение наивное удивление - ссылка на особенности характера

РЕАКЦИИ ДИАЛОГОВОГО («РАЗВИВАЮЩЕГО») ОБЩЕНИЯ (К. РОДЖЕРСА)



ПРИЕМЫ КОСВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

<i>Реакция обратная ожидаемой</i>	- воспитатель поступает в соответствии с мотивом поступка ребенка, но не с внешней формой «вызывающей» его поведения
↓	
<i>Дружеская просьба</i>	- авторитарный диктат заменяется призывом к сотрудничеству
↓	
<i>Авансированное доверие</i>	- предполагает поручение ребенку заданий, требующих от него качеств, которые повышают его сегодняшние возможности
↓	
<i>Ролевое ожидание</i>	- тематические поручения ребенку в рамках развиваемых нравственных качеств, отсутствующих у него на данном уровне воспитанности
↓	
<i>Обращение по неопределенному адресу</i>	- обращение к чувствам и осознанию ребенка в форме притч, сказки, риторических оборотов, направленных к абстрактным собеседникам и вымышленным «плохим» детям
↓	
<i>Альтернативный выбор</i>	- прием подключения внимания ребенка: при запрете чего-либо предложение взаимы двух других возможностей из которых предлагается самостоятельный выбор одного
↓	
<i>Метод естественных последствий</i>	- предоставление ребенку возможности пережить последствия своего плохого поступка (если они не угрожают его жизни)
↓	
<i>Метод логических последствий</i>	- смысл его заключается в ограничении отрицательного действия ребенка после предупреждения и объяснения их последствий
↓	
<i>Метод отсроченного наказания</i>	- он предполагает в случае проступка ребенка применение мер педагогического воздействия не сразу, но через какое-то определенное время в течении которого активизируется внутренние механизмы самовоспитания – совесть ребенка.