

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ
КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени И. АРАБАЕВА
КЫРГЫЗСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

На правах рукописи

УДК:.....

**БИСЕМБАЕВА НАГИМА АСАНХАНОВНА
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

13. 00. 01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:
д.п.н., проф. КАЛДЫБАЕВА А.Т.**

Бишкек – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	9
1.1. Современные тенденции в исследованиях проблемы формирования профессиональной этики будущего педагога.....	9
1.2. Методологические подходы к процессу формирования профессиональной этики будущего педагога.....	26
ВЫВОДЫ по 1 главе	41
ГЛАВА 2. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	42
2.1. Факторы, влияющие на динамику снижения этики педагогов в целостном педагогическом процессе вуза.....	42
2.2. Содержание и структура профессиональной этики будущего педагога.....	47
2.3. Современные методы, формы и педагогические условия формирования профессиональной этики у будущих педагогов.....	62
ВЫВОДЫ по 2 главе	128
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	130
3.1. Результаты констатирующего эксперимента.....	130
3.2. Результаты формирующего эксперимента.....	138
ВЫВОДЫ по 3 главе	156
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	157
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	159
ПРИЛОЖЕНИЯ	187

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. В условиях стремительной глобализации и перехода к информационной цивилизации роль педагога становится значимым фактором в производстве знаний, от которых зависит интеллектуализация социума, способствующая устойчивому развитию и функционированию системы образования и, в целом, государства. Сфера деятельности педагога представляет собой существенную зону доверия между людьми, в которой имеет значимое место этика наряду с нравственностью, гуманностью и культурой.

В существующих документах концептуального и стратегического значения Республики Казахстан¹, высоко актуализируется и позиционируется роль педагогической этики и в качестве основных ее принципов выдвигаются: добросовестность, честность, уважение чести и достоинства личности, уважение общечеловеческих ценностей, профессиональная солидарность и непрерывность профессионального развития; определены рамки основных норм педагогической этики.

Ретроспективный анализ философских источников свидетельствует о том, что процесс формирования этики в своём развитии имеет несколько пластов: *период античности* (Гомер, Гесиод, Платон, Сократ и др.); *период средневековья* (И. Златоуст, А. Аврелий, Ф. Аквинский и др.); *эпоха Возрождения* (Шаррон; Фрэнсис Бэкон, Гоббс; Фенелон, Боссюэ, Т. Гоббс, Дж. Локк, Дэвид Юм, Ж.Ж. Руссо), Б. Спиноза, К. Лейбниц; Шефтсбери, Дэвид Юм, Адам Смит; *Новое время* (Декарт, Кант, Спенсер и др.; Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Н.А. Бердяев и др.); *XX-XXI века* (этика позиционируется во всех сферах человеческой жизни: политике, культуре, педагогике, экологии; актуализация этики в противовес «массовой культуре» буржуазного общества, которая не имеет нравственных основ и растлевет человеческое достоинство современного поколения; переход от этики индивидуализма к этике коллективизма;

¹ Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 8 января 2016 года № 9 «Правила педагогической этики».

возникновение дискурсивной этики, основанной на принципе нравственности (отсутствие вредительства, присутствие созидательства во благо человека, общества и природы).

Конкретизируя исследования в формировании этики педагога, отметим наиболее значимые из них, которые являются основополагающими и базовыми для нашей работы: так, вопросы профессиональной этики учителя, сущность которой в формировании и развитии положительных чувств ребёнка посредством подражания, наставления и упражнений, впервые инициировал Марк Фабий Квинтилиан; 16 важных правил искусства развивать нравственность – Я.А. Коменский; любовь учителя к детям - Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Януш Корчак и др.).

В российской этико-педагогической мысли вопросы этики учителя, педагога были глубоко изучены К.Д. Ушинским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и др. и были аккумулированы в теорию нравственного воспитания, следствием чего было возникновение «педагогике сотрудничества» (педагогический процесс, построенный на осознании педагогом и обучающимся общности целей).

Всесторонний анализ состояния исследуемой проблемы показал, что вопросы педагогической этики также нашли отражение в трудах современников-педагогов В.А. Кан-Калика, В.В. Кузнецова, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, В.А. Сластёнина, А.И. Мищенко, Л.Л. Шевченко и др. Отмеченные работы раскрывают актуальность педагогической деятельности и описывают различные аспекты формирования педагогической этики.

Этико-педагогические воззрения отражены в легендарных трудах восточной философской мысли Аль-Фараби (этические правила и нормы); Жусупа Баласагына (этические и нравственные принципы); Махмуда Кашгари (этические ценности и человеческие нормы поведения) и др.

Сегодня в педагогической науке сложилось направление, объектом изучения которого стали вопросы благоприятного психологического климата, бесконфликтного образовательного пространства, дружелюбной среды (Е.В.

Бондаревская, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, В.А. Сластёнин), гармоничного профессионального и личностного развития педагога (*Республика Казахстан*: К. Жарыкбаев, К. Кунанбаева, И.Б. Мадин, М. Муқанов, Г. Сабиров, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель; *Кыргызская Республика*: А.А. Алимбеков, Н.А. Асипова, И.Б. Бекбоев, Д.Б. Бабаев, К.Д. Добаев, Н.К. Дюшеева, А.Т. Калдыбаева, Э.М. Мамбетакунов, А.М. Мамытов, Т.В. Панкова, М.Р. Рахимова и др.), которые и являются производными профессиональной этики педагога.

Таким образом, как свидетельствует вышеописанный богатый многогранный для педагогической науки накопленный опыт по проблеме этики и её формирования, применялись различные подходы к её рассмотрению, выявлялась родственная по своему содержанию сущность и раскрывалось её содержание как педагогами, так и философами-мыслителями, базовый контекст которого сохранился и по настоящее время. В то же время, несмотря на широкие и значимые исследования в науке, проблема формирования этики педагога не рассматривалась в контексте новых методологических подходов, новых образовательных тенденций, которые происходят в процессе активной и стремительной глобализации, что позволяет констатировать факт наличия **противоречий** между объективной необходимостью формирования этики у будущих педагогов и недостаточной разработанностью механизмов по реализации данного процесса, между существующими возможностями компонентов целостного педагогического процесса в формировании профессиональной этики и недостаточным уровнем их проектирования и адаптации к данному процессу.

Указанные противоречия послужили предпосылкой для выбора **темы диссертации**: «Педагогические условия формирования профессиональной этики у будущих педагогов».

Связь темы диссертации с тематическими планами НИР. Тема диссертационной работы входит в тематический план научных исследований Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование и разработка педагогических условий формирования профессиональной этики будущего педагога.

Задачи исследования:

1. Выявить теоретико-методологические основы формирования профессиональной этики у будущих педагогов в контексте ведущих образовательных тенденций.

2. Определить научно-методические предпосылки формирования профессиональной этики будущих педагогов (факторы, содержание, условия, диагностический инструментарий) в современных условиях.

3. Проверить в ходе опытно-экспериментальной работы эффективность разработанных педагогических условий и разработать рекомендации по формированию профессиональной этики будущего педагога.

Научная новизна работы:

1. Осуществлено использование новой совокупности *методологических подходов*, а именно *компетентностно-деятельностной*, к формированию профессиональной этики будущего педагога.

2. Выявлены *факторы*, влияющие на динамику снижения профессиональной этики педагогов в образовательных организациях; определено *содержание* и разработана *структура* профессиональной этики педагога, которая отражена в соответствующей модели; разработаны *условия формирования профессиональной этики* будущего педагога; разработан *диагностический инструментарий* выявления уровня этики педагога.

3. *Доказана эффективность* выявленных и разработанных условий формирования профессиональной этики будущего педагога и сформулированы *рекомендации* по реализации данного процесса в целостном педагогическом процессе вуза.

Практическая значимость исследования:

– перечень компетенций, совокупность которых характеризует педагогическую этику, применим в части целеполагания учебных занятий в высшем профессиональном образовании;

– диагностический инструментарий по определению педагогической этики применим в определении уровня её достижения в вузе, а также в аттестационных процессах педагогических работников общеобразовательных организаций.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. *Совокупность методологических подходов в формировании этики будущего педагога*, представленная интеграцией методологических подходов – компетентностного и деятельностного.

2. *Факторы*, влияющие на динамику снижения профессиональной этики педагогов в образовательных организациях. *Уточнённое содержание понятия «профессиональная этика»* будущего педагога, представляющее собой совокупность компетенций, характеризующих нормы поведения, регулирующих профессионально-личностное поведение педагога в педагогической деятельности. *Модель педагогической этики*, структурированная её категориями, которые составляют теоретический аппарат педагогической этики: педагогическая справедливость, педагогический долг, профессиональная честь и совесть, достоинство, педагогический авторитет и самодисциплина. *Компетенции и ожидаемые результаты*, раскрывающие содержание категорий педагогической этики. *Диагностический инструментарий оценки уровня сформированности* профессиональной этики учителя. *Совокупность педагогических условий* (организационные, дидактические и психолого-педагогические), способствующих эффективному формированию педагогической этики.

3. *Рекомендации* по формированию профессиональной этики будущего педагога в целостном педагогическом процессе вуза.

Личный вклад соискателя состоит в реализации нового концептуального подхода в процесс формирования педагогической этики, в

определении её содержания и структуры, в разработке педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования педагогической этики и диагностического инструментария для определения уровня её сформированности.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось в процессе участия в научно-практических конференциях, на заседаниях научно-методических семинаров кафедры педагогики КГУ им. И. Арабаева.

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях.

Основные результаты исследования отражены в 12 научных трудах автора.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы, пяти приложений; полный объем диссертации – 193 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИКИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

1.1. Современные тенденции в исследованиях проблемы формирования этики будущего педагога

В истории современного общества по-разному в различные эпохи трактовались взгляды на культуру личности педагога, неотъемлемым компонентом которой является его этика.

Ретроспективный анализ философских источников свидетельствует о том, что процесс формирования этики в своём развитии имеет несколько пластов: *период античности* (Гомер, Гесиод, Платон, Сократ и др.: выделили предмет первых этических размышлений, определили процесс развития этического мышления и зависимость его формирования от абстрактных моральных норм, конфликтов между нормами и реальным поведением людей; Аристотель написал труды, один из которых – «Большая этика» и ввёл в науку понятия «этика», «этический»); *период средневековья* (И. Златоуст, А. Аврелий, Ф. Аквинский и др.: этика обретает религиозный характер, который проявляется в результате монотеистической религии (христианства); этика выделяется как самостоятельная дисциплина; начинается борьба с невежеством); *эпоха Возрождения* (Шаррон – родоначальник новой этики; Фрэнсис Бэкон, Гоббс – основатели теории естественной нравственности; разветвления этики на теологическую (Фенелон, Боссюэ), этику французского Просвещения (Т. Гоббс, Дж. Локк, Дэвид Юм), волюнтаристическую (Ж.Ж. Руссо), этику рационализма (Б. Спиноза, К. Лейбниц); акцентуация на производных компонентах этики: нравственность, совесть (Шефтсбери, Дэвид Юм, Адам Смит); *Новое время* (Декарт, Кант, Спенсер и др.; Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Н.А. Бердяев и др.: конец классической и становление новой, современной этики, базирующейся на культуре разума, человечности и справедливости; разработка теоретических основ этики и обоснование её мировоззренческого потенциала; главенство этики как фактора, который определяет культурный рост и духовность общества); *XX-*

XXI века (этика позиционируется во всех сферах человеческой жизни: политике, культуре, педагогике, экологии; актуализация этики в противовес «массовой культуре» буржуазного общества, которая не имеет нравственных основ и растлеывает человеческое достоинство современного поколения; переход от этики индивидуализма к этике коллективизма; возникновение *дискурсивной* этики, основанной на принципе нравственности (отсутствие вредительства, присутствие созидательства во благо человека, общества и природы).

Конкретизируя исследования в формировании этики педагога, отметим наиболее значимые из них, которые являются основополагающими и базовыми для нашей работы: так, вопросы *профессиональной этики учителя*, сущность которой в формировании и развитии положительных чувств ребёнка посредством подражания, наставления и упражнений, *впервые инициировал* Марк Фабий Квинтилиан [327]; 16 важных правил искусства развивать нравственность *были впервые выявлены* Я.А. Коменским² в его труде «Великая дидактика», в которых ключевыми выступают такие понятия как: «кардинальные добродетели» («мудрость, умеренность, мужество и справедливость»; «благородное прямодушие и выносливость в труде»; «готовность услужить другим и охота к этому»; «сияние перед нами примеров порядочной жизни родителей, кормилиц, *учителей*, сотоварищей»; «оберегать детей от сообщества испорченных людей»; «для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина»); любовь учителя к детям как основной инструмент для решения всех проблем воспитания позиционировали в своих трудах величайшие гуманисты Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Януш Корчак и др.) [327].

В российской этико-педагогической мысли вопросы этики учителя, педагога были глубоко изучены К.Д. Ушинским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и др.[327] и были аккумулированы в теорию нравственного воспитания, следствием чего было возникновение «педагогики сотрудничества»

² http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/_Classics.htm

(педагогический процесс, построенный на осознании педагогом и обучающимся общности целей).

Всесторонний анализ состояния исследуемой проблемы показал, что вопросы педагогической этики также нашли отражение в *трудах современников-педагогов* В.А. Кан-Калика, В.В. Кузнецова, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, В.А. Слостёнина, А.И. Мищенко, Л.Л. Шевченко, А.И. Щербаков и др. [170, 188, 216, 212, 356]. Отмеченные работы раскрывают актуальность педагогической деятельности и описывают различные аспекты формирования педагогической этики.

Этико-педагогические воззрения отражены в легендарных трудах *восточной философской мысли Аль-Фараби* (этические правила и нормы вывел из повседневного опыта человеческой жизни и в центр этических учений поставил совершенствование человека и человечества на основе квинтэссенции нравственного и интеллектуального единства); *Жусуна Баласагына* (этические и нравственные принципы выразил понятиями справедливости, разума, счастья, скромности; в качестве главного критерия человеческой сущности он позиционирует Человечность); *Махмуда Кашигари* (в своих трудах он увековечил этические ценности и человеческие нормы поведения, которые выразил в устных изречениях, пословицах и поговорках, которые и сегодня выступают в качестве актуальных и востребованных цитат в области человеческой этики) и др.

Современные процессы глобализации оказывают своё влияние на развитие общества: день современного человека характеризуется хаосом, конфликтностью, скоростью и стрессогенностью осуществляемой деятельности, исключительно быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий сменяет вербальное общение на общение посредством гаджетов, что влечёт за собой бесчувственное общение, следствием которого становится низкий уровень эмпатии [224].

Всё это оказывает своё деструктивное влияние и на процессы взаимодействия в системе «учитель – ученик». Ещё недавно профессиональная этика педагога была направлена на уважение духовного мира обучающегося,

признание его права, ценностей и взглядов на жизнь; учитель проявлял интерес к его личностным потребностям, его успехам и неудачам; деятельность учителя была заложена в рамки бескорыстного личностно-ориентированного общения и поведения.

К сожалению сегодня, пирамида ценностей, вершиной которой была проявляемая учителем культура, этика, переворачивается неизбежно вниз и над ней начинают преобладать такие явления как корысть, лицемерие, дифференцированное отношение к воспитанникам, низкий уровень профессиональной компетентности и потеря стимулов к профессиональному саморазвитию.

Этика – одна из древнейших отраслей философии, наука о морали (нравственности). Термин «Этика» происходит от древнегреческого слова «ethos» (нрав, обычай, местопребывание, характер и др.) Процесс формирования этики начался в середине первого тысячелетия до нашей эры в период античности в Древней Греции, Индии, Китае [260].

Первые попытки философского обобщения моральных процессов, являются прямым продолжением этических размышлений в рамках героического и дидактического эпосов (Гомер и Гесиод), практической мудрости (Семь мудрецов). Уже в ранних памятниках древнегреческой литературы рассматривается соотношение индивидуальной воли и всеобщего блага, необузданных, горячих страстей и умеряющего, трезвого разума, интересов и целей одного индивида с интересами и целями других. Также довольно определенно обозначается та нормативная модель поведения – подчинение индивидуального всеобщему, страстей разуму, живых личностей абстрактным нормам, того, что есть, тому, что должно быть, которая получает систематическое обоснование в складывающейся философской этике.

Анализ ранних литературных памятников европейской культуры – поэм Гомера (XII-VII вв. до н. э.), Гесиода (конец VIII начало VII в. до н. э.), изречений «Семи греческих мудрецов» (VII-VI вв. до н. э.), которые отразили разрушение родового строя и становление классовой цивилизации в Греции,

свидетельствует, что именно реальные коллизии социально-нравственного развития, в частности противоречия между благом целого (племени, народа, сословия, полиса) и благом отдельных личностей, явились предметом первых этических размышлений. Последовательное рассмотрение названных источников показывает: этическое мышление складывается и усугубляется по мере того, как формируются абстрактные моральные нормы, возрастает конфликт между ними и реальным поведением людей [269].

Впоследствии Аристотель (384-322 г.г. до н.э.), написавший такие работы, как «Никомахова этика», «Большая этика» и др. ввел в науку понятие «этика», «этический», чтобы обозначить им группу добродетелей, относящихся к характеру человека, подчеркивающих его мужество, уверенность, щедрость и другие качества личности. Науку, которая призвана изучать данные этические добродетели, Аристотель назвал ЭТИКОЙ. Так впервые появилось это понятие в науке. Однако Аристотеля не следует считать первым «этиком». Еще до Аристотеля, различными проблемами морали активно занимались Платон (428-348 г.г. до н.э.) и Сократ (469-399 г.г. до н.э.). Таким образом, в 5 веке до нашей эры этические учения начинают занимать важное место в духовной культуре, что явилось следствием социально-экономического и духовного развития человечества. Мыслители античности рассмотрели очень многие проблемы морали и создали тот культурный задел, который predetermined в значительной мере развитие этики в последующих столетиях [269, 243, 244].

Этика средних веков стала непосредственным преемником античной культуры (5- 15 в. в.). Но во взглядах ученых этой эпохи (Иоанн Златоуст, Августин Аврелий, Фома Аквинский и др.) доминировали христианские догматы, в связи с тотальным господством в обществе религии и церкви.

Новая эпоха, которая зарождалась в недрах античности – эпоха средневековья требовала другого понимания предмета этики: перехода от понимания морали как совокупности добродетелей к ее пониманию как системы объективных надындивидуальных норм. Исторически этот переход казался связанным с религиозным осмыслением морали. Если кратко, в двух словах,

выразить суть переворота в этике, связанного с переходом от античности к средневековью, то он состоит в том, что этика стала религиозной. Ее судьба на многие столетия оказалась сопряженной с монотеистической религией – христианством.

В относительно самостоятельную дисциплину этика выделилась в конце VIII века. Причиной этому послужило то, что в реальной жизни мораль не существовала изолированно, ее принципы пронизывали все виды человеческой деятельности. Знание о морали формировалось в результате деятельности не только этиков, но и психологов, педагогов, социологов, историков, литературоведов и в ряде других наук, которые непосредственно касаются изучения человека (Л.А. Попов) [359].

Этическое и оптимистическое становятся господствующими в мировоззрении XVIII века. Считается уже хорошим тоном выражать отвращение ко всему, что хоть в какой-то мере связано с убеждениями, основанными на суеверии. Воля к прогрессу, столь характерная для XVIII столетия, сокрушает, наряду с религиозными, и национальные предрассудки. Передовые умы века зовут к ломке национальных рамок и указывают на человечество как на величину, с которой следует соразмерять идеалы. Наступает эра авторитета целесообразности и нравственности. Осуществляется великий процесс воспитания в человеке гражданина. Одновременно прилагаются усилия к тому, чтобы каждый человек воспитывался в духе, соответствующем его человеческому достоинству и его благу. Начинается борьба с невежеством.

Этическая мысль конца XIX и всего XX века представляет собой довольно пеструю картину: она рассматривает вечные проблемы человека с различных мировоззренческих позиций. Это глубоко раскрывается в духовных исканиях Ф.М. Достоевского, Л.Н.Толстого, В.С.Соловьева, Н.А.Бердяева, С.Н.Булгакова и др.

Вторая половина XIX и начало XX вв. стали временем перелома, знаменовавшего собой конец классической и становление новой, современной философии и этики. Это выразилось в изменении подходов к традиционным

проблемам. Классическая философия морали базировалась на культе разума, который должен был открыть и сформулировать принципы устройства мира на началах человечности и справедливости. Нравственность мыслилась как выражение истинной сущности человека, его предназначения как разумного существа. Но развитие истории XIX-XX вв., казалось, полностью опровергло эти ожидания. Разум и наука, хотя и подтвердили свое торжество в познании и подчинении сил природы, обнаружили свое бессилие в устройстве человеческой жизни. И требовались какие-то новые пути для реализации этих ожиданий, либо разоблачение их иллюзорности и избавление человечества от напрасных надежд.

Существенное влияние на развитие этической мысли в России оказало издание классической и новой зарубежной этической литературы. Только в последние пятнадцать лет XIX в. впервые на русском языке были изданы такие работы, как "Этика" Аристотеля (1884), "Этика" Спинозы (1886), "Критика практического разума" Канта (1897), "Свобода воли и основы морали. Две основные проблемы этики" Шопенгауэра (1886), "Так говорил Заратустра" (1898) и "По ту сторону добра и зла" (1900) Ницше, "Основания этики" Спенсера (1898), "Этика" В. Вундта (1887-1888), "Изложение и критика современных систем морали" (1886), "Будущее морали" (1899) и "Критика новейших систем морали" (1900) А. Фулье, "История и критика современных английских учений о нравственности" Ж.М. Гюйо (1898), "Этика или наука о нравственности" Г. Гефдинга (1898), "Система этики" Ф. Паульсена (1889), "Наука о нравственности" Ф. Кирхнера (1900) и др. [327, 326, 328]. Важное значение имел выход двухтомного труда Ф. Йодля "История этики в новой философии" (1896-1898), под ред. и с предисловием В.С. Соловьева, который отмечал, что на русском языке не существовало до сих пор никакой общей истории нравственных учений – причем не только оригинальной, но и переводной. По мнению Соловьева, этот недостаток был тем более чувствителен, что "пробудившийся в русском обществе с середины 70-х конца 80-х годов интерес к философии лежал, прежде всего, в области нравственности, а не умозрительных вопросов". Очевидно, что к концу века этическая мысль в России вышла на

уровень европейской этической традиции. Об этом свидетельствуют такие признаки, как: 1) всестороннее обоснование метафизических и позитивных начал нравственности; 2) систематизация нравственности в рамках философской и богословской мысли; 3) разработка теоретических основ этики (сущности, специфики, функций морали) в рамках сравнительного исследования права и нравственности; 4) обоснование мировоззренческого потенциала этики, способствующего ее интеграции в социально-политические программы. К началу XX в. этика была вполне готова стать важным звеном идейной борьбы и политической жизни России, а также существенным фактором, определяющим духовную жизнь общества и его культурный подъем (Гусейнов А.А. История этических учений)

Этика XX-XXI века затрагивает жизнь человека во всех сферах: культуре, политике, экологии, педагогике. Изменения в общественной жизни ознаменовались новыми противоречиями и поисками истины человеческого бытия и мироустройства.

"Культура и этика"- эта проблема становится в наше время все более актуальной, ибо развитие цивилизации в XX веке уже подошло к такому рубежу, когда лишенная этического начала культура буржуазного общества все более угрожает благополучию и существованию человека на Земле. Необходимо в полной мере оценить ту опасность, которую представляет для будущего человечества так называемая "массовая культура" буржуазного общества, не имеющая прочных нравственных основ, пропитанная идеями насилия, разбоя, культом секса и непрерывно и длительно растлевающая человеческое достоинство многих поколений. С другой стороны, в нравственном развитии человечества совершается величайшей важности шаг: разуверившиеся в капитализме человечество отворачивается от этики индивидуализма, выродившейся в культ эгоизма и стяжательства, и обращает свои взоры к этике коллективизма («Культура и этика», Альберт Швейцер).

И сегодня именно дискурсивная этика является новым стандартом демократии и этикой XXI века, т.к., во-первых, дискурсивная этика основана на

принципе нравственности – не вреди человеку, обществу, природе ни словом, ни мыслью, ни делом. Созидай для человека, общества, природы мыслью, словом и делом; во-вторых, дискурсивная этика предполагает прямое массовое общение граждан через информационно-коммуникационные системы в режиме реального времени; в-третьих, дискурсивная этика предлагает динамическую массовую этическую оценку социальным событиям, результаты которой отражаются в режиме реального времени и видны всем (Юнацкевич П. И.).

Анализ этико-педагогических идей прошлого показывает, что уже в древности существовали как сторонники педагогической этики, так и её противники. Так, Демокрит призывал строить процесс воспитания, сообразовываясь с природой ребенка. Среди методов воспитания представлены скорее методы взаимодействия и убеждения, чем наказания и принуждения. Этический рационализм отличает взгляды Сократа, требования к воспитателю и ученикам едины – это задача самопознания («познай самого себя»). Вопросы профессиональной этики учителя впервые поставил М. Квинтилиан. Он не рекомендовал использовать принуждение в обучении. Учитель должен пробуждать положительные чувства ребенка, поощрять его просьбами и похвалами, радоваться его успехам.

Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35-96 гг.), известный римский педагог-практик, переработал заимствованные из Греции педагогические идеи, дополнил их обширными дидактическими указаниями в своем сочинении "О воспитании оратора". Квинтилиан открыл в Риме свою риторскую школу, которая пользовалась широкой известностью и вскоре приобрела статус государственного учебного заведения. В школе основательность широкого общего образования сочеталась с глубоким изучением ораторского искусства времени античного классицизма. Квинтилиан использовал идеи и принципы гуманистической, ненасильственной педагогики. Квинтилиан полагал, что от природы дети обладают всеми физическими и духовными данными, чтобы успешно овладевать знаниями и получать необходимое образование. Но для этого педагог должен внимательно изучать и учитывать индивидуальные

особенности каждого из своих воспитанников, четко ориентируясь на возрастную специфику развития. Квинтилиан теоретически обосновал и применил в своей практике три метода обучения и воспитания, которые он считал наиболее действенными: подражание, наставление и упражнение. По убеждению Квинтилиана, общественное (школьное) образование имеет больше достоинств по сравнению с индивидуальным (домашним).

Подробно рассматривает вопросы педагогической этики Я.А.Коменский (1592-1670), обращая особое внимание на взаимоотношение педагога и воспитанника. Я.А.Коменский [165] полагал, что необходимо с детства вырабатывать положительные нравственные качества (справедливость, умеренность, мужество, причём под последним он понимал, в частности, настойчивость в труде и др.). Важную роль в нравственном воспитании он отводил примеру взрослых, систематическому приучению детей к полезной деятельности и к выполнению правил поведения. «Никто не может сделать людей нравственными или благочестивыми, кроме нравственного или благочестивого учителя».

Я.А.Коменским [165] в его труде «Великая дидактика» описываются 16 правил искусства развивать нравственность:

1. Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения.
2. Прежде всего основные, или, как их называют «кардинальные» добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость.
3. Мудрость юноши должны почерпнуть из хорошего наставления, изучая истинное различие вещей и их достоинство.
4. Умеренности пусть обучаются на протяжении всего времени обучения, привыкая соблюдать умеренность в пище и питье, сне и бодрственном состоянии, в работе и играх, в разговоре и молчании.
5. Мужеству пусть они учатся, преодолевая самих себя, сдерживая свое влечение к излишней беготне или игре вне или за пределами положенного времени, в обуздывании нетерпеливости, ропота, гнева.

6. Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность.

7. Особенно необходимые юношеству виды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде.

8. Благородное прямодушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений.

9. Привычку к труду юноши приобретут в том случае, если постоянно будут заняты каким-либо серьёзным или занимательным делом.

10. Особенно необходимо внушить детям родственную справедливости добродетель – готовность услужить другим и охоту к этому.

11. Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок овладеет душой.

12. Добродетелям учатся, постоянно осуществляя честное!

13. Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей.

14. Однако нужно примеры сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание.

15. Самым тщательным образом нужно оберегать детей от сообщества испорченных людей, чтобы они не заразились от них.

16. И так как едва ли удастся каким-либо образом быть настолько зоркими, чтобы к детям не могло проникнуть какое-либо зло, то для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина.

Проблеме нравственных аспектов воспитания, гуманного отношения к детям особое внимание уделяли Ж.Ж. Руссо (1712- 1772), И.Г. Песталоцци (1746-18270), Я. Корчак (1878-1942) [166, 264]. Они были уверены, что любовь учителя к детям может решить все проблемы воспитания.

Духом гуманизма, любовью к детям пронизана книга Я. Корчака [166] «Правила жизни», в ней раскрыты основные нравственные нормы общества. Автор учит детей доброте и чуткости, трудолюбию уважению к людям труда. Его фундаментальный труд «Как любить ребенка» представляет собой синтез

размышлений о детях и их воспитании. Центральная идея книги – обоснование педагогической истины о том, что главное для воспитания – любить ребенка, знать его душу, понимать его мир, видеть в нем равного себе. Уметь представить себя ребенком. Доброта учителя – основная черта его личности и ведущее профессиональное качество. Формирование добрых человеческих отношений Я. Корчак не представлял без доверия к воспитанникам. «Доверчивость, вера в людей, – писал он, – не толи это добро, которое можно сохранить и развить в противовес злу, которое порой нельзя устранить, а можно лишь, да и то с трудом, приостановить в развитии?» 1. Чтобы проявлять добрые человеческие отношения к детям, воспитатель, по Я. Корчаку, должен познать себя, отдавать себе отчет в том, на что способен сам. «Ты сам тот ребенок, которого должен раньше, чем других, узнать воспитать, научить», – говорил он, обращаясь к учителю. Далее педагог отмечал, что для этого воспитателю важно вместе с ребенком по-детски радоваться и грустить, любить и сердиться, обижаться и стыдиться, опасаться и доверять. В трудах «Воспитательные моменты», «Право ребенка на уважение», «Правила жизни», «Шутливая педагогика», в художественных произведениях для детей и о детях

«Когда я снова стану маленьким», «Король Матиуш на безлюдном острове», «Упрямый мальчик», «Кайтусь-волшебник» и др. Я. Корчак призывал и учил проявлять к детям глубочайшее уважение, заботиться о растущей личности, уважать радости и горе, слезы и неудачи ребенка, уважать его тайны и надежды. Я.Корчак показал, что без светлого, радостного детства, прожитого во всей полноте, вся последующая жизнь человека может быть искалечена. Недопустимо унижение, оскорбление достоинства личности ребенка. Человек, униженный в детстве, когда он был совсем беспомощным, может сам превратиться в насильника и тирана. Современники Я.Корчака отмечали, что он превратил наблюдения за ребенком в науку. Наблюдения замечательного педагога, систематическое углубление знаний о детях служили не только разработке теоретических положений, но и решению конкретных воспитательных задач. Я.Корчака справедливо называют величайшим

гуманистом своего времени. Отличительной чертой и самой сильной стороной его гуманизма была действенность. Его гуманизм это защита детей от законов того времени, которые не позволяли ребенку раскрыть то, что дано ему природой. Основным смыслом педагогической концепции Я.Корчака – ребенок и его благо [166].

В истории отечественной этико-педагогической мысли данные вопросы были глубоко изучены теоретически и практически в работах К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А.Сухомлинского [327]: только тот педагог может считаться профессионалом, который обладает педагогическим тактом, уважает личность воспитанника, стремится развивать в ребенке все лучшее через привитие ему опыта добрых дел.

Л.С.Макаренко в сложное время борьбы за победу социализма в первые года советской власти, работая с беспризорными детьми, доказал реальность марксистского тезиса о формировании нового человека в новых исторических условиях. Он создал педагогику и этику коллективного детского труда и стал виднейшим теоретиком и практиком единой трудовой политехнической школы. Этико-педагогические воззрения и теория нравственного воспитания В.А.Сухомлинского строились на глубоком анализе опыта, накопленного советской педагогикой, а также на основе философского осмысления конкретно-исторических условий, в которых проходила его деятельность. В.А.Сухомлинский поднял серьезную проблему нравственного порядка – значение ценности каждой человеческой личности, необходимости высокогуманного, чуткого и бережного отношения к каждому человеку, особенно к детям. «Тот этап исторического развития, на котором находится ныне наше общество, можно охарактеризовать как возвышение человеческой личности», – писал он. В.А.Сухомлинский, разрабатывая этико-педагогическую систему коллективных влияний с учетом неповторимой индивидуальности каждого ребенка, на практике утверждал, что всеобщее образование должно осуществляться при уважении и воспитании чувства собственного достоинства

ученика, верил в одаренность и талантливость каждого растущего человека (Карпова Н. Л.).

Научное исследование проблемы педагогической этики учителя активизировалось в 60-90 годы, когда профессиональная этика стала предметом межнаучных исследований. Вопросы профессиональной и нравственной культуры педагога, его социальной ответственности перед обществом за воспитание ребенка, проблемы сущности педагогической морали стали наиболее актуальными для субъектов педагогической деятельности данного периода. Так 80-е годы породили новое направление в педагогике, получившее название «педагогика сотрудничества», в основе которой лежит главный принцип: паритетное отношение сторон, взаимоуважение и взаимопонимание, учет морально-правовых норм в процессе общения. Целеполагающей идеей педагогики сотрудничества являлось стремление педагога помочь ребенку пережить радость познания, стимулировать его активность и творчество.

В современных условиях «педагогика сотрудничества» рассматривается как гуманистическая идея совместной развивающей деятельности учащихся и их учителей, построенная на осознании педагогом и учащимися общности целей в педагогическом процессе. Педагог и ученики в учебно-воспитательном процессе являются равноправными партнерами. При этом педагог выступает как авторитетный советчик, старший товарищ, а учащиеся получают достаточную самостоятельность как в приобретении знаний и опыта, так и в формировании собственной жизненной позиции. Отношение сотрудничества обеспечивают условия для свободного развития творческой индивидуальности и активности учащихся, а также для воспитания коллективизма, товарищества, взаимопомощи, дисциплинированности. Педагогическое сотрудничество – явление двустороннее, предполагающее участие в нем обоих субъектов педагогического процесса. Нет учения без увлечения, и нет учения без требований. Здесь нет противоречия – это две стороны «педагогической медали», составляющие ее единство. Нельзя ориентироваться лишь на трудолюбивых, жаждущих знаний и умений, желающих успешно учиться,

творчески работающих учащихся. Есть очень способные учащиеся, но немало и таких, которые ленятся, не хотят учиться, которых к этому надо приучать, а иногда даже принуждать. Но это наши дети, и мы не можем исключить их из сферы нашего педагогического внимания. Педагогическая обязанность каждого учителя (преподавателя, мастера) – постоянно и непременно активизировать процесс обучения, включать каждого ученика в активную учебную и учебно-производственную деятельность. Раз есть разные учащиеся, значит, должны быть и разные подходы к их обучению и воспитанию. Таким образом, педагогическое сотрудничество – это не только взаимодействие, не только доверие и взаимное уважение, но и требовательность, высокая ответственность учащихся.

Таким образом, вышеописанный анализ педагогических и философских источников, позволяет сформулировать вывод о том, что педагоги прошлого и современники сформировали общие аспекты этики педагогического профессионализма педагога: уважение личности ребенка, его достоинства, постоянное проявление любви к ребенку в процессе обучения и воспитания.

В Кыргызской Республике проблема формирования педагогической этики рассматривалась учеными педагогами в различных аспектах в контексте формирования профессионально-педагогической готовности к деятельности в общеобразовательной организации: формирование этноэстетической готовности учителей (А.А. Алимбеков)[12], формирование культуры межнационального общения школьников (Н.А. Асипова) [29], профессиональное становление учителя физики в процессе непрерывного образования (Д. Бабаев) [38], обновление системы высшего образования (К.Д. Добаев) [111], профессиональная подготовка учителя физики в вузе (Э.М. Мамбетакунов) [197], совершенствование проблем подготовки преподавателей физической культуры на основе путей интеграции системы высшего физического образования Кыргызстана (А.М. Мамытов) [198], профессиональное формирование этнокультуры будущего учителя (М.Р. Рахимова) [263] и др.

Следует отметить, что формирование вышеуказанных качеств педагога невозможно без наличия у педагога профессиональной этики, что актуализирует данные исследования для предмета нашего исследования.

Теоретический анализ проблемы профессиональной этики учителя в школе и эмпирические результаты исследований (в ходе констатирующего эксперимента) позволили выявить факторы, влияющие на динамику снижения профессиональной этики в образовательных организациях:

- насыщенность содержания образования (на уровне школьной программы), регламент которого не позволяет отводить дополнительное время на деятельность, направленную на формирование этики обучающихся;

- перечень ожидаемых результатов в большей степени содержит ключевые компетенции, т.е. компетенции для жизни, в ряду которых на навыки и способности в контексте этики акценты не ставятся;

- внеучебное время обучающихся направлено на изучение языков и развитие музыкальных, танцевальных и др. способностей;

- психофизиологические свойства учителей ввиду стрессогенных условий жизни оказывают своё влияние на поведение, общение учителя с учениками;

- школа не формирует идеологию, в основе которой бы лежали вопросы этики и культуры личности;

- востребованные виды воспитания: трудовое, эстетическое, этическое, зачастую в школах игнорируется;

- открытый доступ в интернет, отсутствие ценза на имеющуюся информацию стирает границы между моральным и аморальным, нравственным и безнравственным.

Таким образом, основными тенденциями по проблеме формирования профессиональной этики выступают:

- 1) Педагог любого уровня образования должен обладать профессиональной этикой, способствующей качественной реализации целостного педагогического процесса и достижению качества в целом.

- 2) Педагогическая этика исследовалась с древнейших времен и по настоящее время, являясь актуальной и выступая важным предметом многих психолого-педагогических исследований.
- 3) Основу педагогической этики составляют педагогическая мораль и моральные ценности, которые трактуются с различных аспектов философской, педагогической, психологической, исторической, культурологической, правовой наук.
- 4) Формирование профессиональной этики будущего педагога возможно в целостном педагогическом процессе вуза.
- 5) В формировании педагогической этики должны использоваться пути и условия, создаваемые в этом процессе.

Вышеуказанное актуализирует разработку этических норм/кодекса для каждой образовательной организации и формирование системы, позволяющей реализовывать все процессы по формированию профессиональной этики.

1.2. Методологические подходы к процессу формирования этики будущего педагога

В настоящее время в гносеологических научных исследованиях наблюдается активизация по разработке методологических подходов научного знания в педагогике. Методологические подходы выступают в качестве базовых направлений в исследованиях по формированию профессиональной этики педагога, тем самым ориентируя на определенную концептуальную базу. В этой связи нами была поставлена цель: исследовать методологические подходы, оценить их с точки зрения перспективности и возможности использования как инструментария при изучении предмета нашего исследования, раскрыть теоретико-методологические основы формирования педагогической этики.

Понятие «методологический подход» имеет две составляющие: «методологический» и «подход», что позволило нам рассмотреть каждую из них в отдельности.

Используя метод прямого цитирования, приведем определения рассматриваемого понятия:

- «методология» (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, *logos* – понятие, учение) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе [327];

- «методология» – учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследуемых средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач. Исходя из этого, методология – совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности [326];

- «методология» – учение о научном методе; совокупность методов, применяемых в отдельных науках [246];

- «методология» – система принципов и способов организации построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе [258].

Известно, что методология воплощается в организации и регуляции всех видов человеческой деятельности, не только научной, но и технической, педагогической, политической, управленческой, эстетической и др. Первоначально методология была неявно представлена в практических отношениях людей с объективным миром. Важную роль в ее вычленении в специальную область рационального познания сыграло обучение первоначально включенным в труд, а затем обособившимся от него умственным операциям – их последовательности, выбору наиболее эффективного пути достижения цели. С успехами производства, техники, культуры в целом методология стала предметом философской рефлексии и фиксируется как система социально апробированных принципов и правил познания и действия в их соотношениями со свойствами и законами объективной действительности. Реально сложившиеся принципы методологии превратились в различные формы и нормативы логически правильных, доказательных способов получения значимых результатов [260].

Таким образом, констатируем, что в современной науке существует проблема определения сущности методологии, о чем свидетельствует отсутствие общепринятого определения. Несмотря на обилие значений понятия «методология», анализ психолого-педагогической литературы показал, что наблюдается тенденция к стремлению ограничения методологии следующим пониманием: как учения о методе, тесно связанного с философией, теорией познания, диалектикой. Так, в структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделил 4 уровня: философский (общие принципы познания и категориальный строй науки в целом); общенаучный (теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин); конкретно-научный

(совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине) и технологический (методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включиться в массив научного знания).

Вопросы о специальной методологии педагогики в 60-е – 70-е годы XX столетия изучались в исследованиях Б.С. Грязнова, Е.П. Никитина [106];

Б.М. Кедрова [145]; В.В. Краевского [167]; Г.И. Рузавина [270]; В.Е. Гмурмана [96 , с. 104].

На рубеже XX-XXI веков разрабатываются следующие аспекты методологических проблем: понятийно-терминологический аппарат; практическая значимость методологии; изучение законов и закономерностей педагогического процесса и раскрытия их сущности; формирование методологической культуры.

Сегодня методология педагогической науки нашла отражение в работах Б.С. Гершунского [88], С.И. Гессена [91], В.Е. Гмурмана [96], В.В. Давыдова [108], В.И. Загвязинского [122], Э. М. Мамбетакунова [197], А.М. Новикова [227]; Н.Д. Хмель [330] и др., в которых основное внимание уделяется методологическим проблемам развития образования, развитию педагогической теории, методологии конкретных педагогических исследований, качеству педагогических исследований, а также применению в педагогической науке общенаучных подходов.

Итак, чтобы зафиксировать сущностные характеристики методологии, рассмотрим определения современных исследований:

- «методология педагогики – это система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность» (М.А. Данилов);

- «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов оценки качества социально-научных, педагогических исследований» (В.В. Краевский);
- «определение сущности и способов познавательной деятельности»; «установление эффективных путей преобразования практики воспитательно-образовательной деятельности» (Э.М. Мамбетакунов) [197].

Итак, вышеуказанное позволило нам резюмировать следующее: предмет методологии педагогики представлен как процесс научного познания педагогических явлений и его результата – системы педагогических знаний (установление и описание новых педагогических фактов; раскрытие содержания новых понятий, отражающих ранее неизученные явления; выявление новых существенных признаков, известных научных понятий; выявление новых способов деятельности; обоснование концепций, теорий).

Исходя из этого, главное назначение методологии – служить ориентиром при организации исследуемого процесса, формировать стратегию поиска по постижению предмета исследования.

Рассмотрим следующее ключевое понятие «подход». Понимание данного понятия в настоящее время также настолько многогранно, что следует более конкретно определить, в каком значении употребить данное понятие. Снова используя метод прямого цитирования, приведем некоторые определения:

- подход – совокупность приемов, способов (в воздействии на кого что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела и т.п. (С.И. Ожегов) [234];
- подход – это методологическая ориентация учителя или руководителя, побуждающая к использованию определенной характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности (Г.К. Селевко) [276];

- подход – это мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания (Ю.Г. Татур) [307, 311];
- исследовательский подход может выступать в двух значениях. В первом значении подход рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение исследователя. Во втором значении исследовательский подход рассматривается как направление изучения предмета исследования. Подходы этого рода имеют общенаучное значение, применимы к исследованиям в любой науке. Эти подходы классифицируются по парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны, направления процесса исследования: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность и т.д. (А.М. Новиков) [228].

Обобщив имеющийся опыт в разработке данного понятия, уточняем его как: подход – это стратегия, определяющая направление исследуемого процесса.

Резюмируя вышеизложенное, считаем, что методологический подход – это стратегия, которая базируется на основных положениях соответствующей теории и определяющая направления поиска применительно к предмету исследования.

Обилие существующих подходов вызывает трудности отбора и использования методологического подхода, которые объяснимы отсутствием единой типологии. На общенаучном уровне представлены системный, деятельностный, комплексный, аксиологический, оптимизационный, знаково–контекстный, синергетический подходы [288, 289, 290]. На конкретно-научном уровне автор выделяет личностный, технологический, квалитетический, профессионально–личностный и др. Исследователь описала перспективы и возможности использования различных подходов как теоретико–методологической стратегии подготовки будущего учителя в области дифференциации образования, однако что является основой для предложенной систематизации в исследовании не обозначено.

С.А. Крупник [169], исследуя вопросы типологии методологических подходов, делит их на 2 группы: одну из которых составляют подходы из гуманитарных наук (антропологии, культурологии, философии и психологии), а другую – подходы, определяющие ценностную ориентацию личности.

А.М. Новиков подробно описывает следующие подходы: содержательный и формальный; логический и исторический; качественный и количественный; феноменологический и сущностный; единичный и общий (обобщенный). Причем автор считает, «что в любом исследовании наличествует как минимум один подход из каждой диалектической пары. Например, какое-либо исследование может быть построено на содержательном, логическом, качественном, сущностном, обобщенном подходах» [228, 229].

А.А. Молдожанова в своем исследовании констатирует, «что при изучении общества используются такие подходы, как классовый, гуманистический; при характеристике парадигмы развития общества опираются на естественнонаучный и гуманитарный подходы. Также называют подходы по существующим дисциплинам – логический, психологический, философский, социологический, исторический, этнопедагогический, валеологический, экологический и др. Кроме научных подходов, упоминают и другие – ненаучные: интуитивный, эмпирический подходы» [213].

Множество других работ, посвященных вопросам методологических подходов в исследованиях профессиональной подготовки будущих специалистов, лишь констатируют авторское понимание того или иного используемого ими подхода, но что находится в основе типологии, к сожалению, остается без должного внимания.

Следуя логике исследуемого процесса, обзорно представим подходы, которые в современных педагогических исследованиях используются наиболее часто.

К ним следует отнести *акмеологический подход*. Сущность которого в ориентации на максимальную творческую самореализацию учителя и учащихся в различных жизненных сферах. Понятие «акмеология» («акме» – в пер. с греч. –

пик, вершина, расцвет, лучшая пора, высшая ступень чего-либо) в научную терминологию ввел Н.А. Рыбников в 1928 г., обозначая им возрастную психологию зрелости или взрослости. Данный подход активно разрабатывался Б.Г. Ананьевым, Н.В. Кузьминой, А.А.Деркач, В.А. Слостениным и др. В качестве предмета акмеологии – выступают субъективные и объективные факторы, которые способствуют достижению вершин профессионализма, долголетия специалистов, а также закономерности обучения профессионализму будущих специалистов, совершенствования и коррекции их деятельности. К объективным факторам относят качество получаемого образования. К субъективным – талант и способности человека, его ответственность, компетентность, умение эффективно решать производственные задачи [276]. Исследователи, работающие в данном направлении считают, что важнейшими факторами достижения вершин профессионализма являются задатки, одаренность, талант, условия семейного воспитания, учебные заведения, самодвижение. Реализация акмеологического подхода в системе подготовки будущих специалистов предполагает осуществление акмеолого-педагогического воздействия на студентов с целью формирования у них акмеологической направленности личности как стержневого свойства и важнейшего показателя профессионализма личности. Однако в русле данного подхода необходимо учитывать следующее требование – широкая эрудиция и высокая культура самого учителя (преподавателя).

Следующий подход – *аксиологический*, сущность которого в ориентации на определенный набор ценностей, которые в большинстве своем представлены общечеловеческими ценностями, а также понятиями: Человек (абсолютная ценность), Семья, Труд, Знание, Культура, Отечество, Земля, Мир [...], с.72]. Этот подход определяет отношение педагога к миру, к своей профессиональной деятельности, к самому себе как к человеку и профессионалу. Исследователи, работающие в данном направлении сосредотачивают внимание на утверждении ценности человеческой жизни, значимости субъектности, т.е. личностного начала в человеке, и образования как одного из средств его развития [276, 243].

Сущность другого подхода, *антропологического*, который впервые разработан и обоснован Ушинским К.Д., заключается в системном использовании данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учете при построении и осуществлении педагогического процесса. К антропологическим наукам он отнес следующие: анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию, статистику, политэкономия и историю. Именно в этих науках Ушинский К.Д. усматривал свойства, т.е. характеристики человека [327].

Гуманистический подход представляет собой совокупность принципиальных положений, определяющих отношение к личности ребенка. Сущностью этого отношения является его направленность на развитие всей целостной совокупности качеств личности (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, И.П. Иванова, В.А. Караковского, В.М. Матвеева, В. Ф. Шаталова и др.) [243, 276].

Деятельностный подход. Абсолютизируя роль деятельности, данный подход можно сформулировать так: «Личность человека формируется и проявляется только в деятельности». Основы рассматриваемого подхода заложил А.Н. Леонтьев. Он исходил из различий внешней и внутренней деятельности. Внешняя (физическая) деятельность складывается из специфических для человека действий с реальными предметами. Внутренняя (психическая) деятельность происходит посредством умственных действий, где человек оперирует с идеальными моделями, образами предметов, представлениями о предметах. Деятельность рассматривается как средство становления и развития субъектности человека [243, 276].

Компетентностный подход – это подход к образовательному процессу на базе компетенций. По существу, ключевым звеном в проектировании образовательного процесса здесь признается выражение результатов в форме компетенций (В.И. Байденко, В.А. Богословский, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, С.Е. Шишов и др.) Компетентностный подход ориентирован на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций.

Среди наиболее значимых элементов компетентностного подхода выделяются [276]:

1) идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого–педагогических концепций развивающего и личностно–ориентированного образования, ставшие прообразом современных представлений компетентностного подхода;

2) категориальная система этого подхода, в которой доминирует два базовых понятия – «компетенция» и «компетентность», при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»;

3) новизна целеполагания, которая проявляется в попытке определить ожидаемые результаты образовательного процесса через описание не знаний, умений и навыков, а новых возможностей обучаемого. Данный подход привлекает внимание тем, что он позволяет в качестве одного из средств, решать образовательные проблемы в процессе вхождения в мировое образовательное пространство.

Личностно-ориентированный подход означает, во-первых, создание благоприятной среды для личностного роста учащихся и учителей, во-вторых, методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности [43, 276].

Системный подход представляет общенаучную методологию и отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Его сущность заключается в том, что он становится методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания

или преобразования рассматривается как система. Система есть упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых содействует развитию личности ребенка в образовательном учреждении. Системный подход требует реализации принципа средства теории, эксперимента и практики [290, с. 99].

Технологический подход предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей; сегодня он активно разрабатывается отечественной педагогикой. Ему посвящены работы В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, В.И. Боголюбова, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, М.М. Левиной, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, А.И. Умана и др., а также зарубежных авторов Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромишовски, Т. Сакамото и др. Данный подход открывает новые возможности для концептуального и проектированного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности [276].

При этом важно отметить, что «технологический подход к образовательным и педагогическим процессам нельзя считать универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и др. направлений науки и практики (Г.К. Селевко)» [276, с. 47 – 48, Т.1].

Итак, краткий обзор свидетельствует, что каждый из представленных подходов имеет свои достоинства и недостатки, свои возможности и ограничения, оказывается эффективным для решения одних задач и неэффективным для других. Констатируем, что чаще всего такие подходы оформлены в зависимости от названия того системообразующего фактора, на который делается упор, поэтому позволяют рассматривать изучаемое педагогическое явление под определенным углом зрения или в определенном ракурсе.

Недостаточность каждого отдельного подхода для исследования комплекса задач, которые ставятся при изучении педагогического явления,

требует их объединения, что вполне закономерно и соотносится с интеграционными процессами, происходящими в педагогической науке.

В процессе исследовательских поисков мы обратились лишь к тем, которые представляют в аспекте проблемы нашей работы несомненный интерес, т.е. те подходы, которые способствовали бы постижению предмета исследования, а также определяли бы стратегию исследовательских действий и их определенную направленность.

Таким образом, исходя из позиции, что выбор того или иного подхода должен быть связан с постижением сущности и содержания предмета исследования, в частности определения и разработки педагогических условий формирования педагогической этики – мы опирались на совокупность методологических подходов: компетентностного и деятельностного.

Именно эти подходы, стали методологической основой нашего исследования и ниже на рис.1.1. представим их проекцию на предмет исследования.

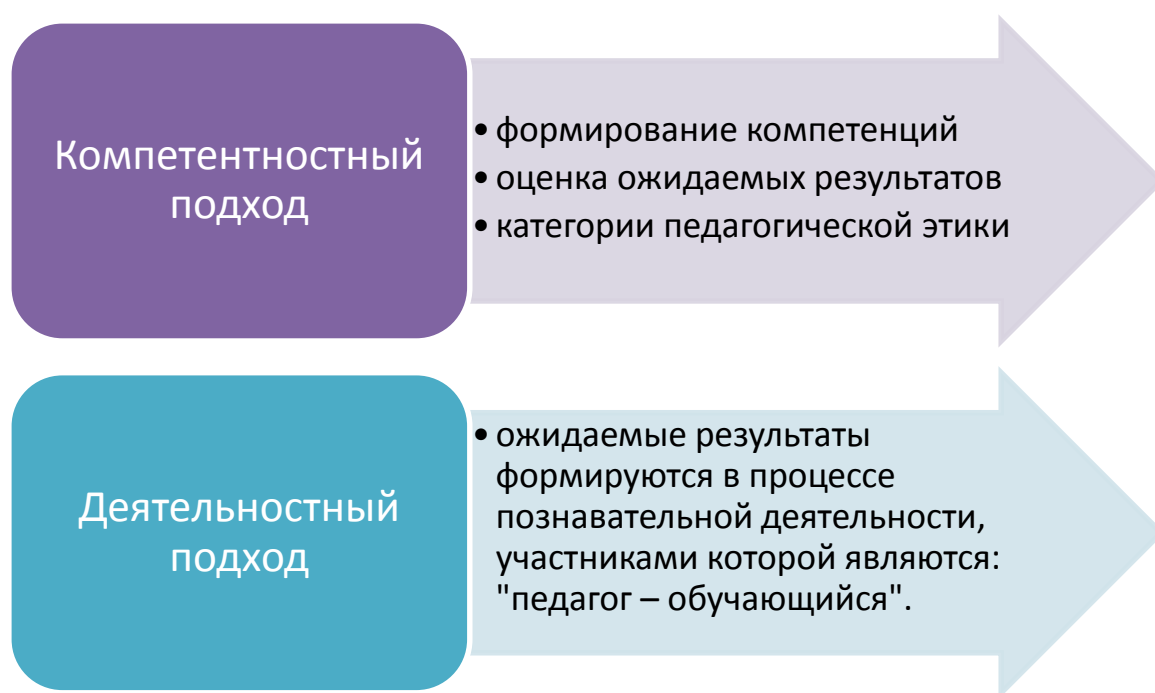


Рис.1.1. Проекция методологических подходов на предмет исследования.

В настоящее время образование реформируется в соответствии с мировыми тенденциями, происходит дальнейшее развитие: предлагаются другие

содержание, новое право, новые отношения, новое поведение и новые подходы. В рамках нашего исследования в качестве нового подхода выступает **компетентностно-деятельностный подход**. Рассмотрим его компоненты.

Компетентностный компонент рассматриваемого подхода предполагает, что процесс становления будущего специалиста центрирован на развитии и формировании компетенций – результатов обучения представляющих собой совокупность знаний, умений, навыков, способностей применять их на практике и определяющих профессиональную готовность к успешной деятельности. Современные тенденции образования вносят изменения в «портрет» специалиста с высшим образованием, а точнее – в определение требований к его подготовке, личностным и профессиональным качествам.

Идеи общего и личностного развития, которые сформулированы в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования, стали прообразом современных представлений компетентностного подхода. Этому положению посвящен ряд исследований А.Андреева, В.Байденко, А. Вербницкого, А.Гребнева, В.Жураковского, И.А.Зимней, Н.М.Розиной, Ю.Татур и др.

Несмотря на различия двух подходов, имеются существенные схожие признаки, объединяющие данные подходы:

- Философская основа: антропологизм; гуманизм; диалектика; прагматизм.
- Центрирование подходов на обучающемся, ориентация на развитие личности.
- Научные концепции развития и освоения личностью социального опыта: когнитивная теория учения; деятельностная теория; теория развивающего обучения; теория интериоризации; поведенческая теория научения, концепция Л.М. Фридмана и др. [276].
- Тип управления целостным педагогическим процессом: система малых групп + индивидуальная.
- Организационные формы: академическая (индивидуальная, групповая).

- Преобладающие средства: вербальные + практические.
- Преобладающие методы обучения: Традиционные + современные образовательные технологии.

Итак, анализ показал, что указанные подходы взаимосвязаны, причем личностно-ориентированный подход проявляется в пределах компетентностного подхода, конкретизирует его, углубляет и дополняет. Кроме того, подходы имеют некоторые общие характеристики, т.е. в их основе в той или иной мере трактуются одни и те же понятия. Таким образом, не умаляя достоинств личностно-ориентированного подхода, считаем, что данный подход в решении постоянных задач нашего исследования несколько ограничен, в связи с чем, мы используем компетентностный подход, соотнося его с личностно-ориентированным подходом и учитывая при этом их диалектическую связь, благодаря которой возможно их существование как единой формы управления.

Деятельностный компонент компетентностно-деятельностного подхода связан с пониманием деятельности как основы, средства и решающего условия развития личности, как формы активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром. С точки зрения психологии, содержание образования усваивается не путем передачи информации человеку, а в процессе его собственной активной, направленной деятельности. По этому поводу Ю.Г. Татур отмечает, что из общей психологической теории деятельности вытекает важное следствие для системы высшего образования: обобщенным результатом профессионального образования должна стать готовность выпускника к социальной, профессиональной деятельности, ибо только через собственную активную деятельность человек способен развиваться [307,с.47-48].

Основы деятельностного подхода в психологии заложил А.Н. Леонтьев. Он исходил из различий внешней и внутренней деятельности. Первая складывается из специфических для человека действий с реальными предметами, осуществляемых при движениях рук, ног, пальцев. Вторая происходит посредством умственных действий, где человек оперирует с идеальными

моделями, образами предметов, представлениями о предметах. Деятельность рассматривается как средство становления и развития человека [281, с.70].

Посвящая данному подходу свою работу, С.Д. Смирнов [293] размышляет о том, что деятельностный подход не дает ответа на вопрос, как вовлекать учащихся в деятельность, чтобы она стимулировала активность личности в целом; деятельностный подход абсолютизирует, отрывает деятельность от личности, акцентируя внимание на целеполагании, ориентировочной основе.

Чтобы преодолеть указанные недостатки и усилить достоинства, следует применять совокупность, объединяющую два подхода. В связи с чем, объединив два подхода, мы получили компетентностно-деятельностный подход.

Таким образом, констатируем, что компетентностный подход ориентирован прежде всего на достижение результатов, в качестве которых выступают компетенции, а вектор деятельностного подхода направлен к организации процесса формирования, приобретающему деятельностный характер. Овладение компетенцией невозможно без приобретения опыта деятельности. Следовательно, компетенции и деятельность взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Обобщая вышеизложенное, полагаем, что компетентностно-деятельностный подход как стратегия ориентирует:

- на формирование этики педагога, обладающей компетенциями, определяющими ее готовность к успешной педагогической деятельности;
- на организацию такой деятельности, чтобы ее выполнение способствовало формированию педагогической этики.

Итак, охарактеризованная выше совокупность методологических подходов имеет непосредственное отношение к предмету нашего исследования. Главная особенность проделанной нами работы в том, что, осуществляя процесс формирования этики будущего педагога, мы выбрали совокупность методологических подходов, на базе которых происходит

выработка положений, которые направлены на совершенствование в целом профессиональной деятельности педагога в школе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. В формировании профессиональных и личностных качеств будущего педагога особая значимость уделяется формированию и развитию профессиональной этики. Психолого-педагогические исследования, которые были проведены в данном направлении подтверждают, что современные тенденции образования актуализируют формирование данного педагогического феномена и требует системного и целостного изучения с методологических позиций, которые способствуют реализации образовательных стратегических и государственных задач.

2. Ведущим концептуальным подходом в формировании педагога новой современной формации сегодня выступает компетентностный подход, направленный на формирование ряда общих, ключевых и предметных компетенций. Интеграция двух подходов – компетентностного и деятельностного – позволила использовать компетентностно-деятельностный подход в формировании компетенций профессиональной этики в процессе различных видов деятельности, реализуемый в целостном педагогическом процессе

ГЛАВА 2. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.

2.1. Факторы, влияющие на динамику снижения этики педагогов в целостном педагогическом процессе вуза.

Понятие «процесс» в словарях и энциклопедии на сайте Академик (<https://dic.academic.ru>) трактуется как: 1) последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-нибудь; 2) совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

В условиях вуза педагогический процесс представляет собой взаимодействие преподавателя и студента, которое направлено на реализацию поставленных целей обучения и воспитания.

Анализ содержания образовательных программ вуза позволил нам выделить в качестве основных следующие функции целостного педагогического процесса:

- образовательная (направлена на формирование у студентов предметных компетенций, опыта учебной и познавательной деятельности, освоение научных знаний и картины мира в целом);
- воспитательная (направлена на формирование у студентов нравственных, духовных и ценностных ориентаций, положительных личностных качеств, трудовых навыков, гражданственности и патриотизма и др.);
- развивающая (направлена на формирование и развитие психических познавательных процессов, ключевых компетенций).

Основными видами деятельности, которые реализуются в целостном педагогическом процессе вуза, выступают: учение, труд, общение, игра (как одна из форм организации учебного процесса).

Каждый из этих видов деятельности имеет свою цель, средства и результат. В качестве средств на уровне педагогической деятельности, естественно, выступают: содержание, формы и методы. Это позволило нам

условно структурировать педагогический процесс в вузе следующими компонентами:

- 1) *целевой*, который характеризуется целями и задачами, в частности определяемыми Уставом вуза, основными образовательными программами, реализуемыми в высшем профессиональном образовании;
- 2) *содержательный*, который определяет совокупность знаний, нашедших отражение в государственном образовательном стандарте (как ожидаемый результат), в учебниках, учебно-методических пособиях, учебно-методических комплексах, литературных источниках для преподавательской и студенческой аудитории;
- 3) *деятельностный*, который характеризует формы, методы, технологии, средства, реализуемые в процессе учебно-воспитательного взаимодействия;
- 4) *результативный*, который характеризует достигнутые результаты обучения и уровень их сформированности;
- 5) *ресурсный*, который отражает условия финансового и материально-технического, кадрового, организационного, правового, учебно-методического и психологического обеспечения всего реализуемого процесса в вузе.

Вышеуказанные обоснования позволили нам в контексте существующих закономерностей педагогического процесса в вузе учесть следующие обстоятельства:

- 1) Каждый педагог осознаёт и понимает, что обладание профессиональной этикой, а также процесс формирования профессиональной этики у будущих педагогов – архиважная задача, которая становится данностью и фактом, который важно учитывать в его учебно-воспитательной деятельности (для резюмирующей формулировки данного обстоятельства нами были использованы **эмпирические методы исследования**: интервью, анкеты, опрос, наблюдение).

2) В целостном педагогическом процессе вуза существуют противоречия: между потребностью формирования профессиональной этики будущих педагогов и отсутствием в содержании целостного педагогического процесса в вузе конкретных механизмов по реализации данного процесса, т.е. отсутствие целей, задач в конспектах разработок лекций, семинарско-практических занятий по формированию и совершенствованию этических компетенций, отсутствие в постановке ожидаемых результатов этических компетенций, отсутствие технологий, методов, способствующих формированию этических компетенций и т.п. (для резюмирующей формулировки данного обстоятельства нами были использованы **эмпирические методы исследования:** *интервью, опрос, наблюдение, анализ продуктов деятельности преподавателей и студентов: конспектов студентов, разработок занятий, учебно-методических комплексов, рабочих программ, тестов, экзаменационных билетов, вопросов к экзаменам*).

3) Личность может считаться всесторонне развитой, если у неё сформированы наряду с предметными компетентностями и ключевые, в том числе способность реализации этических знаний, навыков, умений (**используемый метод – наблюдение**, а именно такой его вид как *систематическое* (в процессе проведения занятий со студентами, в процессе внеучебной воспитательной деятельности), *непосредственное* (в обиходе учебной деятельности, в обычных целенаправленно и не специально создаваемых условиях), *длительное* (на протяжении 1-2 семестров. Для реализации наблюдения нами был: а) сформулирован перечень важных вопросов по профессиональной этике будущего педагога; б) были определены принципы: системность и плановость, которые позволяли фиксировать и анализировать данные наблюдений; с) сопоставлялись факты и формулировались умозаключения/суждения).

4) Целостный педагогический процесс ввиду субъективного несовершенства в подходах к его реализации недостаточно выполняет государственный и социальный заказ в части формирования нравственно и духовно этических ценностей педагога (используемый **метод исследования:** *анализ* нормативных и

правовых документов в системе образования, которые декларируют значимость и актуальность профессиональной этики педагога; *метод цитирования* по стратегии «Двучастный дневник» с фиксацией тезисов о профессиональной этике; *метод экспертной оценки*, который часто используется в релевантной педагогике его участниками выступает группа экспертов в виде родителей, специалистов, психологов, завучей по воспитательной работе).

Анализ проблемы профессиональной этики учителя в школе позволил выявить **факторы**, влияющие на динамику снижения профессиональной этики в образовательных организациях:

– принцип преемственности, который предопределяет формирование некоторых компетенций, в том числе и этических, а также определяет пререквизиты на уровне начала обучения в вузе, т.е. это те компетенции, которыми выпускник школы уже обладает при поступлении в вуз, демонстрирует что насыщенность содержания образования (на уровне школьной практики), регламент которого не позволяет отводить дополнительное время на деятельность, направленную на формирование и совершенствование высокого уровня этики обучающихся;

– перечень ожидаемых результатов, который нашёл своё отражение в ГОС ВПО по направлению «Педагогика» в части изложения перечня компетенций, в большей степени содержит ключевые компетенции, т.е. компетенции для жизни, в ряду которых на навыки и способности в контексте этики акценты не ставятся;

– внеучебное время обучающихся направлено на изучение языков и развитие музыкальных, танцевальных и др. способностей, о чём свидетельствовал анализ результатов опроса, проведённого среди студентов;

– психофизиологические свойства учителей/преподавателей ввиду стрессогенных условий жизни оказывают своё влияние на поведение, общение учителя с учениками/преподавателя со студентами, которые характеризуются недостаточным уровнем этики, требуемого стиля педагогического общения, авторитарного стиля взаимодействия и т.п.;

– школа не формирует идеологию, в основе которой бы лежали вопросы этики и культуры личности, родительские собрания фокусируют внимание родителей на сборы в Фонд материальных средств на ремонт, на мероприятия никак не связанные с формированием этики;

– востребованные виды воспитания: трудовое, эстетическое, этическое, художественное, правовое зачастую в школах игнорируется, основными тематическими мероприятиями выступают календарные праздники;

– открытый доступ в интернет, отсутствие ценза на имеющуюся информацию стирает границы между моральным и аморальным, нравственным и безнравственным.

Таким образом, вышеуказанные факторы и закономерности целостного педагогического процесса констатируют и актуализируют факт недостаточного уровня создаваемых условий для формирования профессиональной этики будущего педагога, что согласно логике нашего дальнейшего исследования требует разработки Модели профессиональной этики, которая характеризуется новым её содержанием, основанным на компетентностном подходе и новой её структуре, основанной на ожидаемых результатах.

2.2. Содержание и структура профессиональной этики будущего педагога.

Сегодня в педагогической науке сложилось направление, объектом изучения которого стали вопросы благоприятного психологического климата, бесконфликтного образовательного пространства, дружелюбной среды, гармоничного профессионального развития, которые являются производными профессиональной этики педагога. Указанное направление активно разрабатывается в научных школах И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, В.А. Слостёнина, Е.В. Бондаревской, Н.Д. Хмель [130, 136, 137, 138, 216, 288-291, 330], в которых осмыслены новые подходы к организации профессиональной и личностной подготовки будущих педагогов: *компетентностный*, ориентированный на формирование компетенций; *системный*, предполагающий формирование профессиональной этики, культуры в системе всех компонентов педагогического процесса; *культурологический*, нацеленный на формирование профессиональной этики педагога сквозь различные типы культур; *деятельностный*, связанный с пониманием деятельности как основы, средства и решающего условия развития и формирования личности, как формы активного целенаправленного взаимодействия педагога с субъектами педагогического процесса; *лично-ориентированный*, способствующий самореализации личности, развитию его неповторимой индивидуальности и др.

Так И.А. Зимняя в своих исследованиях особое внимание уделяет профессиональной компетентности учителя, который должен быть образцом для подражания, располагать к себе воспитанностью, образованностью, компетентностью, культурой поведения и педагогического общения [130].

В исследованиях Гребенникова В.М. и Дорошенко В.В. сущность и содержание профессиональной этики педагога раскрывается в контексте новой образовательной парадигмы, в частности, в контексте компетентностного подхода, согласно которому компетентность – это системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать

функциональные задачи, которые составляют суть профессиональной деятельности. И.А. Зимняя квалификацию педагога представляет шестью основными компетентностями: в области личностных качеств, в постановке целей и задач педагогической деятельности, в мотивировании обучающихся, в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, в организации педагогической деятельности [130].

Л.М. Митина [209] отмечает две модели поведения: адаптивное и профессионального развития. Первая модель – адаптивная – характеризуется тем, что в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессам самоприспособления и подчинения среды исходным интересам субъекта. Данная модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию. Вторая модель – профессионального развития – характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Авторы полагают, что перспективы благоприятного личностного и профессионального развития педагога зависят от индивидуально-типических характеристик, психологического и духовного багажа, с которыми человек вступает в следующую стадию развития. И данный процесс спиралевидный, в котором каждый виток обозначает смену режима профессиональной жизнедеятельности [209]. Это даёт нам основание утверждать, что профессионально-личностное формирование педагога, формирование всех её компонентов, в числе которых и профессиональная этика – ведущая стратегия высшей школы.

Множество существующих трактовок понятия «профессиональная этика» интерпретируются как нравственные нормы, которые регулируют взаимоотношение людей в трудовой деятельности и отношение человека к своим профессиональным обязанностям, долгу.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить предмет профессиональной этики: качества личности, характеризующие профессионально-педагогический долг педагога; нравственные взаимоотношения между субъектами образовательной деятельности; нормы, регулирующие взаимоотношения педагога внутри образовательного пространства и др. Наряду с чем, мы пришли к выводу о том, что в научных психолого-педагогических трудах при определении сущности понятия «профессиональная этика» присутствует многогранность данного понятия и множество дефиниций, которые не позволяют однозначно раскрыть содержание исследуемого понятия. Безусловно, в чём-то эти понятия близки, в чём-то расхожи. Используя метод цитирования, приведём некоторые трактовки, представив их в Таблице 2.1.

Таблица 2.1 – Сущность понятия «профессиональная этика»

Сущность понятия «профессиональная этика»	Источник
«...кодексы поведения, обеспечивающие нравственный характер тех взаимоотношений между людьми, которые вытекают из их профессиональной деятельности»	Словарь по этике. – М.: Политиздат/Под ред. И. Кона. – 1981 [292]
«Термин, используемый для обозначения системы профессиональных моральных норм и направления этических исследований, относительно оснований профессиональной деятельности»	Апресян Р.Г. Профессиональная, прикладная и практическая этики. – М., 2012 [27]
«... система моральных принципов, норм и правил поведения специалиста с учётом особенностей его профессиональной деятельности и конкретной ситуации»	Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Профессиональная этика // Ведомости. – Вып. 14. – Тюмень, 1999 [38]
«...совокупность норм, которые регулируют личное и профессиональное поведение и разрабатываются в большинстве случаев для защиты потребителей услуг, специалистов, организаций, участников	Беннетт Т.С. http://dic.academic.ru/ [52]

исследований, профессиональных групп и общества в целом»	
«...это совокупность определённых обязанностей и норм поведения, поддерживающих моральный престиж профессиональных групп в обществе. Профессиональная этика вырабатывает нормы, стандарты, требования, характерные для определённых видов деятельности».	Профессиональная этика и этикет Учебник / А.А. Солоницына. – Владивосток. - Изд-во Дальневост. ун-та, 2005. – 200 с.[255]
«это кодекс поведения, обеспечивающий нравственный характер тех взаимоотношений между людьми, которые вытекают из их профессиональной деятельности»	Богомолова Ю.И., Шарипкулова Л.Ш. Профессиональная этика педагога / медпортал. Com.[62]
«особенность профессиональной этики в тесной связи с деятельностью членов конкретной группы и неразрывном единстве с общей теорией морали»	Макушева О.А. Профессиональная педагогическая этика современного учителя // festival.1 september.ru [195]

Таким образом, учёт анализа приведённых трактовок позволил нам прийти к выводу о том, что содержание понятия «этика» обусловлено целевыми ориентирами теоретических исследований, с позиций которых они осуществляются и уточнить понятие «этика» – это кодекс и нормы поведения, система моральных принципов, которые регулируют профессионально-личностное поведение учителя/педагога в педагогической деятельности, а «профессиональная этика» будущего педагога – совокупность компетенций, характеризующих нормы поведения, регулирующих профессионально-личностное поведение педагога в педагогической деятельности.

Вышеизложенный анализ позволил нам уточнить категорию «профессиональная этика», однако в рамках нашего исследования стоит 2-ая

важная задача: определить содержание профессиональной этики ПЕДАГОГА(!) и структурировать её модель.

Рзюмируя вышеописанный анализ содержания категории «профессиональная этика», основными составляющими её характеристиками, т.е. компонентами выступают:

- моральные принципы;
- моральные ценности;
- педагогический долг;
- педагогический такт;
- педагогическая справедливость;
- педагогическая честь;
- педагогический авторитет;
- этические нормы поведения.

Следует отметить, что *перечисленные составляющие компоненты представляют собой ничто иное, как профессионально-личностные качества и приоритеты, формирование которых осуществляется на всех возрастных этапах развития личности в той или иной степени.*

Наша же задача – трансформировать данные профессионально-личностные характеристики в категорию – компетенций и ожидаемых результатов, их характеризующих.

Следует понимать, что измеряемыми категориями на уровне того или иного уровня в системе образования, будь то ВПО, СПО, НПО или среднее общее образование, выступают **КОМПЕТЕНЦИИ**, которые и являются главным ядром любого государственного образовательного стандарта, которые выступают формируемым и исследуемым предметом компетентностно-ориентированного обучения каждой образовательной организации.

Существует множество трактовок, которые интерпретируют понятие «компетенция» и наиболее импонируемая нам интерпретация,

сформулированная А.В. Хуторским: «**компетенция** – это совокупность знаний, умений, навыков и способностей личности, задаваемых по отношению к определенному кругу процессов и необходимых для качественного и продуктивного воздействия по отношению к ним».

Структурируя содержание профессиональной этики педагога, мы выделили критерии и показатели её характеризующие. В качестве критериев профессиональной этики педагога выступают признаки, выраженные в знаниях, навыках и способностях, отличающих профессиональную этику от других категорий. В качестве показателей профессиональной этики педагога выступают характеристики признаков, выраженные в качестве ожидаемых результатов обучения, т.е. формулировок того, что именно будут способны продемонстрировать будущие педагоги Таблица 2.2.

Таблица 2.2 – Содержание профессиональной этики педагога

Профессиональная этика педагога		
№	Критерии	Показатели
1	Способность этически грамотно осуществлять процессы общения и взаимодействия в педагогической деятельности с потребителями образовательных услуг (дети, родители)	<ul style="list-style-type: none"> – перечисляет, иллюстрирует с помощью графических организаторов категории профессиональной этики; – демонстрирует этику в процессе взаимообщения и взаимодействия с потребителями образовательных услуг; – регулирует процессы общения и взаимодействия с учётом норм профессиональной этики – аргументированно обосновывает выбор стратегии педагогического общения и взаимодействия (стили поведения).
2	Способность соответствовать нормам поведения, системе моральных принципов, регулирующих деятельность педагога по отношению к обучающимся, их родителям, коллегам.	<ul style="list-style-type: none"> – классифицирует конструктивные нормы поведения педагога, систему моральных принципов; – аргументированно проецирует нормы поведения педагога и систему моральных принципов на профессиональную жизнедеятельность педагога; – прогнозирует педагогические ситуации, производными которых являются

		деструктивные проявления поведения педагога.
3	Приверженность к координации и регуляции норм поведения, моральных принципов в процессе педагогической деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> – распознаёт характеристики деструктивных и аморальных проявлений поведения; – аргументированно позиционирует нормы поведения в обществе и моральные принципы; – моделирует педагогическое взаимодействие в соответствии с нормами профессиональной этики.
4	Способность к формированию профессиональной этики в педагогической среде.	<ul style="list-style-type: none"> – перечисляет этапы, условия и пути формирования профессиональной этики; – проектирует процесс формирования компетенций, характеризующих профессиональную этику; – демонстрирует умение формирования профессиональной этики в процессе познавательной и воспитательной деятельности.
5	Владение навыками самоконтроля и саморегуляции.	<ul style="list-style-type: none"> – распознаёт показатели самоконтроля; – систематизирует данные показатели; – применяет приёмы самоконтроля в процессе профессиональной деятельности; – распознаёт и интерпретирует значение невербальных средств, характеризующих самоконтроль.
6	Способность регулировать возникающие в процессе педагогической деятельности конфликты на основе существующих общественных норм поведения и моральных принципов.	<ul style="list-style-type: none"> – классифицирует виды межличностных конфликтов; – аргументирует выбор приёмов предотвращения конфликтов; – использует конструктивные способы разрешения конфликтов; – демонстрирует способность к профилактике конфликтов.
7	Способность к созданию дружественной среды	<ul style="list-style-type: none"> – перечисляет основные характеристики доброжелательной среды и факторы на неё влияющие; – прогнозирует условия создания доброжелательной среды; – демонстрирует процессы создания доброжелательной среды.

Таким образом, очевидно, что вышеуказанные характеристики, раскрывающие сущность и содержание профессиональной этики педагога не исчерпывают множество других существующих особенностей исследуемого педагогического феномена. Однако, мы считаем, что вышеизложенное, актуализирует процесс формирования профессиональной этики педагога в новых современных условиях и подтверждают современные педагогические исследования о том, что процесс формирования профессиональной этики будущих педагогов необходимо осуществлять с учётом сформулированных критериев и показателей, базирующихся на компетентностной основе.

Безусловно, вышеуказанные показатели профессиональной этики педагога в школе присутствуют у большей части учителей, педагогов в целом. Однако, стоит заметить, что введение данных норм поведения является односторонним, т.е. они есть и реализуются. Однако рефлексии по отношению к данному процессу в настоящее время в школах практически нет.

В чём должна проявляться рефлексия по отношению к профессиональной этике? Прежде всего, в отслеживании как на практике реализуется данный свод норм поведения учителя. Какие методы для этого существуют? Это методы наблюдения, беседы, анкетирование, опрос учеников, их родителей. И это должно стать нормой в предъявлении требований учителям. В связи с чем, необходимо снизить процесс контроля за бумажной работой учителей, т.е. подготовкой всяческих отчётов, которые не оказывают влияния на проявление педагогической этики учителя в школе. В настоящее время особую популярность принимает система CLASS, которая нацелена на анализ поведения, ход учебного процесса, осуществляемого учителем. Системы видеонаблюдения предназначены для наблюдения за объектом контроля и получения информации в реальном времени о ситуации в процессе урока и дают возможность контролировать действия учителя и учеников, осуществлять видеозапись событий, которые после могут просмотреть родители учеников и дать свою оценку. На сегодняшний день системы видеонаблюдения стали гораздо доступнее. Беспроводное видеонаблюдение позволяет подключать

телевизионные камеры без проводов, что делает возможной установку камеры практически в любом необходимом месте.

В настоящее время в школах изобилуют семинары, организованные международными партнёрами в области различных образовательных проектов, однако складывается впечатление, что они всё дальше и дальше затягивают педагогическое сообщество в другой «лес», далёкий от важных вопросов воспитания и формирования гуманной, толерантной, патриотической и гражданской личности.

В связи с чем, необходимо регулярно в школах организовывать семинары-тренинги, приносящие пользу и актуализирующие профессиональную этику, поощряющие реализацию данного процесса.

Немаловажное значение имеют семинары, которые нацелены на формирование компетенций учителя в области конфликтологии. Ни для кого не секрет, что проблема номер один в школе – конфликты на уровне «учитель – ученик», и в большей степени: «ученик – ученик». Отсюда возникают страшные последствия, о которых мы читаем в средствах массовой информации. Именно педагог должен быть инициатором в разрешении конфликтов не доводя их до включения в данный процесс родителей.

Аналогичная работа должна проводиться и с родителями, которые сегодня заняты процессом «зарабатывания денег». Необходимо создавать такое образовательное пространство, в структуре которого должен находиться и родитель, и ученик, и учитель. Подобный триумvirат должен стать составляющей всех реализуемых процессов в школе. И поощрения в школе должны быть построены не только за проценты успеваемости, но и за проценты минимизации конфликтных ситуаций в классе, проценты минимизации жалоб со стороны родителей, проценты организации воспитательных мероприятий, направленных на формирование этики, эстетики, культуры и т.п.

Этика, будучи теоретической гуманитарной дисциплиной, имеет целевым ориентиром направленность на изучение нравственности, морали человека. Зачастую понятия «мораль» и «нравственность» синонимизируют.

Нравственность при этом выступает, как компонент регуляции отношений между людьми, а мораль, как фундаментальный элемент культуры.

Особенностью профессиональной этики является ее тесная связь с деятельностью членов конкретной группы и неразрывное единство с общей теорией морали. Как известно, производственная и общественная деятельность накладывает отпечаток на сознание и поведение личности. Потребность общества передавать свой опыт и знания подрастающим поколениям вызвала к жизни систему школьного образования и породила особый вид общественно необходимой деятельности – профессиональную педагогическую деятельность [62].

Начало формирования теории о педагогической этике соответствует началу возникновения педагогической деятельности в целом. И велика роль в этом процессе учителя, педагога.

Педагогическая этика рассматривает сущность основных категорий педагогической морали и моральных ценностей. Моральными ценностями можно назвать систему представлений о добре и зле, справедливости и чести, которые выступают своеобразной оценкой характера жизненных явлений, нравственных достоинств и поступков людей и т.п. К педагогической деятельности применимы все основные моральные понятия, однако отдельные понятия отражают такие черты педагогических воззрений, деятельности и отношений, которые выделяют педагогическую этику в относительно самостоятельный раздел этики. Среди этих категорий – *профессиональный педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая честь и педагогический авторитет* [27]:

– *справедливость* вообще характеризует соответствие между достоинствами людей и их общественным признанием, правами и обязанностями; педагогическая справедливость имеет специфические черты, представляя собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, человечности), проявляющейся в его оценках поступках учащихся, их отношения к учёбе, общественно полезной деятельности и т.д. Справедливость это нравственное

качество учителя и оценка мер его воздействия на учащихся, соответствующая их реальным заслугам перед коллективом. Специфика педагогической справедливости заключается в том, что оценка действия и ответная реакция на неё находятся у педагога и учащихся на разных уровнях нравственной зрелости; в том, что определение меры объективности зависит от педагога в большей степени; в том, что общей моральной оценке подвергается взаимодействие сторон с неравной самозащитой; наконец, в том, что педагогически необходимое, запрограммированное педагогом, может не осознаваться учениками. Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В. А. Сухомлинский писал: "Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка";

– *профессиональный педагогический долг* – одна из важнейших категорий педагогической этики. В этом понятии концентрируются представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности учителя, к выполнению профессиональных обязанностей: осуществлять определённые трудовые функции, преимущественно интеллектуальные, правильно строить взаимоотношения с учащимися, их родителями, коллегами по работе, глубоко осознавать своё отношение к выбранной профессии, ученическому и педагогическому коллективу и обществу в целом. Основой профессионального педагогического долга являются объективные и актуальные потребности общества в обучении и воспитании подрастающих поколений. В профессиональном долге педагога запрограммирована необходимость творческого отношения к своему труду, особая требовательность к себе, стремление к пополнению профессиональных знаний и повышению педагогического мастерства, необходимость уважительного и требовательного отношения к учащимся и их родителям, умение разрешать сложные коллизии и конфликты школьной жизни;

– *профессиональная честь в педагогике* – это понятие, выражающее не только осознание учителем своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств. Высоко развитое осознание индивидуальной чести и личного достоинства в профессии педагога выделяется отчётливо. Если учителем в своём поведении и межличностных отношениях нарушаются требования, предъявляемые обществом к идеалу педагога, то соответственно им демонстрируется пренебрежение к профессиональной чести и достоинству. Честь учителя – общественная оценка его реальных профессиональных достоинств, проявляющихся в процессе выполнения им профессионального долга.

– *педагогический авторитет учителя* – это его моральный статус в коллективе учащихся и коллег, это своеобразная форма дисциплины, при помощи которой авторитетный и уважаемый учитель регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения. Уровень его определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством, отношением к работе и т.д. Педагогический авторитет основывается на принципе единства требования и доверия к личности воспитуемого. Авторитет педагога зависит от всего комплекса его личных и профессиональных качеств, нравственного достоинства; это духовная власть над сознанием учащихся. «Действительный авторитет основывается на вашей гражданской деятельности, – указывал А.С. Макаренко, – на вашем гражданском чувстве, на вашем знании жизни ребенка, вашей помощи ему и на вашей ответственности за его воспитание». Доброжелательность и искренность – неотъемлемые черты авторитетного педагога.

Наибольший интерес в последнее время вызывает классификация педагогического авторитета учителя: авторитет подавления, авторитет педантизма, авторитет резонёрства, авторитет мнимой доброты.

Опишем коротко каждый из них [27]:

– *авторитет подавления*: завоевывается путем систематической демонстрации превосходства педагога в своих правах и возможности держать воспитанников в страхе перед наказанием или высмеиванием за неудачный

ответ. Грубый окрик, неуважение личности ребенка свойственны такому педагогу. Общение с классом приобретает формально-бюрократический характер;

– *авторитет педантизма*: у такого учителя существует система мелочных, никому не нужных условностей. Систематические придирки педагога к ученикам не согласуются со здравым смыслом. Воспитанники теряют уверенность в своих силах, могут грубо нарушать дисциплину;

– *авторитет резонёрства*: педагог, пытаясь завоевать авторитет у воспитанников, выбирает путь назиданий, бесконечных нотаций, полагая, что это единственная возможность воспитать учеников. На красноречие такого педагога воспитанники быстро перестают обращать внимание;

– *авторитет мнимой доброты*: проявляется чаще у начинающих учителей в силу отсутствия педагогического опыта. Попустительство, всепрощение приводят к игнорированию всех указаний учителя, над его просьбами воспитанники чаще всего посмеиваются.

Каждый из вышеперечисленных видов авторитета учителя сегодня является очень видимым в образовательном процессе.

Наряду с чем, не менее значимым является наличие у учителя положительных профессиональных характеристик профессиональной этики [62]:

Педагогический такт есть форма реализации педагогической морали в деятельности учителя, в которой совпадают мысль и действие, это нравственное поведение. В числе основных составляющих элементов педагогического такта учителя можно назвать уважительное отношение к личности, высокую требовательность, умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему, уравновешенность и самообладание, деловой тон в отношениях, принципиальность без упрямства, внимательность и чуткость по отношению к людям и т.д., это чувство меры в поведении и действиях учителя, включающее в себя высокую гуманность, уважение достоинства ученика, справедливость,

выдержку и самообладание в отношениях с детьми, родителями, коллегами по труду; одна из форм реализации педагогической этики.

Главным признаком педагогического такта является его принадлежность к нравственной культуре личности учителя. Такт относится к моральным регуляторам педагогического процесса и основывается на нравственно-психологических качествах учителя.

Основными элементами педагогического такта являются [62]:

- требовательность и уважительность к воспитаннику;
- умение видеть и слышать ученика, сопереживать ему;
- деловой тон общения;
- внимательность, чуткость педагога.

Профессиональный такт проявляется:

- во внешнем облике педагога;
- в умении быстро и правильно оценить сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников;
- в умении сдерживать свои чувства и не терять самообладания в сложной ситуации;
- в сочетании разумной требовательности с чутким отношением к учащимся;
- в хорошем знании возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- в самокритичной оценке своего труда.

Важное значение принадлежит процессам обратной связи в обучении и воспитании, т.к. педагогическая деятельность анализируется теми, на кого она направлена, т.е. обучающимися.

Учитель общается с учениками в тот период, когда они на практике постигают все правила социальных отношений, когда у них формируются и закрепляются основные нравственные установки. Понимание мира взрослых обучающиеся постигают через призму взглядов своего учителя. Учитель, допускающий грубость, не пользуется авторитетом учащихся. Они, как правило,

активно сопротивляются воздействию такого учителя даже тогда, когда он бывает прав.

Итак, описывая роль профессиональной этики учителя в системе «Учитель – Ученик», мы попытались продемонстрировать основные теоретические аспекты данного педагогического феномена, который актуализируется на самом высоком уровне. Анализ психолого-педагогических источников позволил отметить, что роль профессиональной этики в современных условиях ничем не отличается от тех условий, которые были в 20 веке.

Позиционируемая идея формирования нравственности, морали, востребованных профессионально-личностных качеств, таких как педагогический такт, педагогические знания, интуиция, педагогическая техника, авторитет педагога и мн. др., в совокупности своей трансформируемая в понятие профессиональная этика, является актуальной и на сегодняшний день, когда происходит модернизация образования, активно осуществляющаяся в настоящее время и диктующая евроцентристские тенденции, заимствованные из чуждой для нас культуры, что неизбежно отражается на ценностных ориентациях подрастающего поколения. И именно данный фактор требует пристального внимания в процессе формирования профессиональной этики будущих педагогов, призванных сформировать у учащихся духовно-нравственное сознание, этическое поведение, ценностные моральные позиции, направленные на толерантные межличностные взаимоотношения людей, адекватные отношения человека и окружающей среды, построенные на лучших духовных и культурных традициях педагогики.

Таким образом, для актуализации на практике профессиональной этики педагога, необходимо данный процесс проектировать, отслеживать, диагностировать, поощрять, стимулировать, педагогов мотивировать, а процесс реализации профессиональной этики позиционировать в системе педагогической деятельности как один из ведущих и важных процессов, в нашем исследовании, школьной системы.

2.3. Современные методы, формы и педагогические условия формирования профессиональной этики у будущих педагогов.

Определив факторы, которые влияют на динамику снижения этики педагогов в целостном педагогическом процессе (п.2.1.), а также определив содержание и структуру профессиональной этики будущего педагога (п.2.2.), мы представим далее современные методы, формы и педагогические условия формирования профессиональной этики у будущего педагога, которые нашли своё отражение в Модели профессиональной этики (п.2.2.).

Руководствуясь закономерностями педагогического процесса, а именно:

1. Целостный педагогический процесс (далее – ЦПП) имеет цель, задачи, содержание, формы, методы и средства, которые обусловлены государственным и социальным заказом.
2. Эффективность реализации ЦПП зависит от создаваемых в вузе организационных и педагогических условий.
3. Процессы воспитания и обучения взаимосвязаны.
4. В 2-х ступенчатой структуре образования – бакалавриат и магистратура – превалируют процессы самообучения, саморазвития и самовоспитания.
5. В ЦПП личность студента развивается только в деятельности.
6. В ЦПП формирование профессиональной этики должно реализоваться на уровне как ППС (профессорско-преподавательского состава) так и АУП (административно-управленческого персонала) вуза, т.е. важно провести семинар-тренинг для ППС в частности о формировании профессиональной этики будущего педагога.
7. Системный подход в достижении результатов обучения основной образовательной программы.

Нами процесс формирования этики осуществлялся в процессе всех видов учебной и познавательной деятельности, которые проходит каждый студент – будущий педагог:

I. Формирование профессиональной этики у будущих педагогов в процессе аудиторных занятий (лекционных и практических занятий).

Формирование профессиональной этики будущего педагога в системе высшего профессионального образования возможно при наличии педагогических условий и использования определённых путей. Осуществляемый в вузе целостный педагогический процесс реализуется посредством проведения различных видов занятий лекционных, семинарских, практических и педагогической практики. Именно эти виды занятий педагогического процесса выступают возможностью для формирования профессиональной этики будущего педагога.

Согласно научной логике выполняемого нами исследования, опишем некоторые процессы, которые раскрывают сущность формирования профессиональной этики и имеют к нему самое прямое и существенно важное отношение:

- целостный педагогический процесс в вузе **(I)**;
- содержание образовательной программы по направлению «Образование», профиль «Педагогика и психология», т.к. именно студенты данного направления являются респондентами нашей опытно-педагогической работы, описываемой в третьей главе **(II)**;
- место компетенций профессиональной этики в содержании образовательной программы по направлению «Образование» 5В010300 – Педагогика и психология (бакалавриат) **(III)**;
- успешные практики и подходы к формулированию результатов обучения (ожидаемых результатов) – характеристик компетенций профессиональной этики **(IV)**.

Целостный педагогический процесс (I) является частью образовательного процесса, который направлен на реализацию целей

образования, воспитания и общего развития личности посредством определённых организационных форм обучения и воспитания.

Целостный педагогический процесс состоит из учебного и воспитательного процессов. Учебный процесс характеризуется следующими видами: учебно-методическая работа, работа по профессиональному развитию, координация научной деятельности студентов, развитие и совершенствование технологической стороны учебного процесса.

В вузе традиционными формами обучения выступают лекции, семинары, лабораторные работы, семинарско-практические групповые занятия, колоквиумы, лабораторные практикумы, СРС, различные виды практик, курсовые и дипломные работы и др.

Компоненты целостного педагогического процесса имеют следующие компоненты: цели, задачи, методы, технологии, содержание, средства, приёмы и формы обучения, методы активизации учебной деятельности и контроля её эффективности.

Для эффективного функционирования учебного процесса важно создать соответствующие условия, а именно: учебно-материальные, санитарно-гигиенические и морально-психологические.

Именно учебный процесс влияет на уровень профессиональной подготовки обучающихся в вузе.

Качество организации учебного процесса зависит от:

- существующей организационной структуры учебного заведения, в которой каждое структурное подразделение оказывает свое непосредственное влияние на учебный процесс;
- кадрового состава, осуществляющего учебный процесс;
- качества образовательных программ;
- **учебно-методического пакета документов, обеспечивающего и регламентирующих процесс обучения;**
- инструментария оценивания ожидаемых результатов;
- материально-технического обеспечения учебного процесса;

- информационно-коммуникационного обеспечения учебного процесса;
- фонда учебно-методических ресурсов (библиотечного фонда).

Содержание образовательной программы «Образование» - Педагогика и психология (Ш). Важнейшим документом, регламентирующим содержание высшего профессионального образования является ГОС ВПО, в нашем случае – ГОС ВПО по направлению «Образование» («Педагогика и психология»).

Применяя метод цитирования, представим наиболее важные в рамках нашего исследования, разделы государственного образовательного стандарта:

1. Цели и задачи специальности «Педагогика и психология»:

- выполнение социального заказа общества по формированию и развитию личности обучающихся;
- повышение уровня качества образования;
- овладение современными инновационными технологиями и внедрение их в практику.

2. Квалификационная характеристика:

- *сферой профессиональной деятельности* является система образования;
- в качестве *объектов* профессиональной деятельности выступают: школа, образовательные учреждения дошкольного уровня обучения и воспитания, колледжи педагогические, организации СПО и НПО;
- предмет профессиональной деятельности: компоненты целостного педагогического процесса, индивидуальный, дифференцированный и личностно-ориентированный подходы, пути реализации Концепции развития РК.

3. Траектории образования: педагог-психолог (в системе образования, в социально-педагогической и социально-психологической сферах).

4. Ожидаемые результаты для педагога-психолога (в системе образования):

- **Знать:** специфические особенности и общие закономерности образования; научно-теоретические основы обучения, воспитания и развития; категориальный концептуальный аппарат педагогики и психологии.
- **Уметь:** применять теоретические знания на практике.
- **Иметь навыки** педагогической и психологической деятельности по разработке и реализации программы, проектов, планов учебно-воспитательных мероприятий и их психологического обеспечения, сопровождения в деятельности школ, колледжей, вузов.

5. Требования к уровню образованности выпускников в проекции на Дублинские дескрипторы:

- **знание и понимание:** демонстрация знания и понимания из области общего среднего образования, которое включает в себя определенные аспекты, связанные с передовыми знаниями в области изучения;
- **применение знаний и понимания:** используют способы профессионального подхода к реализации профессиональных задач;
- **выражение суждений:** сбор и интерпретация информации для выработки суждений с учётом социальных, этических и научных соображений;
- **коммуникативные способности:** умение сообщать информацию, идеи, формулировать проблемы и решения;
- **способности к учебе:** умения самостоятельно добывать информацию для самообразования и непрерывного профессионального развития.

Вышеуказанное описывает контуры и ориентирует нас в поле и содержание будущей профессиональной деятельности, в которой архиважно обладание будущим выпускником профессиональной этики.

Место компетенций профессиональной этики в содержании образовательной программы по направлению «Образование» 5В010300 – Педагогика и психология (бакалавриат) (III). Особую значимость в ГОС ВПО «Образование» («Педагогика и психология») для нас представляют требования к уровню подготовки обучающихся, демонстрирующие актуальность выдвигаемой нами проблемы и актуальность компетенций, которые занимают особую ценность в числе предъявляемых к выпускнику **требований к социально-этическим компетенциям:**

- 1) знать **социально-этические ценности**, основанные на общественном мнении, традициях, обычаях, общественных нормах и ориентироваться на них в своей профессиональной деятельности;
- 2) соблюдать **нормы деловой этики**, владеть **этическими и правовыми нормами поведения**;
- 3) знать *традиции и культуру народов Казахстана*;
- 4) быть *толерантным к традициям, культуре других народов мира*;
- 5) знать *основы правовой системы и законодательства Казахстана*;
- 6) знать *тенденции социального развития общества*;
- 7) уметь *адекватно ориентироваться в различных социальных ситуациях*;
- 8) быть *способным работать в команде, корректно отстаивать свою точку зрения, предлагать новые решения*;
- 9) уметь *находить компромиссы, соотносить свое мнение с мнением коллектива*;
- 10) стремиться к *профессиональному и личностному росту*.

Данные требования послужили основой для формулирования нами правил, техники к формулированию перечня компетенций, совокупность которых характеризует профессиональную этику учителя.

В настоящее время, как показал анализ существующей вузовской практики, образовательные программы высшего профессионального образования демонстрируют перечень неверно сформулированных компетенций, что становится в дальнейшем на уровне вузовской практики началом неверного

целеполагания, т.к. неверно сформулированные образовательные результаты в виде компетенций, ориентируют на результаты, которые являются незапланированными.

Успешные практики и подходы к формулированию результатов обучения (ожидаемых результатов) – характеристик компетенций профессиональной этики (IV). Мы изучили ряд научных работ исследователей ближнего и дальнего зарубежья, которые *позволили нам выделить ряд важных подходов к формулированию компетенций и построению её модели*, а также собственный опыт в данном процессе:

1) **Ориентация и основополагание на государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования**, где прописан ряд формируемых в процессе подготовки бакалавров компетенций:

а) общих (в соответствии с 6-м уровнем НРК, Дублинскими дескрипторами первого уровня обучения);

б) ключевых, которые выражены в требованиях к общей образованности, к **социально-этическим компетенциям**, к экономическим и организационно-управленческим, к готовности смены социальных, экономических, профессиональных ролей, географической и социальной мобильности в условиях нарастающего динамизма перемен и неопределённостей;

в) специальных компетенций, которые классифицируются по 4-м группам: **А** – знание и понимание, **В** – применение знаний и понимания, **С** – формирование суждений, **Д** – личностные способности.

2) При написании результатов обучения, в частности для результата обучения в рамках нашего исследования – формирование профессиональной этики будущего педагога – мы сосредоточились на том, **что** выпускники смогут продемонстрировать в конце модуля или образовательной программы.

3) Нами были сформулированы компетенции профессиональной педагогической этики, которые представлены в первой главе как критерии, а

результаты обучения или ожидаемые результаты мы представили в виде показателей, которые раскрывают содержание этики педагога.

4) Существует признанный зарубежный опыт по формулированию результатов обучения, который основан на технологии Б. Блума, которая предполагает ознакомиться со списком готовых глаголов, которые описывают или характеризуют операции мыслительного процесса, выраженные 6-ю уровнями: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Мы, формулируя результаты обучения по профессиональной этике, руководствовались данным алгоритмом и учли все уровни мыслительного процесса, которые также в определенной схеме отражены для формулировки специальных компетенций ООП «Педагогика и психология».

5) Формулировка результатов обучения нами была произведена в глагольной форме, т.к. именно глаголы действия могут быть измеримыми по тому или иному уровню (высокий, средний, низкий). При этом глаголы, связанные со знаниевыми результатами «знать», «понимать» расплывчаты и фокусируются на процессе, которые проходят студенты, но не на конечном его результате, в связи с чем подобные формулировки результатов обучения не рекомендуются.

6) Важно при формулировке результатов обучения **учитывать временной интервал**, в течение которого запланированные нами результаты, в частности, по формированию профессиональной этики, должны быть достигнуты. А это означает, что для конкретной дисциплины образовательной программы, должно быть сформулировано столько результатов обучения по профессиональной этике, сколько можно реально развить и сформировать за то количество кредитов, которое предназначено для именно этого предмета.

7) Очень важно разработать **матрицу результатов обучения**, по формированию (в нашем случае) профессиональной этики, в сопряжении с каждой тематикой каждого занятия. При этом важно, чтобы как сам преподаватель, так и обучающийся четко представлял и понимал эти результаты обучения, т.к. значительный объем времени предназначен и для

самостоятельного изучения студентами определенных тематик и соответственно развития данных компетенций. При этом очень важно для достижения качества образовательного процесса и достижения высокого уровня сформированности компетенций при разработке УМКД – учебно-методического комплекса дисциплины, поместить разработанную матрицу в данный учебно-методический комплекс и в начале каждой тематике данной дисциплины указать какие именно компетенции профессиональной этики планируется формировать в рамках той или иной темы. Такой подход позволит координировать и отслеживать уровень сформированности профессиональной этики, а также не будет способствовать размытости процесса по её формированию.

Таким образом, описываемые выше процессы, являются фундаментальной основой, которую важно учитывать при формировании этических компетенций или компетенций профессиональной этики будущих педагогов, которые позволили в то же время увидеть: 1) технологию формулирования компетенций, которая важна в нашем исследовании для формулировок компетенций профессиональной этики; 2) их место в главном документе, регламентирующем содержание высшего профессионального образования – ГОС ВПО и ОП ВПО (образовательная программа – «Педагогика и психология», в частности); а также 3) констатировать содержание образовательной программы «Педагогика и психология» в целях дальнейшей демонстрации предметов психолого-педагогического цикла образовательной программы «Педагогика и психология», которые были отобраны для использования их в качестве предметных возможностей для формирования компетенций профессиональной этики.

Далее, следует показать особенности Казахстанской системы кредитов, которая отличается от некоторых кредитных систем, реализуемых в системе образования стран СНГ, т.к. это позволит обратить внимание на количество часов, использованных для формирования компетенций профессиональной этики будущего педагога.

Казахстанская система кредитов:

- трудоёмкость учебной работы измеряется в кредитах, которые являются единицами измерения трудозатрат студентов, которые необходимы для конкретных результатов обучения, в нашем случае – результатов обучения по формированию профессиональной этики, которые и выступают основными характеристиками формируемых компетенций профессиональной этики будущего педагога;
- кредит – это унифицированная единица измерения объёма учебной работы;
- кредит отражает условную «стоимость» определенных модулей, которые и составляют образовательную программу;
- общая трудоёмкость – это лекционные, практические, семинарские, лабораторные, студийные занятия, имеющиеся виды практик, процессы итоговой аттестации, самостоятельная работа студентов;
- продолжительность семестра длится 15 недель;
- казахстанский кредит = 1 академическому часу аудиторной работы;
- каждый академический час сопровождается 2 часами СРС;
- 1 казахстанский кредит = 45 академическим часам;
- 1 академический час = 50 минутам;
- образовательный процесс считается завершённым, если студент освоил не менее 146 кредитов, из которых – 129 кредитов теоретическое обучение;
- нормативный срок обучения – 4 года.

Далее представим педагогические условия, которые охватывают вышеуказанные аспекты и раскрывают процесс формирования компетенций профессиональной педагогической этики.

Эффективность процесса формирования этики будущего педагога в целостном педагогическом процессе вуза зависит от создаваемых педагогических условий.

Анализ научно-педагогической источников показывает, что единой трактовки понятия «педагогические условия» не существует, несмотря на то, что это понятие часто используется в научных источниках. Согласно философскому энциклопедическому словарю, под «условием» понимают то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества [...], С. 707-708]. Под условием будем понимать существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на формирование среды, в которой протекает феномен.

Следует отметить, что создавая условия для формирования, исследователь должен разработать алгоритм организационных процессов, т.е. – организовать что-либо. Следовательно, на данном этапе представляется выделить и охарактеризовать понятие «организация». Согласно философскому энциклопедическому словарю, под «организацией» понимается (франц. – organisation, от позднелат. – organize: сообщаю стройный вид, устраиваю): 1) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением; 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; 3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил.

Различают два аспекта организации: упорядоченность и направленность. Упорядоченность определяется количественно как величина, обратная энтропии системы. Направленность организации характеризует соответствие (или несоответствие) системы условиям окружающей среды, целесообразность данного типа организации с целью поддержания нормального функционирования системы и т.п. [21, С. 463-464]. Исходя из раскрытых выше

определений понятий «условие» и «организация» сформулируем понятие «организационные условия». Под организационными условиями будем понимать существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен.

Можно выделить три основных подхода при анализе понятия «педагогические условия». Первый подход отражает точку зрения, согласно которой педагогические условия – это совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. Находясь в контексте первого подхода, авторы под педагогическими условиями понимают: В.И. Андреев – «комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [16]; В.А. Беликов – «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [48, 49]; А.Я. Найн – «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [218-220, с. 44-49].

Второй подход связывает педагогические условия с проектированием и конструированием педагогической системы, в которой условия выступают компонентом. Так Н.В. Ипполитова [138] в своем исследовании утверждает, что педагогические условия – это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие. Близкую по смыслу позицию занимает М.В. Зверева. Согласно ее точке зрения, педагогические условия есть содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы,

средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [127, с. 29-32].

Согласно третьему подходу педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [11, с. 101-104]. Проведя анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия», Н. Ипполитова [138] и Н. Стерхова [302] выделяют ряд важных положений: 1) условия выступают как составной элемент педагогической системы; 2) педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование; 3) в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы; 4) реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы [302, с. 8-14].

В словаре С.И. Ожегова понятие «условие» трактуется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит что-нибудь» [234]. А.А. Мирошниченко в своем исследовании под педагогическими условиями понимает «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [210]. По

мнению А.А. Андреева условия – это «совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса обучения, являющихся результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов или приемов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [16].

Нам импонирует позиция А.А. Андреева о том, что педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование человека представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления [16].

В рамках нашего исследования к педагогическим условиям можно отнести те условия, которые сознательно создаются в образовательном процессе и которые должны обеспечивать наиболее эффективное протекание процесса формирования этики будущего педагога.

Опираясь на существующие педагогические трактовки понятия «педагогическое условие», мы в своём исследовании определяем его как совокупность педагогически целесообразных, сознательно отобранных мер, обстоятельств, способствующих эффективному протеканию процесса формирования педагогической этики.

В качестве **организационно-педагогических условий** нами определены:

– реализация **семинара-тренинга** для преподавателей вуза «Профессиональная педагогическая этика и её формирование в условиях вуза» (36 ч.), целью которого является закрепление и совершенствование знаний об этике, развитие навыков и способностей по её формированию (Приложение 1);

– создание на компетентностно-ориентированной основе **УМКД** (учебно-методических комплексов) дисциплин «Педагогика», «Психология» для преподавателей вуза, включающее наряду с другими компетенциями – **компетенции профессиональной этики** (Приложение 2, Приложение 3);

– создание **кейсов**, формирующих профессиональную педагогическую этику в процессе практик: Практика-1 (Введение в профессиональную

деятельность), Практика-2 (Психолого-педагогическая социальная практика), Практика-3 (Профессиональная практика в учебных заведениях) (Приложение 4).

– включение студентов в процессы консолидации норм поведения, регламентированных сводом совместно разработанных правил поведения (Приложение 5).

Целевые ориентиры психолого-педагогических условий,
разработанных нами для формирования профессиональной педагогической этики:

I. По разработке семинара-тренинга для преподавателей вуза:

- в формировании у преподавателей вуза знаний, умений, навыков и способностей *по использованию средств и современных педагогических технологий обучения и воспитания* по формированию педагогической профессиональной этики у студентов будущих педагогов;
- в формировании способностей *по реализации и созданию психолого-педагогических условий* в процессе формирования педагогической этики у будущих педагогов;
- *в адаптации УМКД* (учебно-методических комплексов дисциплин), а именно его содержания в проекции на важную функцию и компетенцию, которой должен обладать будущий педагог – компетенцию профессиональной педагогической этики (этическая компетенция).

II. По использованию возможностей психолого-педагогических дисциплин, в частности: «Педагогика», «Психология» на 1-2 курсах, с 1 по 4 семестр, выразалось:

- в использовании на занятиях различных видов *современных образовательных технологий*, которые ориентировали на создание и применение таких видов групповых и индивидуальных работ, которые и способствовали формированию этических компетенций и ряда других, согласно требованиям образовательной программы;
- в разработке *заданий самостоятельных работ студента*, имеющих исследовательский характер и направленность на формирование этических

- компетенций, результаты выполненных самостоятельных работ оформлялись в форме портфолио (в электронных и бумажных носителях);
- в использовании *возможностей тематик дисциплин «Педагогика» и «Психология»* в проекции на основные компоненты педагогической этики: профессиональный педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая честь, педагогический авторитет, моральные ценности, педагогическая техника, педагогические знания и др.;
 - в разработке *тестов*, включающих вопросы, ответы на которые раскрывают сущность понятия «профессиональная педагогическая этика» и закрепляют знания о профессиональной педагогической этике;
 - в разработке *гlossария*, в который студенты самостоятельно должны включить все те термины, которые характеризуют и раскрывают содержание понятия «профессиональная педагогическая этика», а также включить понятия, которые способствуют развитию данного педагогического феномена.

III. По использованию кейсов для педагогической практики студентов:

– использование *возможностей педагогической практики* позволило в процессе проведения уроков, организации воспитательных мероприятий, написания психолого-педагогических характеристик на класс и отдельных учеников, разработки проекта проведения тематических мероприятий, использования психолого-педагогических методов в процессе адаптации на практике выработать и закрепить умения, навыки и способности, характеризующие компоненты педагогической этики;

– *решение кейсов* в процессе педагогической практики ориентировало будущих педагогов на наблюдение за процессами по формированию профессиональной педагогической этики, за анализом уроков по реализации педагогической этики, по систематизации видов деятельности, способствующих формированию профессиональной педагогической этики и т.п.;

IV. По выполнению различных видов внеаудиторной деятельности:

– *поиск научных статей в периодических психолого-педагогических изданиях, анализ статей, написание аннотаций, резюмирование научной идеи, проведение мероприятий ко Дню учителя, организация и проведение мастер-классов* позволили выработать совместный свод норм поведения, которые характеризуют высокий уровень проявления профессиональной педагогической этики педагога;

– *анализ нормативно-правовой базы Республики Казахстан* также позволил будущим педагогам повысить уровень своей профессиональной правовой грамотности, которая также важна, чтобы избежать деструктивных конфликтов в процессе реализации целостного педагогического процесса.

Данные педагогические условия взаимосвязаны и должны реализоваться комплексно.

В процессе аудиторных занятий формирование профессиональной педагогической этики осуществлялось на основе вышеуказанных дисциплин, которые являются согласно учебному плану – базовыми обязательными дисциплинами.

Нами наряду с содержанием данных дисциплин использовались современные образовательные технологии, которые позволяли отслеживать формирование описываемых во втором параграфе первой главы компетенции и ожидаемые результаты, характеризующие педагогические категории педагогической этики в целом.

Понятие «технологии образования» был введен во 2-ой половине двадцатого века в научную педагогическую литературу. Проблеме педагогических современных технологий посвящен ряд работ зарубежных исследователей (Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Кэрролл и др.) и ученых стран постсоветского пространства (С.И. Архангельский, С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, Г. И. Железовская, М.В. Кларин, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко, П.М. Эрдниев и др.).

В системе образования в последние десятилетия происходили изменения, которые способствовали реформированию образования, именно они и поспособствовали появлению нового ряда терминов, в числе которых и понятие «технология»: интеграция, гуманизация, дифференциация, диверсификация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация [281, с.75]:

Гуманизация образования – это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

Гуманитаризация – это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация – это ориентация образовательных организаций на достижения учащихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии; составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами с профессиональной ориентацией и т.д.

Диверсификация – это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Многовариантность – это создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательной организации, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов и др.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования.

Фундаментализация – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Информатизация – она связана с широким и все более массовым использованием информационных технологий в процессе обучения человека. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире в последнее десятилетие.

Индивидуализация – это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Следует признать, что попытки решить проблемы повышения качества образовательного процесса в системе высшего образования на основе

традиционной, преимущественно вербальной, лекционно-аудиторной системы не дают необходимых результатов. Поэтому приоритетным является положение в системе отечественного образования в условиях структурно-содержательной реформы высшего образования значительно повысить роль системы, обеспечивающей разработку и внедрение новых технологий обучения в вузовскую практику [113, 281].

Сегодня современные педагогические технологии рассматриваются как человековедческие технологии и основываются на концептуальных положениях педагогики, психологии, социологии и других наук, связанных с управлением и менеджментом.

Сегодня одними из наиболее известных и широко используемых являются следующие технологии в системе образования: технология полного усвоения (Б. Блум, Дж. Кэррол); адаптивная система обучения (А.С. Границкая), программированное обучение (Т.А. Ильина, Н.Ф. Талызина); проблемное обучение (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов); развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин).

Анализ научно-педагогических источников позволил определить разноплановость существующих в педагогическом обиходе понятий: «педагогическая технология», «технология обучения», «технологии воспитания», «технологии целостного педагогического процесса», «технология конструирования педагогического процесса», «технология осуществления педагогического процесса», «технология педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений» [281] и др. Исследователи, при изучении проблемы, используют одно из названных понятий в зависимости от рассматриваемого научного и методологического аспекта, от авторской позиции и концепции.

С переходом на двухуровневую систему образования ВПО термин «технология» очень прочно вошло в теорию педагогики и практику образования.

Селевко Г.К. осуществил широкое исследование, посвященное современным образовательным технологиям, издав двух-томник, в котором

описываются более 500 технологий, как обучения, так и воспитания. Селевко Г.К. описывает происхождение понятия «технология» от греческих слов *techne* – искусство, мастерство и *logos* – учение. Следовательно, термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве. Изучение научно-педагогической литературы показало, что современные исследователи рассматривают данное понятие в следующих интерпретациях [113, 281]:

- как строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [254];

- как «привязывание» методики к конкретным условиям, системы использования выработанных правил с учетом времени, места, конкретных субъектов образования, условий организации и протяженности педагогического процесса [130];

- как содержательную технику реализации учебного процесса [54];

- как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств [7];

- как описание процесса достижений планируемых результатов обучения;

- как составную процессуальную часть дидактической системы [335];

- как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [214];

- как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Такая многогранность исследуемого понятия позволила Г.К. Селевко определить следующие позиции [281, с. 49 -50]:

- педагогические технологии как средство (производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования, технических средств обучения) (В. Бухвалова, Б.Т. Лихачева, С.А. Смирнова, Р. Де Киффера, М. Мейера);

- педагогические технологии как способ (использование кого-либо, чего-либо для решения проблем, техника, процессуальная часть системы, проектирование) (В.П. Беспалько, М.А. Чошанова, В.А. Сластенина, А.М. Кушнер, Б. Скиннера, С. Гибсона);

- педагогические технологии как научное направление (концепции, подходы социальных, управленческих и естественных наук) (И.П. Подласого, П.И. Пидкасистого, В.В. Гузеева, М. Эраута, Р. Кауфмана, С. Ведемейера);

- педагогические технологии как многомерное понятие (многомерный процесс, т.е. системная совокупность личностных, инструментальных и методологических средств; комплексный интегративный процесс; область исследований и практики; системный метод создания, применения и определения целостного педагогического процесса) (В.И. Боголюбов, М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, В.Э. Штейнберг, Д. Финн, К. Силбер, П. Митчелл, Р. Томас).

Нам импонирует определение, которое было получено и сформулировано в результате исследований Г.К. Селевко, согласно которому современные образовательные технологии – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [281, с. 50].

Селевко Г.К. характеризует понятие «педагогическая технология» в виде структуры по горизонтали и вертикали.

Разработанная им *горизонтальная структура* содержит три аспекта:

1. *Научный*: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы.

2. *Процессуально-описательный*: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения.

3. *Процессуально-действенный*: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Вертикальная структура содержит четыре соподчиненных класса образовательных технологий:

1. *Метатехнологии* – это общепедагогические (общедидактические, общевоспитательные, социально-воспитательные) технологии, которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении.

2. *Макротехнологии (отраслевые) педагогические технологии (общепедагогический и общеметодический уровни)* – они охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины.

3. *Мезотехнологии (модульно-локальные)* – технологии осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса, или направленные на решение частных, локальных дидактических, методических или воспитательных задач.

4. *Микротехнологии* – это технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень).

Чтобы отразить представления о содержании данной структуры Г.К. Селевко Г.К. дополняет ее логико-смысловую моделью (семантическим фракталом по В.Э. Штейнбергу), имеющей вид многомерной системы координат. Она состоит из следующих компонентов [281, 113]:

- уровень технологии;
- научный компонент;

- формализовано-описательный компонент;
- процессуально-деятельностный компонент;
- свойства субъекта технологии;
- свойства объекта технологии.

Там же представлены такие технологические *микроструктуры* как приемы, звенья, элементы и др. Совокупность всех микроструктур и образует педагогическую технологию, основными компонентами которой являются:

- *Технологическая схема* – условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.
- *Технологическая карта* – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием применяемых средств.

Селевко Г.К. выделил признаки педагогических технологий [281]:

- определенная методологическая, философская позиция автора;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций коммуникаций, которая выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- взаимосвязанная деятельность педагога и студента с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогового общения;
- элементы педагогической технологии, которые характеризуются воспроизводимостью и гарантией достижения запланированных ожидаемых результатов;
- наличием диагностических процедур, которые содержат критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Наряду с вышеуказанными признаками автором были выявлены следующие качества педагогических технологий [281, 113]:

– *Системность* – особое качество множества определенным образом организованных компонентов, выражающееся в наличии у этого множества интегральных свойств и качеств, отсутствующих у его компонентов. Технологический процесс включает цели, содержания, методы и формы взаимодействия участников, достигаемые при этом результаты. Между ними существуют многообразные причинно-следственные, генетические, исторические и другие содержательные и функциональные связи. Новые интегральные качества технологии как системы проявляются в новых образовательных результатах, отношениях, качествах субъектов деятельности и т.д.

– *Комплексность* – многофакторность и содержательное разнообразие педагогических процессов делает педагогические технологии комплексными, требующими координации и взаимодействия различных педагогических, психологических, организационно-управленческих и других элементов.

– *Целостность* – она заключается в наличии у нее общих интегративных качеств при сохранении специфических свойств составляющих элементов. Целостность представляет единство компонентов технологии на основе общей цели и концептуальной основы и структурную взаимосвязь входящих в нее обособленных подсистем.

– *Научность* – педагогическая технология как научно-обоснованное решение педагогической проблемы включает анализ и использование опыта, концептуальность, прогностичность и другие качества, представляет собой синтез достижений науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

– *Концептуальность* – педагогический процесс совершается во имя глобальных социальных целей на основе: представлений о процессе и его закономерностях; выбора методологических, идейно-философских позиций, на

которых основывается технология; выдвижения гипотезы о механизме освоения общественного опыта. Данная основа и составляет концепцию технологии.

– *Развивающий характер* педагогических технологий – состоит в направленности на совершенствование педагогического процесса, на развитие личности ребенка; выделении и использовании психогенных факторов развития индивида; выборе и использовании личностного подхода и личностной ориентации воспитательного процесса; разработке направлений развития (модернизации) процесса.

– *Структурированность* – означает наличие определенной внутренней организации системы (цели, содержания), системообразующих связей элементов (концепция, методы), устойчивых взаимодействий (алгоритм), обеспечивающих устойчивость и надежность системы:

- Иерархичность – четыре иерархически соподчиненных класса (уровня) педагогических технологий, о которых говорилось выше, адекватных организационным уровням социально-педагогических структур деятельности, и образуют модель «матрешки».

- Логичность – формально-описательный аспект технологии выражается в логике и четкости действий, зафиксированных в различных документах (проект, программа, положение, устав, руководство, технологическая схема, карта) и учебно-методическом оснащении (учебно-методическое пособие, разработки, планы, диагностические и тренинговые методики).

- Алгоритмичность пространственной структуры данной технологии состоит в разделении на отдельные содержательные участки (ступени, шаги, кадры, порции и т.п.), которые совершаются в определенном пространственном и временном порядке, по алгоритму.

- Преемственность – любая из нижерасположенных в иерархии технологий является частью вышерасположенной, т.е. связана с ней узлами преемственности: принимает идеологию, решает определенную часть общей задачи, координируется по содержанию, времени и другим параметрам.

- Вариативность и гибкость – основывается на изменении последовательности, порядка, цикличности элементов алгоритма в зависимости от условий осуществления технологии.

- *Процессуальность* – развивающееся во времени взаимодействие его участников, направленное на достижение поставленных целей и приводящее к заранее запланированному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств объектов. Развитие целенаправленного и управляемого технологического процесса включает последовательные этапы целеполагания, планирования, организации целей и аналитический.

- *Инструментальность* – инструментальная обеспеченность комплексом учебно-методических, дидактических средств и инструментов, сопровождающих основные операции образовательного процесса (учебники, методические материалы на всех видах носителей информации, оборудование и т.п.).

- *Диагностичность* выражается в диагностически сформулированных целях, в возможности получать информацию о ходе процесса и контроля его отдельных этапов, возможности мониторинга результатов.

- *Прогнозируемость* – является обобщенным качеством любой технологии и выражается в «гарантированности» достижения определенных целей.

- *Эффективность* – это отношение результата к количеству израсходованных ресурсов. Современные педагогические технологии существуют в конкретных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам.

- *Оптимальность* – это достижение максимума результата при минимуме затрат; оптимальная технология представляет лучшую из возможных данных условий.

- *Воспроизводимость* – подразумевает возможность применения (переноса, повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других условиях и другими субъектами.

Важно учитывать при применении педагогических технологий факт о том, что педагогическая технология должна соответствовать некоторым основным методологическим требованиям, которые именуются как *критерии технологичности*. Г.К. Селевко выделил следующие [281, с.65]: системность (комплексность, целостность); научность (концептуальность, развивающий характер); структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, процессуальность, преемственность, вариативность); процессуальность (управляемость, инструментальность, диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость).

Дюшеева Н.К. с своём исследовании отмечает особенную позицию **В.А. Сластенина**, согласно которой , педагогическая технология соединяет в себе упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и прогнозируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса [243, с.411].

Технологический уровень педагогического процесса, Сластёнин В.А. определяет следующими критериями:

- наличие четко и диагностично заданной цели;
- представление изучаемого содержания в идее системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;
- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т.п.);
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе, а также их взаимодействия с информационной техникой;
- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и студента, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);

- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил;
- применение в учебном процессе новейших средств и способов переработки информации.

Предпосылками возникновения инновационных педагогических технологий являются достижения педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

Дюшеева Н.К. [113] резюмирует, что в научной литературе представлены источники и составные элементы образовательных технологий: социальные преобразования и новое педагогическое мышление; наука – педагогическая, психологическая, общественная, а также технические науки; передовой педагогический опыт; достижения технического прогресса; опыт прошлого, отечественный и зарубежный; народная педагогика (этнопедагогика).

Дюшеева Н.К. [113] справедливо отмечает, что существующие источники, посвященные современным образовательным технологиям, свидетельствуют о том, что на сегодняшний день существует огромное количество разнообразных технологий, при этом каждый автор в педагогический процесс вносит свои индивидуальные новации, в результате чего и образуется та или иная конкретная технология.

Научный подход к данному явлению должен опираться на классификацию, которая упорядочивает многообразие существующих технологий на основе общих и специфических, существенных и случайных, теоретических и практических и других признаков [281,113].

По своей природе технология обучения является проекцией теории на деятельность педагогов и обучающихся, следовательно, классификацию технологий можно рассматривать по данному признаку. В связи с этим, технологии условно можно дифференцировать на «жесткие» (необходимость сопряжения действий педагога к теоретическим принципам учения, теории

учения как условия, необходимого для создания благоприятной психолого-педагогической среды и построения пошаговых действий) и «мягкие» (когда за субъектом остается право самостоятельного принятия решения в вопросах тактики реализации промежуточных целей при условиях соблюдения основных программных требований), «закрытые» (неизменность основных компонентов системы технологии – ее субъектов, целей, условий, непрерывности процесса) и «открытые» (которые адекватны по отношению к внешним факторам и обладают способностью к саморегуляции), по типу организации общения преподавателя и учащегося (стационарного обучения, заочного обучения, самообразования), по количеству учащихся, которые взаимодействуют с педагогом (индивидуальное, групповое, поточное) и др.[281, 113, 243].

Особенности технологий зависят от содержания микроструктур, характеризующих ту или иную технологию.

Дюшеева Н.К. [113] констатирует, что обилие существующих классификаций образовательных технологий свидетельствует о постоянном интересе ученых к проблеме в данном направлении, а также о том, что на практике результаты исследований побуждают к новым поискам.

В.Н. Максимова классифицирует следующие виды педагогических технологий [195]:

– структурно-логические технологии, представляющие поэтапную организацию системы обучения, которые обеспечивают логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов, средств обучения на каждом этапе с учетом поэтапной диагностики результатов;

– интеграционные технологии как дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне интегрированных курсов, учебных тем, учебных проблем, уроков и других форм организации обучения;

– игровые технологии, которые включают дидактические системы применения различных дидактических игр, формирующих умение решать задачи

на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: занимательные, театрализованные, деловые, имитационные ролевые игры и др.;

– тренинговые технологии – системы деятельности по отработке определенных алгоритмов решения типовых задач практики, в том числе с помощью компьютерных технологий;

– информационно-компьютерные технологии – реализуются в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога (ученик – машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих, тренинговых и др.);

– диалогические технологии, которые представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах «ученик – ученик», «учитель – автор», «ученик – автор» и т.д.

А.Я. Савельев в рамках современных парадигм, концептуальных методологических подходов группирует педагогические технологии следующим образом:

– индивидуальные, коллективные, смешанные и др.;

– аудиовизуальные; видео-технические; компьютерные; видео-компьютерные; масс-медиа и др.

В основу объединения технологий в классы им положены наиболее существенные признаки:

- 1) уровень применения;
- 2) философская основа;
- 3) методологический подход;
- 4) ведущий фактор развития личности;
- 5) научная концепция передачи и освоения опыта;
- 6) ориентация на личностные сферы и структуры индивида;
- 7) характер содержания и структуры;
- 8) основной вид социально-педагогической деятельности;
- 9) тип управления учебно-воспитательным процессом;

- 10) преобладающие методы и способы;
- 11) организационные формы;
- 12) средства обучения;
- 13) подход к ребенку и ориентация педагогического взаимодействия;
- 14) направления модернизации;
- 15) категория педагогических объектов.

Резюмируя вышеизложенное сформулируем следующие выводы:

– критерии технологичности целостного педагогического процесса: операциональная постановка цели [320, с.37]); системность (комплексность, целостность); научность (концептуальность, развивающий характер); структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, преемственность, вариативность); процессуальность (управляемость, инструментальность, значимость, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость);

– для формирования профессиональной этики будущего педагога нами использована за концептуальную основу общепризнанная классификация современных образовательных технологий, разработанная Селевко Г.К.

Таким образом, мы описали существующие современные концепции технологизации целостного педагогического процесса, которые способствуют формированию различных видов компетентностей и качеству образования в целом.

Прежде чем осуществить выборку технологий для формирования профессиональной этики будущего педагога, мы используем для себя следующий структурный подход [113, 281]:

1. *Название технологии*, которая отражает главную решаемую ею проблему, основные качества, принципиальную идею, суть применяемой системы обучения, основное направление модернизации учебно-воспитательного процесса. Название дается часто по одному, самому яркому ее признаку.

2. *Целевые ориентации технологии.* Обращение к категории «цель» характеризует деятельностную позицию, ориентацию на определенную сферу развития человека. Характеризуются цели и задачи, достижение и решение которых планируется в технологии.

3. *Концептуальная основа педагогической технологии.* Дается краткое описание руководящих идей, принципов технологии, способствующее пониманию, трактовке ее построения и функционирования, в том числе философские позиции, используемые факторы и закономерности развития, научная концепция освоения опыта, применяемые методы воспитания.

4. *Содержание УВП* в рамках технологии рассматривается с позиций современных идей и теорий воспитания, системности, соответствия целям и социальному заказу. Указываются объем и характер содержания обучающих и воспитывающих воздействий, структура учебно-воспитательных планов, материалов, программ.

5. *Процессуальная характеристика* (методические особенности). В данной характеристике, прежде всего, раскрываются методы и формы организации УВП, структура и алгоритмы деятельности субъектов и объектов. Описываются мотивационная характеристика, особенности методики, применения методов и средств обучения, управление и организационные формы педагогического процесса.

6. *Учебно-методическое обеспечение* (учебные планы, программы, учебные и методические пособия, материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий).

Далее (Таблица 2.3) представим технологии, которые были нами отобраны и реализованы для формирования в процессе лекционных и семинарских занятий для ведущей нашей цели диссертационного исследования – формирования профессиональной педагогической этики будущего педагога [276, 281].

Таблица 2.3 – Педагогические технологии в формировании профессиональной педагогической этики

№	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ЕЁ ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР	СОДЕРЖАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ
1	<p>Технология витагенного образования (автор А.С. Белкин):</p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование этических компетенций; – воспитание жизнеспособности в процессе взаимодействия в социумах; – формирование представления о многомерности профессиональной педагогической этики 	<p><i>Витагенная проекция</i> – витагенная информация, источниками которой являются СМИ, научная и художественная литература, произведения искусства, различные виды общения, различные виды деятельности и образовательного процесса.</p> <p><i>Конструирующая проекция</i> – информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, СМИ, произведения искусства, научные данные, встречи с различными специалистами различных отраслей.</p> <p><i>Дидактическая проекция</i> – научная информация, идущая от преподавателя, использующего витагенную информацию для студентов, будущих педагогов. Вектор: преподаватель – знание – учение.</p> <p><i>Стадии перехода</i> витагенной информации о профессиональной этике в жизненный и профессиональный опыт будущего педагога:</p> <p><i>1-я стадия:</i> Первичное восприятие витагенной информации, недифференцированное.</p> <p><i>2-я стадия:</i> Оценочно-фильтрующая.</p> <p><i>3-я стадия:</i> Установочная.</p> <p><i>Приёмы голографического мышления</i>, которые реализуются на основе <i>голографического подхода</i> (рассмотрения объекта, а в нашем случае – это профессиональная педагогическая этика, в отражении в многомерном пространстве, т.е. в нашем случае – это различные педагогические ситуации, социумы, уровни педагогического общения и т.п.):</p> <ul style="list-style-type: none"> – прием ретроспективного анализа

		<p><i>жизненного опыта с раскрытием его связей</i> в образовательном процессе «Что было бы, если...»;</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>приём стартовой актуализации жизненного опыта студентов</i>, заключается в том, что необходимо выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают учащиеся, прежде чем они получат образовательных знаний; – <i>прием опережающей проекции преподавания</i> предъявляет повышенные требования к инструментовке, образовательная информация должна накладываться на витагенную в сфере информации о профессиональной этике; – <i>приём дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели</i> «Я предлагаю вам идею – незаконченную ситуацию ... Дополните и закончите её на основе своего жизненного опыта...» – <i>приём временной, пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций</i> состоит в том, что дидактический материал излагается с раскрытием временных, пространственных, содержательных связей между фактами, событиями, явлениями и процессами о профессиональной педагогической этике; – <i>приём витагенных аналогий в образовательных проекциях</i>, которые имеют формулу: «В жизни нет ничего такого, чтобы еще не было...»; – <i>технология творческого синтеза образовательных проекций</i>; – <i>технология творческого моделирования идеальных образовательных объектов</i>, при этом термин «идеальный» означает не совершенство, отсутствие недостатков, а лишь умозрительный, отключенный от реалий жизни проект, иллюстрирующий
--	--	--

		главную идею автора.
2	Игровые технологии: коммуникативная, диагностическая, коррекционная, социализирующая, игротерапевтическая, развлекательная функции.	Сферы использования игры: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Игра как деятельность</i>, структура: целеполагание, планирование, реализация цели, анализ результатов. 2. <i>Игра как процесс</i>, структура: роли играющих, игровые действия, игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей условными, реальные отношения между играющими, сюжет. 3. <i>Игра как метод обучения и воспитания</i> – передача опыта при формировании профессиональной педагогической этики: <ul style="list-style-type: none"> – как самостоятельная технология при освоении понятия, темы и разделов, в которых осуществляется процесс формирования профессиональной педагогической этики; – как элементы более обширной технологии; – в качестве технологии урока или его фрагмента; – как технология внеаудиторной деятельности (в процессе педагогической практики)
3	Технология проектного обучения – ориентирована на формирование проектного мышления, проектной деятельности, имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного результата и его публичного предъявления	<i>Метод проектов реализуется</i> как способ организации самостоятельной деятельности студентов по достижению определённого результата, ориентирован на интерес, на творческую самореализацию развивающейся личности будущего педагога, развитие его интеллектуальных и других возможностей в деятельности по решению поставленной проблемы. <i>Принципы реализации:</i> гуманизма, личной заинтересованности, деятельностный подход, индивидуальный темп работы над проектом, сотрудничество, комплексный подход в разработке проектов, осознанность, ответственность, использование окружающей

		<p>жизни как лаборатории, в которой происходит процесс познания.</p> <p><i>Стадии разработки проекта:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) организационно-подготовительная стадия – проблематизация, разработка проектного задания (выбор); 2) разработка проекта (планирование); 3) технологическая стадия; 4) заключительная стадия (оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, саморефлексия)
<p>4</p>	<p>Технология дебаты – разработана Международным институтом «Открытое общество», в переводе с французского означает прения, обмен мнениями.</p> <p>Целевой ориентир в нашем исследовании – искусственно придавать культурным явлениям эмоциональную окраску, социальное содержание, чтобы создать практику смешения социокультурного, риторического и эмоционального аспектов. Именно в такой среде появляется возможность осуществления самоконтроля, саморегуляции в соблюдении профессиональной педагогической этики и формирования культуры межличностного общения.</p>	<p>Этапы технологии:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Подготовка к игре – начинается с определения её темы (тезиса). При подборе темы важно учитывать следующее: чтобы тема провоцировала интерес, была сбалансированной, имела чёткую формулировку, стимулировала исследовательскую работу, имела положительную формулировку для утверждающей стороны. 2) Работа с информацией по теме: активизация знаний студентов (мозговой штурм), поиск информации с использованием различных источников, систематизация полученного материала, составление кейсов утверждения и отрицания тезиса, подготовка раунда вопросов и т.п. 3) Формирование общих и специальных умений и навыков: формулирование и обоснование аргументов, подпор, поддержек; построение стратегии отрицающей стороны; умение правильно формулировать вопросы; овладение знаниями риторики и логики и применение их на практике; овладение навыками эффективной работы в группе, аутотренинга и релаксации. <p>Рекомендуемые баллы за действия студентов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Определение положения в дискуссии (+2) – Формулирование существенного замечания (+1)

		<ul style="list-style-type: none"> – Использование доказательств (+2) – Вовлечение в дискуссию второго лица (+1) – Постановка уточняющего вопроса (+1) – Формулирование аналогии (+2) – Выявление противоречия (+2) – Выявление замечания (+2) – Отсутствие заинтересованности дискуссией или помехи (-2) – Прерывание в дискуссии (-2) – Несущественные замечания (-1) – Монополизация дискуссии (-3) – Выпад против другого лица (-3)
5	<p>Тренинговые технологии – вид образовательной практики, в которой ведущей деятельностью является закрепление определенной реакции, действия, способа, умения посредством повторения, упражнения.</p> <p>Целевой ориентир: Способ профессионального и личностного развития, способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью, процесс создания новых функциональных образований, управляющих поведением, комплекс интенсивных методов преобразующего</p>	<p>Этапы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Подготовительный 2) Основной 3) Рефлексивный <p>Формы тренинговых процедур:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Игры, игровые ситуации – Групповая дискуссия – Анализ конкретных ситуаций – Проективное рисование – Психогимнастика – Музыкальная психотерапия – Психотехники – Релаксация – Медиация – Аутотренинг

<p>воздействия на личность, как практика психолого-социально-педагогического воздействия на личность и группы, каф форма обучения, цель которого – развитие компетентности межличностного и профессионального поведения и общения.</p>	
--	--

Далее представим фрагмент использования возможностей дисциплины «Психология» в формировании профессиональной этики (Таблица 2.4)

Таблица 2.4 - Возможности дисциплины «Психология» в формировании этических компетенций будущего педагога

Название разделов и тем	Возможности по формированию профессиональной педагогической этики	Кол-во часов
Раздел I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ		
Введение		2
Тема 1.1. Предмет, задачи и методы психологии.	Актуализации формирования компетенции профессиональной педагогической этики в основе и на НПА РК и документы стратегического значения	14
Тема 1.2. Психика и её развитие.	Зоны функционирования коммуникации	8
Тема 1.3. Человек как индивид.	В структуре личности человека выделили социальные установки, в числе которых одно из первых мест – установка социума на соблюдение профессиональной педагогической этики	10

Тема 1.4. Человек как субъект	В части индивидуально-психологических характеристик человека, среди которых моральные ценности и др. компоненты педагогической этики.	44
Тема 1.5. Человек как личность, индивидуальность	Актуализация морально-этических ценностей.	12
Раздел II. ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ (ПРАКТИКУМ)		
Тема 2.1. Общая характеристика общения	Классификация видов общения, среди которых один из его видов – педагогическое общение.	6
Тема 2.2. Конфликты и способы их разрешения	Классификация конфликтов, среди которых имеют место конфликты в образовательной организации. Акцент на профессиональную педагогическую этику в процессе профилактики, предупреждения и разрешения конфликтов.	4
Тема 2.3. Группа как социально-психологический феномен.	Изучение таких составляющих профессиональной педагогической этики как: профессиональных долг, справедливость, честь, авторитет, кодекс и нормы поведения.	4
Тема 2.4. Особенности общения взрослого с детьми разного возраста	Рассмотрение возрастных особенностей человека и транзакций общения и проявления педагогической этики в проекции на возраст человека.	17
Раздел III. ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ		
Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии.	Задачи психологии, предполагающие и формирование педагогической морали и моральных ценностей, как главных составляющих педагогической этики.	2

Тема 3.2. Основные закономерности и возрастная периодизация психического развития	Акцентуация на формирование культуры на каждом возрастном этапе, которая и является одним из предпосылок наличия этики в целом.	4
Тема 3.3. Психическое развитие ребенка младенческого возраста	Акцент на социально-этические ценности, основанные на общественном мнении, традициях, обычаях, общественных нормах, семейных ценностях.	2
Тема 3.4. Психическое развитие ребенка раннего возраста		2
Тема 3.5. Психическое развитие ребенка дошкольного возраста		4
Тема 3.6. Особенности психического развития младшего школьника		10
Тема 3.7. Психологические особенности развития подростка		4
Тема 3.8. Психологическое развитие в юношеском возрасте		2
Тема 3.9. Психологическое развитие в зрелом и пожилом возрасте		2
Тема 3.10. Психология обучения.	В части изучения закономерностей педагогического процесса, в части психологических условий создаваемых для повышения качества формирования знаний.	6
Тема 3.11. Учение как специфическая форма самостоятельной познавательной деятельности.	Психологический портрет ученика, который необходимо учитывать при коммуникативном взаимодействии и реализации профессиональной педагогической этики.	6
Тема 3.12. Психология воспитания.	При изучении различных видов воспитания, среди которых важное значение уделяется этическому.	6
Тема 3.13. Психология педагогической деятельности	Место педагогической этики в системе педагогической деятельности, как одного из основополагающих факторов успешной деятельности.	6

Тема 3.14. Педагогическое общение.	Характеристика транзакций, сопровождающихся профессиональной этикой.	6
Раздел IV. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ		
Тема 4.1. Сущность учения как деятельности.	При описании психолого-педагогических условий позиционировали роль учителя и составляющие его компетентности, в том числе этическая.	4
Тема 4.2. Теория обучения.		2
Тема 4.3. Роль педагога в развитии учебно-познавательной деятельности школьника.		4
Итого:		178

Таким образом, мы продемонстрировали ряд основных организационных и педагогических условий, способствующих формированию профессиональной педагогической этики, в числе которых семинар-тренинг для преподавателей вузов, педагогические технологии, применение которых позволяет использовать различные формы и средства организации учебного процесса, способствующего формированию этической компетенции, использование возможностей психолого-педагогических дисциплин, а также структурно-содержательные дополнения и изменения в учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД).

II. Формирование этики у будущих педагогов в процессе внеаудиторных занятий.

Успешное формирование у будущих педагогов компетентностей, в том числе и этических, возможно только на основе правильно сконструированной системе учебно-воспитательной и организационной деятельности.

Составляющими данной системы являются аудиторные и внеаудиторные занятия. Аудиторным занятиям по формированию профессиональной педагогической этики мы посвятили параграф 1 второй главы, Характеризуя аудиторные занятия, можно выделить следующее: проводятся в строго регламентированное и отведенное для этого время, имеют соответствующий

контингент студентов, включены в расписание учебного процесса, структурные единицы аудиторных занятий – лекция, семинарско-практическое занятие, проводятся согласно требованиям нормативного характера на основе учебных программ, основой которых выступают ООП и ГОС ВПО, обеспечивают запланированность, организованность и систематичность строгого контроля процесса обучения.

Однако, следует отметить, что аудиторные занятия имеют свои ограниченные возможности в вариативности, оптимальности обучающих условий, в учёте индивидуально-психологических особенностей обучающихся, в индивидуализации, дифференциации и адаптации процесса обучения и воспитания.

Именно данный аргумент инициировал применение возможностей внеаудиторных занятий для формирования профессиональной педагогической этики будущих педагогов.

Отметим наиболее значимые для нашего исследования особенности внеаудиторной деятельности студентов:

- цели, задачи, содержание и формы внеаудиторных занятий способствуют использованию широкого спектра видов самостоятельных работ;
- различные формы организации СРС позволяют сформировать способность самостоятельного самообразования, способствующего совершенствованию педагогического мастерства, социализации и личностных качеств;
- создаваемая конкурирующая среда в процессе выполнения самостоятельной работы способствует формированию лидерских качеств;
- обеспечиваются условия для динамичного обновления тех знаний, которые студенты приобретают в процессе аудиторных занятий;
- активный поиск нужной информации, позволяет студентам улучшить свои навыки по самообразованию и саморазвитию;

- самостоятельная внеаудиторная работа влияет на улучшение и повышение качества знаний студентов;
- внеаудиторная работа позволяет преподавателю использовать резерв потенциального времени внеаудиторной работы, которая стимулирует интерес студентов к самообразованию;
- внеаудиторная работа повышает самооценку студентов, чему предшествует эмоциональное реагирование на успехи в процессе, позитивность настроения обеспечивает эмоциональную устойчивость в саморазвитии;
- внеаудиторная работа способствует возникновению конструктивных межличностных отношений, формирует такие ключевые компетенции, как умение проявлять лидерство, коммуникативные способности, способность к групповой работе, исследовательские компетенции и др.;
- стимулирует рост компетенций управленческого характера;
- развивает процесс рефлексии;
- формируются навыки планирования, проектирования, конструирования; навыки рациональной организации своего рабочего времени, места, познавательного пространства.

Таким образом, мы продемонстрировали наиболее важные существенные признаки и потенциал внеаудиторной работы, который считаем важным при формировании профессиональной педагогической этики.

Нами время, отведённое на внеаудиторную самостоятельную работу, использовалось с первых дней семестра, т.к. это позволило студентам включиться в работу, установить соответствующий порядок и спроектировать траекторию обучения.

Выделим *дидактические цели* внеаудиторной работы в проекции на предмет нашего исследования:

- формирование компетенций профессиональной педагогической этики;

- закрепление знаний и их систематизация;
- формирование способности к постоянному самосовершенствованию;
- формирование системных и инструментальных компетенций, способствующих обретению организационно-управленческих способностей;
- и др.

Внеаудиторными заданиями в нашем исследовании выступали:

- *домашние задания* по итогам аудиторных заданий (лекций, семинарско-практических);
- *опережающие задания*, которые были своего рода пререквизитными знаниями до начала темы, которую предполагалось изучить в процессе аудиторных занятий;
- *развивающие задания*, которые имели содержательный и углубленный характер познаний;
- *закрепляющие задания*, которые дополняя имеющиеся знания, выступали их фиксаторами.

Рекомендации, сформулированные нами для студентов при формировании компетенций профессиональной педагогической этики:

- постановка операциональной цели;
- оптимизация психологического настроения;
- планирование, проектирование, конструирование перед началом самообразования и самостоятельной работы;
- правильное распределение времени на выполнение самостоятельной работы;
- рациональное использование информационных ресурсов и книжных источников;
- организация рабочего пространства (наличие средств для поиска и фиксации информации).

Далее представим технологии, которые нами использовались для организации внеаудиторной работы студентов:

I. Кейс-технология – была разработана Гарвардским университетом, это обучение с помощью анализа конкретных ситуаций. Важная особенность данной технологии состоит в том, что должна быть создана проблемная ситуация на основе фактов реальной жизни.

Виды кейсов:

- ситуации-иллюстрации;
- ситуации-упражнения;
- ситуации-оценки;
- ситуации-проблемы.

Кейсы готовятся на основе практико-ориентированных исследований, материал которых характеризуется многовариативностью решений, многоаспектностью изучаемой проблемы, альтернативностью, субъективностью в выборе решения и подходов.

Кейсы могут быть представлены в различных формах: видео-ситуаций, видео-сюжетов, текстового формата, формата в виде наблюдения ситуации происходящей в реальном режиме времени.

Кейс помогает установить интеграцию теоретического и практического материала.

Кейс-технология позволяет сформировать у будущих педагогов:

- аналитические умения (выделять и резюмировать главное, классифицировать, дифференцировать, представлять, прогнозировать и др.);
- практические умения (реализации на практике приобретенные знания);
- теоретические умения (навыки в генерализации альтернативных решений);
- коммуникативные способности (умение убеждать, общаться, распознавать невербальные средства общения);

- социальные навыки и умения (прогнозировать и интерпретировать поведение людей, аргументировать свое мнение и т.п.).

II. *Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»* (critical thinking) разработана в конце XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Ситл, К. Мередит) [276, 281, 223, 224] . В ней синтезированы идеи и методы отечественных (советских) технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической, надпредметной. Это целостная система, формирующая навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она формирует базовые навыки человека, открытого информационного пространства, развивает качества гражданина открытого общества, включенного в межкультурное взаимодействие. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере. Критическое мышление – один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Термин «критическое мышление» может относиться практически ко всей умственной деятельности. Учение, ориентированное на выработку навыков критического мышления, предусматривает: активный поиск информации для усвоения; соотнесение того, что усвоили, с собственным опытом; сравнение усвоенного с другими исследованиями в данной области знания.

Приведем примеры наиболее часто используемых нами технологий «РКМЧП» [223,224]:

- 1) *«Двухчастный дневник»* - это интерактивный прием работы с текстом. Нами предлагались тексты о профессиональной педагогической этике будущего педагога, которые сопровождалось следующим заданием:
 1. Выбрать несколько цитат из начала, середины и конца текста (предложение, фраза, слово).
 2. Записать цитату в левую колонку дневника.

3. В правой колонке записать комментарии, толкование, рассуждения.
 4. Дальнейшее обсуждение цитат в группе.
- 2) «Кубик» - стратегия создания текста о профессиональной педагогической этике [223, 224].

Шаги стратегии:

- a) Выбор темы.
- b) Знакомство с кубиком (лидер группы по СРС приносит кубик, на каждой стороне которого записано определенное задание по теме).
- c) Студенты, разделившись на микрогруппы, отвечают на вопросы, помещенные на сторонах кубика, предварительно подготовившись.
- d) Презентуют выполненное.

Задания на сторонах кубика:

- a) Опиши предмет, явление, тему (форма, цвет, размер).
- b) Сравни (на что это похоже?).
- c) Дай ассоциацию (с чем это связано, о чем это напоминает?).
- d) Примени (что можно с ним делать? Как использовать?).
- e) Сформулируй аргументы «за» и «против».

III. (*Знаю/Хочу узнать/Узнал*) [223, 224] - это стратегия работы с информацией, стратегия проведения исследования по теме или проблеме.

Шаги стратегии:

1. Нарисовать таблицу, состоящую из трех колонок:

1-я колонка – *Знаю*;

2-я колонка – *Хочу узнать*;

3-я колонка – *Узнал*.

2. Заполнение таблицы информацией, которую услышали, прочитали дома самостоятельно либо на уроке.

3. В колонку «Знаю» учащимися записывается все, что они знают по теме; в колонку «Хочу узнать» записываются вопросы, на которые учащиеся хотят получить ответы; в колонку «Узнал» учащиеся записывают ответы на

сформулированные ими во 2-ой колонке ответы после прочтения ими текста или прослушивания новой темы.

IV. ИНСЕРТ [223, 224] – это метод работы с информацией, способ маркировки, помогающей эффективно читать и думать.

Шаги стратегии:

1 шаг: Чтение текста с одновременной маркировкой на полях (простым карандашом), т.е. используются следующие значки:

V – галочка, означает, что в тексте знакомая информация

+ – плюс, означает, что в тексте новая информация.

- – минус, это противоречит тому, что вы уже знали или думали, что знали.

? – знак вопроса, означает непонятно, или вы хотите получить более полную информацию по данному вопросу.

2 шаг: В парах, а затем в группе ведется обсуждение по маркированным значкам на полях. Подводятся итоги/выводы.

V. Ротация [223, 224] – это один из видов дискуссии, обсуждение вопросов по определенной схеме.

Шаги стратегии:

Преподаватель заранее формулирует вопросы по теме (от 1 до 3-4 вопросов) для предстоящего обсуждения студентами и записывает каждый из них на отдельных ватманах, при этом нумерует и записывает вопрос разными цветами маркеров.

Размещает листы с вопросами в разных местах на стенах/доске в аудитории.

Делит обучающихся на микрогруппы, т.е. сколько вопросов, столько должно быть и микрогрупп.

Преподаватель предлагает каждой группе один из вопросов.

Группа обсуждает свой вопрос и записывает ответы в течение 3-5 минут, оставляя при этом место для ответов и другим оставшимся группам.

По сигналу преподавателя идет ротация, т.е. группа, ответившая на свой вопрос переходит к следующему плакату с новым вопросом. Не меняя маркера группа отвечает на новый вопрос и по сигналу учителя снова переходит к новому вопросу на другом плакате с тем же маркером. И так до тех пор, пока каждая группа не ответит на все вопросы на плакатах и не вернется к своему первоначальному вопросу.

Группа обсуждает первый вопрос с учетом всех мнений, т.е. всех ответов по данному вопросу остальных групп. Группа обобщает информацию и готовится к презентации.

Презентация группами своих первоначальных вопросов с обобщенными ответами.

VI. *Диаграмма Венна [223, 224]* - это схема в виде двух перекрывающихся кругов, которая используется для сравнения фактов, явлений, идей, т.е. круговая диаграмма. Свободные места в каждом из кругов используются для записи различий; общая часть, образованная при перекрещивании кругов – предназначена для фиксирования общего в двух сравниваемых явлениях (фактах, понятиях и т.д.). Можно использовать для индивидуальной, а также для групповой работы.

Процесс формирования профессиональной педагогической этики мы реализовывали в три этапа внеаудиторного времени: *организационный, деятельностный, самостоятельный.*

Эффективность формирования педагогической этики обеспечивалась путём внедрения вышеописанных образовательных технологий и способов активизации данного процесса. Диагностика уровня сформированности педагогической этики была осуществлена с учётом критериев и показателей категорий педагогической этики, в качестве которых выступали компетенции и результаты обучения.

Таким образом, охарактеризованная совокупность технологий, применяемых в процессе внеаудиторной работы студентов, демонстрирует

их эффективность, которая доказана была и отражена в следующей третьей главе, а также их возможности и возможности тематик УМКД, которые способствуют формированию исследуемого нами педагогического феномена.

III. Формирование этики у будущих педагогов в процессе педагогической практики.

Педагогической практике студентов отводится важная роль, так как она является одной из приоритетных форм организации вузовского учебного процесса в высшем учебном заведении.

Педагогическая практика – это традиционный метод практического обучения в образовательном учреждении, является важным элементом учебных программ, а также одной из форм организации учебного процесса, направленной на приобретение умений профессиональной педагогической деятельности [145, с. 7].

Цель педагогической практики направлена на формирование у будущего педагога в условиях естественного образовательного процесса профессиональной компетентности в осуществлении педагогической деятельности [145, с. 7].

Задачи педагогической практики в целом: закрепление и углубление теоретических знаний; формирование и развитие педагогических умений и навыков, педагогического сознания и профессионально-значимых качеств личности; развитие профессиональной культуры; диагностика профессиональной пригодности; развитие педагогического мастерства; формирование творческого мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности; самообразование и самосовершенствование; приобретение исследовательских умений и навыков; изучение современного состояния целостного педагогического процесса. Функции педагогической

практики: адаптационная, обучающая, воспитывающая, развивающая, диагностическая [145, с. 7].

Существуют различные пути формирования педагогической этики, один из которых педагогическая практика – практическая подготовка студента, которая позволяет самостоятельно закрепить навыки, способности педагогической деятельности и развития в ней и совершенствования педагогической этики. Педагогическая практика осуществляется на базе школ, в которых они проходят педагогическую практику и которые являются экспериментальными площадками для проведения исследований. Опыт проведения педагогической практики дает основание утверждать, что студент реализует полученные знания в условиях, приближенных к профессиональной деятельности. Педагогическая практика стала одним из видов учебной работы, направленной на расширение и закрепление теоретических и практических знаний, полученных ими в процессе обучения, на приобретение и совершенствование профессиональных компетенций, методическую подготовку. Формой данной практики стала индивидуальная самостоятельная работа студента (под руководством преподавателя соответствующей квалификации) по освоению важнейших процедур воспитания и обучения. Программа практики разрабатывалась в соответствии с нормативными документами. Поскольку педагогическая практика является обязательным разделом и направлена на формирование педагогической этики, то в процессе составления программы практики нами предусматривались различные виды и этапы выполнения и контроля работы студентов. Организации практики предшествовало обучение таким дисциплинам профессионального цикла, как «Педагогика» и «Психология» и ряда других. Поэтому уже к началу педагогической практики студенты имели общие представления о педагогической этике. Мотивация к её проявлениям развивалась в процессе обучения дисциплин как профессионального, так и вариативного цикла, что способствовало развитию сформулированных ожидаемых результатов.

На первом этапе, в начале практики, был проведен методический семинар, на который приглашались методисты практики. В процессе семинара студентам представлялась информация и рекомендации по организации педагогической воспитательной деятельности. Основные задачи семинара: выбор студентами стратегий поведения в процессе взаимодействия с обучающимися; обучение студентов навыкам предотвращения конфликтных ситуаций, создания дружественной атмосферы, включая подготовку и проведение исследований, написание научных работ; обсуждение проектов и готовых исследовательских работ; выработка у обучающихся навыков педагогической дискуссии и презентации результатов проведенного исследования.

На втором этапе практики студенты знакомились с основными направлениями исследования в области воспитания, методами и приемами воспитания (теоретический анализ, наблюдение, интервьюирование, анкетирование, изучение личностно-образовательных методов воспитания, используемых учителями школ), а также в области формирования профессиональной педагогической этики как одного из главных актуальных качеств будущего педагога.

В настоящее время существует огромное количество УМК по педагогической практике будущих педагогов (в соответствии с направлениями подготовки), однако мы не ставим цель описать данные программы, т.к. вектор каждой из них направлен на формирование практических навыков и способностей, которыми они должны обладать по завершению вуза.

Мы продемонстрируем в таблице возможности, которые мы использовали в процессе формирования исследуемого нами феномена (Таблица 2.5).

Таблица 2.5 – Виды практик и их возможности в формировании профессиональной педагогической этики

№ п/п	Вид практики	Возможности в формировании профессиональной педагогической этики
Педагогическая практика		

1	Введение в профессиональную деятельность	<p>Наблюдение за деятельностью учителя, сопровождающееся записями в дневник наблюдений.</p> <p>Использование таблицы, раскрывающей содержание профессиональной педагогической этики, а именно критериев и показателей. Описание – какими способностями обладает учитель, какими – не обладает, указание возможных причин.</p> <p>Анализ действий учителя, характеризующих компетенции профессиональной педагогической этики.</p> <p>Выявление уровня (высокий, средний, низкий) профессиональной педагогической компетенции.</p> <p>Всесторонний анализ с выводами по каждой компетенции по схеме: наличие – причина – рекомендации – выводы.</p>
2	Психолого-педагогическая социальная практика	<p>В процессе написания конспекта урока все виды деятельности проектировать и прогнозировать на уровне заданных компетенций, в числе которых должно быть постоянное проявление характеристик этической компетенции.</p> <p>При проведении пробных занятий представить матрицу компетенций профессиональной педагогической этики «напарнику» по педагогической практике либо учителю-предметнику в целях</p>

		<p>проявления обратной связи по анализу в области проявления компетенций.</p>
3	Профессиональная практика	<p>В процессе ведения дневника акцентировать внимание на уровень проявления и реализации компетенций профессиональной педагогической этики. Конструировать процесс педагогического взаимодействия и общения на уровне соблюдения профессиональной педагогической этики.</p> <p>Прививать подобные проявления этики обучающимся, т.к. пример учителя – является залогом воздействия на поведение обучающихся.</p> <p>Регулировать приёмы обращений, процессы поведения, проявления долга в социуме образовательной среды.</p> <p>Проявлять справедливость и объективность.</p> <p>Комментировать поведение, поступки, которые являются аморальными, противоречащими в школьной образовательной среде.</p> <p>Регулярно организовывать воспитательные мероприятия, которые формируют процессы проявления моральных ценностей.</p> <p>Вовлекать в образовательное пространство и родительскую общественность.</p>

		<p>Конфликтные ситуации анализировать с позиций конструктивных решений и принимать решения, основанные на принципах профессиональной педагогической этике.</p> <p>При написании характеристики на класс, использовать конструктивные психолого-педагогические обороты в описании, характеризующие типы межличностного взаимодействия, модель социального поведения группы, указать причины, интерпретировать их и предложить соответствующие рекомендации.</p> <p>Характеристика на ученика должна также отличаться своей конструктивностью и индивидуальностью, основанной на лично-ориентированном подходе.</p>
--	--	---

В процессе педагогической практики также использовались различные современные образовательные воспитательные технологии, которые были направлены на формирование профессиональной педагогической этики.

По итогам практики студенты должны были представить портфолио, которое демонстрировало их деятельность по формированию профессиональной педагогической этики, анализу данного портфолио предшествовало присвоение баллов.

Аналогично матрица наблюдений тоже предполагала присвоение определенных баллов.

Сумма количественных показателей позволяла определить соответствие достигнутому уровню профессиональной педагогической этики.

В процессе педагогической практики немаловажное значение для нас имело принятие во внимание отношений «Учитель – ученик». Некоторые аспекты данной деятельности опишем ниже.

В истории современного общества по-разному в различные эпохи трактовались взгляды на культуру личности педагога, неотъемлемым компонентом которой является его этика.

Современные процессы глобализации оказывают своё влияние на развитие общества: день современного человека характеризуется хаосом, конфликтностью, скоростью и стрессогенностью осуществляемой деятельности, исключительно быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий сменяет вербальное общение на общение посредством гаджетов, что влечёт за собой бесчувственное общение, следствием которого становится низкий уровень эмпатии [224, 255].

Всё это оказывает своё деструктивное влияние и на процессы взаимодействия в системе «учитель – ученик». Ещё недавно профессиональная этика педагога была направлена на уважение духовного мира обучающегося, признание его права, ценностей и взглядов на жизнь; учитель проявлял интерес к его личностным потребностям, его успехам и неудачам; деятельность учителя была заложена в рамки бескорыстного личностно-ориентированного общения и поведения.

К сожалению сегодня, пирамида ценностей, вершиной которой была проявляемая учителем культура, этика, переворачивается неизбежно вниз и над ней начинают преобладать такие явления как корысть, лицемерие, дифференцированное отношение к воспитанникам, низкий уровень профессиональной компетентности и потеря стимулов к профессиональному саморазвитию.

Теоретический анализ проблемы профессиональной этики учителя в школе и эмпирические результаты исследований позволили выявить факторы, влияющие на динамику снижения профессиональной этики в образовательных организациях:

- насыщенность содержания образования (на уровне школьной программы), регламент которого не позволяет отводить дополнительное время на деятельность, направленную на формирование этики обучающихся;
- перечень ожидаемых результатов в большей степени содержит ключевые компетенции, т.е. компетенции для жизни, в ряду которых на навыки и способности в контексте этики акценты не ставятся;
- внеучебное время обучающихся направлено на изучение языков и развитие музыкальных, танцевальных и др. способностей;
- психофизиологические свойства учителей ввиду стрессогенных условий жизни оказывают своё влияние на поведение, общение учителя с учениками;
- школа не формирует идеологию, в основе которой бы лежали вопросы этики и культуры личности;
- востребованные виды воспитания: трудовое, эстетическое, этическое, художественное, правовое зачастую в школах игнорируется;
- открытый доступ в интернет, отсутствие ценза на имеющуюся информацию стирает границы между моральным и аморальным, нравственным и безнравственным.

Этические нормы в настоящее время должны в первую очередь прописываться в каждой школе, как для ученика, так и для учителя. Анализ дефиниции «этика» сводится к совокупности норм поведения человека в любой его сфере. Так в педагогической деятельности профессиональная этика характеризуется следующими показателями [255]:

- этически грамотно осуществлять процессы взаимообщения и взаимодействия с потребителями образовательных услуг (дети, родители);
- иметь построенные на высокой морали ориентации и конструктивные социальные установки;
- обладать навыками проявления эмпатии к обучающимся;

- компетентно координировать в вопросах профессиональной этики целостный педагогический процесс, т.е. процесс обучения и воспитания;
- уметь проявлять педагогическую справедливость;
- проявлять академическую честность, честь и совесть;
- формировать положительный педагогический авторитет;
- уметь создавать доброжелательную среду.

Безусловно, вышеуказанные показатели профессиональной этики в школе присутствуют у большей части учителей, педагогов. Однако, стоит заметить, что введение данных норм поведения является односторонним, т.е. они есть и реализуются. Однако рефлексии по отношению к данному процессу в настоящее время в школах практически нет.

В чём должна проявляться рефлексия по отношению к профессиональной этике? Прежде всего в отслеживании как на практике реализуется данный свод норм поведения учителя. Какие методы для этого существуют? Это методы наблюдения, беседы, анкетирование, опрос учеников, их родителей. И это должно стать нормой в предъявлении требований учителям. В связи с чем, необходимо снизить процесс контроля за бумажной работой учителей, т.е. подготовкой всяческих отчётов, которые не оказывают влияния на проявление педагогической этики учителя в школе. В настоящее время особую популярность принимает система CLASS, которая нацелена на анализ поведения, ход учебного процесса, осуществляемого учителем. Системы видеонаблюдения предназначены для наблюдения за объектом контроля и получения информации в реальном времени о ситуации в процессе урока и дают возможность контролировать действия учителя и учеников, осуществлять видеозапись событий, которые после могут просмотреть родители учеников и дать свою оценку. На сегодняшний день системы видеонаблюдения стали гораздо доступнее. Беспроводное видеонаблюдение позволяет подключать телевизионные камеры без проводов, что делает возможной установку камеры практически в любом необходимом месте.

В настоящее время в школах изобилуют семинары, организованные международными партнёрами в области различных образовательных проектов, однако складывается впечатление, что они всё дальше и дальше затягивают педагогическое сообщество в другой «лес», далёкий от важных вопросов воспитания и формирования гуманной, толерантной, патриотической и гражданской личности.

В связи с чем, необходимо регулярно в школах организовывать семинары-тренинги, приносящие пользу и актуализирующие профессиональную этику, поощряющие реализацию данного процесса.

Немаловажное значение имеют семинары, которые нацелены на формирование компетенций учителя в области конфликтологии. Ни для кого не секрет, что проблема номер один в школе – конфликты на уровне «учитель – ученик». Отсюда возникают страшные последствия, о которых мы читаем в средствах массовой информации. Именно педагог должен быть инициатором в разрешении конфликтов не доводя их до включения в данный процесс родителей.

Аналогичная работа должна проводиться и с родителями, которые сегодня заняты процессом «зарабатывания денег». Необходимо создавать такое образовательное пространство, в структуре которого должен находиться и родитель, и ученик, и учитель. Подобный триумvirат должен стать составляющей всех реализуемых процессов в школе. И поощрения в школе должны быть построены не только за проценты успеваемости, но и за проценты минимизации конфликтных ситуаций в классе, проценты минимизации жалоб со стороны родителей, проценты организации воспитательных мероприятий, направленных на формирование этики, эстетики, культуры и т.п.

В словаре С.И. Ожегова [234], понятие «Этика» трактуется как «философское учение о морали, её развитии, принципах, нормах и роли в обществе; совокупность норм поведения».

Этика, будучи теоретической гуманитарной дисциплиной, имеет целевым ориентиром направленность на изучение нравственности, морали

человека. Зачастую понятия «мораль» и «нравственность» синонимизируют. Нравственность при этом выступает, как компонент регуляции отношений между людьми, а мораль, как фундаментальный элемент культуры.

Особенностью профессиональной этики является ее тесная связь с деятельностью членов конкретной группы и неразрывное единство с общей теорией морали. Как известно, производственная и общественная деятельность накладывает отпечаток на сознание и поведение личности. Потребность общества передавать свой опыт и знания подрастающим поколениям вызвала к жизни систему школьного образования и породила особый вид общественно необходимой деятельности – профессиональную педагогическую деятельность [255].

Начало формирования теории о педагогической этике соответствует началу возникновения педагогической деятельности в целом. И велика роль в этом процессе учителя, педагога.

Педагогическая этика рассматривает сущность основных категорий педагогической морали и моральных ценностей. Моральными ценностями можно назвать систему представлений о добре и зле, справедливости и чести, которые выступают своеобразной оценкой характера жизненных явлений, нравственных достоинств и поступков людей и т.п. К педагогической деятельности применимы все основные моральные понятия, однако отдельные понятия отражают такие черты педагогических воззрений, деятельности и отношений, которые выделяют педагогическую этику в относительно самостоятельный раздел этики. Среди этих категорий – профессиональный педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая честь и педагогический авторитет [27, 255]:

– справедливость вообще характеризует соответствие между достоинствами людей и их общественным признанием, правами и обязанностями; педагогическая справедливость имеет специфические черты, представляя собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, человечности),

проявляющейся в его оценках поступках учащихся, их отношения к учёбе, общественно полезной деятельности и т.д. Справедливость это нравственное качество учителя и оценка мер его воздействия на учащихся, соответствующая их реальным заслугам перед коллективом. Специфика педагогической справедливости заключается в том, что оценка действия и ответная реакция на неё находятся у педагога и учащихся на разных уровнях нравственной зрелости; в том, что определение меры объективности зависит от педагога в большей степени; в том, что общей моральной оценке подвергается взаимодействие сторон с неравной самозащитой; наконец, в том, что педагогически необходимое, запрограммированное педагогом, может не осознаваться учениками. Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В. А. Сухомлинский писал: "Справедливость - это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости - вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка";

– профессиональный педагогический долг – одна из важнейших категорий педагогической этики. В этом понятии концентрируются представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности учителя, к выполнению профессиональных обязанностей: осуществлять определённые трудовые функции, преимущественно интеллектуальные, правильно строить взаимоотношения с учащимися, их родителями, коллегами по работе, глубоко осознавать своё отношение к выбранной профессии, ученическому и педагогическому коллективу и обществу в целом. Основой профессионального педагогического долга являются объективные и актуальные потребности общества в обучении и воспитании подрастающих поколений. В профессиональном долге педагога запрограммирована необходимость творческого отношения к своему труду, особая требовательность к себе, стремление к пополнению профессиональных знаний и повышению педагогического мастерства, необходимость

уважительного и требовательного отношения к учащимся и их родителям, умение разрешать сложные коллизии и конфликты школьной жизни;

– профессиональная честь в педагогике – это понятие, выражающее не только осознание учителем своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств. Высоко развитое осознание индивидуальной чести и личного достоинства в профессии педагога выделяется отчётливо. Если учителем в своём поведении и межличностных отношениях нарушаются требования, предъявляемые обществом к идеалу педагога, то соответственно им демонстрируется пренебрежение к профессиональной чести и достоинству. Честь учителя – общественная оценка его реальных профессиональных достоинств, проявляющихся в процессе выполнения им профессионального долга.

– педагогический авторитет учителя – это его моральный статус в коллективе учащихся и коллег, это своеобразная форма дисциплины, при помощи которой авторитетный и уважаемый учитель регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения. Уровень его определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством, отношением к работе и т.д. Педагогический авторитет основывается на принципе единства требования и доверия к личности воспитуемого. Авторитет педагога зависит от всего комплекса его личных и профессиональных качеств, нравственного достоинства; это духовная власть над сознанием учащихся. «Действительный авторитет основывается на вашей гражданской деятельности, - указывал А.С. Макаренко, - на вашем гражданском чувстве, на вашем знании жизни ребенка, вашей помощи ему и на вашей ответственности за его воспитание». Доброжелательность и искренность - неотъемлемые черты авторитетного педагога.

Наибольший интерес в последнее время вызывает классификация педагогического авторитета учителя: авторитет подавления, авторитет педантизма, авторитет резонёрства, авторитет мнимой доброты.

Опишем коротко каждый из них [288-291]:

– *авторитет подавления*: завоевывается путем систематической демонстрации превосходства педагога в своих правах и возможности держать воспитанников в страхе перед наказанием или высмеиванием за неудачный ответ. Грубый окрик, неуважение личности ребенка свойственны такому педагогу. Общение с классом приобретает формально-бюрократический характер;

– *авторитет педантизма*: у такого учителя существует система мелочных, никому не нужных условностей. Систематические придирки педагога к ученикам не согласуются со здравым смыслом. Воспитанники теряют уверенность в своих силах, могут грубо нарушать дисциплину;

– *авторитет резонёрства*: педагог, пытаясь завоевать авторитет у воспитанников, выбирает путь назиданий, бесконечных нотаций, полагая, что это единственная возможность воспитать учеников. На красноречие такого педагога воспитанники быстро перестают обращать внимание;

– *авторитет мнимой доброты*: проявляется чаще у начинающих учителей в силу отсутствия педагогического опыта. Попустительство, всепрощение приводят к игнорированию всех указаний учителя, над его просьбами воспитанники чаще всего посмеиваются.

Каждый из вышеперечисленных видов авторитета учителя сегодня является очень видимым в образовательном процессе.

Наряду с чем, не менее значимым является наличие у учителя положительных профессиональных характеристик профессиональной этики [255]:

Педагогический такт есть форма реализации педагогической морали в деятельности учителя, в которой совпадают мысль и действие, это нравственное поведение. В числе основных составляющих элементов педагогического такта учителя можно назвать уважительное отношение к личности, высокую требовательность, умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему, уравновешенность и самообладание, деловой тон в отношениях,

принципиальность без упрямства, внимательность и чуткость по отношению к людям и т.д., это чувство меры в поведении и действиях учителя, включающее в себя высокую гуманность, уважение достоинства ученика, справедливость, выдержку и самообладание в отношениях с детьми, родителями, коллегами по труду; одна из форм реализации педагогической этики.

Главным признаком педагогического такта является его принадлежность к нравственной культуре личности учителя. Такт относится к моральным регуляторам педагогического процесса и основывается на нравственно-психологических качествах учителя.

Основными элементами педагогического такта являются [255]:

- требовательность и уважительность к воспитаннику;
- умение видеть и слышать ученика, сопереживать ему;
- деловой тон общения;
- внимательность, чуткость педагога.

Профессиональный такт проявляется:

- во внешнем облике педагога;
- в умении быстро и правильно оценить сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников;
- в умении сдерживать свои чувства и не терять самообладания в сложной ситуации;
- в сочетании разумной требовательности с чутким отношением к учащимся;
- в хорошем знании возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- в самокритичной оценке своего труда.

Важное значение принадлежит процессам обратной связи в обучении и воспитании, т.к. педагогическая деятельность анализируется теми, на кого она направлена, т.е. обучающимися.

Учитель общается с учениками в тот период, когда они на практике постигают все правила социальных отношений, когда у них формируются и закрепляются основные нравственные установки. Понимание мира взрослых обучающиеся постигают через призму взглядов своего учителя. Учитель,

допускающий грубость, не пользуется авторитетом учащихся. Они, как правило, активно сопротивляются воздействию такого учителя даже тогда, когда он бывает прав.

Итак, описывая роль профессиональной этики учителя в системе «Учитель – Ученик», мы попытались продемонстрировать основные теоретические аспекты данного педагогического феномена, который актуализируется на самом высоком уровне. Анализ психолого-педагогических источников позволил отметить, что роль профессиональной этики в современных условиях ничем не отличается от тех условий, которые были в 20 веке.

Позиционируемая идея формирования нравственности, морали, востребованных профессионально-личностных качеств, таких как педагогический такт, педагогические знания, интуиция, педагогическая техника, авторитет педагога и мн. др., в совокупности своей трансформируемая в понятие профессиональная этика, является актуальной и на сегодняшний день, когда происходит модернизация образования, активно осуществляющаяся в настоящее время и диктующая евроцентристские тенденции, заимствованные из чуждой для нас культуры, что неизбежно отражается на ценностных ориентациях подрастающего поколения. И именно данный фактор требует пристального внимания в процессе формирования профессиональной этики будущих педагогов, призванных сформировать у учащихся духовно-нравственное сознание, этическое поведение, ценностные моральные позиции, направленные на толерантные межличностные взаимоотношения людей, адекватные отношения человека и окружающей среды, построенные на лучших духовных и культурных традициях педагогики.

Таким образом, для актуализации на практике профессиональной этики учителя, необходимо данный процесс проектировать, отслеживать, диагностировать, поощрять, стимулировать, учителей мотивировать, а процесс реализации профессиональной этики позиционировать в системе педагогической деятельности как один из ведущих и важных процессов школьной системы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Научно-методическими предпосылками формирования профессиональной этики будущего педагога выступили:

1. *Поиск факторов*, влияющих на динамику снижения профессиональной этики в образовательных организациях, в качестве которых были выявлены: насыщенность содержания образования (на уровне школьной программы), регламент которого не позволяет отводить дополнительное время на деятельность, направленную на формирование этики обучающихся; в перечне ожидаемых результатов низкий процент позиционирования профессиональной этики; внеучебное время обучающихся направлено на изучение языков и развитие музыкальных, танцевальных и др. способностей; психофизиологические свойства учителей ввиду стрессогенных условий жизни оказывают своё влияние на поведение, общение учителя с учениками; школа не формирует идеологию, в основе которой бы лежали вопросы этики и культуры личности; востребованные виды воспитания: трудовое, эстетическое, этическое, художественное, правовое зачастую в школах игнорируется и не включено в планы воспитательных работ; открытый доступ в интернет, отсутствие цензура на имеющуюся информацию стирает границы между моральным и аморальным, нравственным и безнравственным. Учёт данных факторов, теоретические предпосылки и анализ вузовской практики позволил нам определить содержание профессиональной этики будущего с позиций компетентностно-ориентированной парадигмы и структурировать её в соответствующей модели профессиональной этики.

2. *Определение содержания понятия «профессиональная этика будущего педагога»*, которое представляет собой совокупность компетенций, характеризующих нормы поведения, регулирующих профессионально-личностное поведение педагога в педагогической деятельности; данное выявленное содержание понятия позволило нам разработать *модель профессиональной этики*, структурными компонентами которой явились:

моральные принципы, ценности (I); педагогическая справедливость, долг (II); педагогический авторитет, честь (III); этические нормы поведения, педагогический такт (IV). Позиционируемая идея формирования нравственности, морали, востребованных профессионально-личностных качеств, таких как педагогический такт, педагогические знания, интуиция, педагогическая техника, авторитет педагога и мн. др., в совокупности своей трансформируемая в понятие профессиональная этика, является актуальной и на сегодняшний день, когда происходит модернизация образования, активно осуществляющаяся в настоящее время и диктующая евроцентристские тенденции, заимствованные из чуждой для нас культуры, что неизбежно отражается на ценностных ориентациях подрастающего поколения. И именно данный фактор требует пристального внимания в процессе формирования профессиональной этики будущих педагогов, призванных сформировать у учащихся духовно-нравственное сознание, этическое поведение, ценностные моральные позиции, направленные на толерантные межличностные взаимоотношения людей, адекватные отношения человека и окружающей среды, построенные на лучших духовных и культурных традициях педагогики.

3. *Разработка эффективных педагогических условий* по формированию профессиональной этики, в качестве которых были определены и разработаны: система современных образовательных технологий, компетентностная матрица ожидаемых результатов, возможности дисциплин психолого-педагогического цикла, семинар-тренинг по формированию педагогической этики, процесс организации познавательной деятельности студентов (лекции, семинарско-практические, СРС и педагогическая практика студентов), возможности УМКД.

4. *Разработка диагностического инструментария* по определению уровня сформированности профессиональной этики будущего педагога (диагностической карты).

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

3.1. Результаты констатирующего эксперимента.

Формирование профессиональной этики предполагало проведение опытно-педагогической работы, которая осуществлялась на протяжении нескольких лет.

Методология педагогических исследований ориентирует нас на реализацию данного процесса (опытно-педагогической работы) с учетом реализации некоторых принципов, которые обеспечивают качество организации опытно-педагогической работы.

Так, нами была разработана программа опытно-экспериментальной работы, которая состояла из следующих составляющих:

- 1) Цель опытно-экспериментального исследования;
- 2) Принципы организации опытно-экспериментальной работы;
- 3) Критерии и показатели, которые характеризуют уровень профессионально-личностного формирования будущих педагогов.

Цель опытно-экспериментального исследования – доказать эффективность разработанных нами психолого-педагогических условий.

Для достижения поставленной цели нами использовался комплекс методов научно-педагогического исследования, соответствующих этапам опытно-экспериментального исследования: наблюдение, беседа/интервью, анализ продуктов деятельности, качественный и количественный анализ данных, ранжирование и др.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие преподаватели и студенты КГУ им. И.Арабаева, ПГПИ (Павлодарского государственного педагогического института). Всего, на всех этапах работы, участвовало более 300 студентов, 85 работников общеобразовательных школ г. Бишкек, 78 преподавателей.

Этапы исследования: В ходе проведенного экспериментального исследования выделено три основных этапа:

Первый этап (2005 – 2009 гг.) – констатирующий эксперимент. Изучение опыта КГУ им. И. Арабаева, ПГПИ по формированию профессиональной этики; разработка и реализация семинара-тренинга для преподавателей «Формирование профессиональной педагогической этики у будущего педагога»; выявление исходного уровня сформированности этических компетенций студентов.

Второй этап (2009 – 2012 гг.) – поисковый эксперимент. Разработка программы диагностики уровня сформированности этических компетенций студентов и определения эффективности некоторых педагогических условий для формирования: современных педагогических технологий, использования возможностей дисциплин психолого-педагогического блока, возможностей внеаудиторной деятельности студентов, возможностей педагогической профессиональной практики.

Третий этап (2012 – 2016 гг.) – формирующий эксперимент состоял из четырех этапов (организационно-содержательный, репродуктивно-деятельностный, аналитико-исследовательский). Разработка матрицы компетенций, характеризующей профессиональную педагогическую этику педагога; анализ эффективности системы современных образовательных технологий; определение основных направлений структурно-логической схемы применения системы современных технологий (модернизация рабочих программ, учебно-методического обеспечения психолого-педагогических дисциплин, технологизация и информатизация систем обучения и контроля знаний); подготовка преподавателей к данному процессу; анализ эффективности методических приёмов и способов формирования профессиональной этики; обоснование динамики формирующего этапа педагогического эксперимента.

На эффективность проведения опытно-экспериментального исследования важное влияние имеют научные принципы организации исследования:

Принцип эффективности. Это и принцип, и конечная цель исследования. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях, за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при выдвижении гипотезы, а также при обосновании педагогических условий, проведении опытно-экспериментальной работы, анализе получаемых экспериментальных данных и их оценке.

Принцип целостного изучения педагогических явлений, который предполагает использование компетентностно-деятельностного, системного и технологического подходов; четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; раскрытие динамики изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при анализе сущности и структуры профессионально-личностного становления, роли педагогических технологий в повышении эффективности и качества профессионально-личностной подготовки, моделировании педагогических условий.

Принцип объективности, который предполагает проверку каждого факта несколькими методами; фиксацию проявления изменений исследуемого объекта. Этим принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и формирующего экспериментов, в ходе разработки диагностики уровня профессионально-личностной готовности будущих учителей, а также при анализе полученных нами результатов.

Рассмотрим ход каждого этапа опытно-экспериментального исследования.

Первый этап — констатирующий эксперимент.

Констатирующий эксперимент был проведен с целью определения исходного существующего уровня сформированности или наличия профессиональной педагогической этики будущих педагогов.

Исходя из логики констатирующего эксперимента, нами был изучен опыт вузов; разработан для ППС семинар-тренинг, раскрывающий сущность и содержание процессов формирования профессиональной педагогической этики.

По результатам данного курса будущие учителя должны овладеть следующими компетенциями:

- знать содержание и основные этапы целостного педагогического процесса;
- знать особенности выбранных технологий для формирования профессиональной этики будущего педагога;
- знать методические приёмы и способы по их реализации;
- уметь использовать теоретические знания в области профессиональной среды школы;
- уметь формулировать цели и задачи обучения, и в соответствии с этим уметь выбирать необходимые технологии обучения, модифицировать традиционные;
- уметь оперировать технологиями обучения в проекции на главные поставленные задачи исследования;
- иметь навыки оформления итогов проделанной работы;
- иметь навыки самостоятельной обработки полученных результатов, их анализа и осмысления.

В процессе констатирующего эксперимента проводилась работа по выявлению уровня сформированности профессиональной этики, в ходе которой использовалась совокупность методов: анкетирование, опрос, тестирование, решение психолого-педагогических кейсов, беседа, наблюдение, анализ письменных работ, эссе, сочинения, анализ исследовательских работ: реферат, доклад, анализ результатов учебной деятельности, интервью, ранжирование и др.

Основная задача, которую мы решали на данном этапе, заключалась в определении исходного уровня сформированности профессиональной этики. Обобщенные результаты статистических «замеров» уровня, полученные нами на констатирующем этапе педагогического эксперимента, представлены в Таблице 3. 6.

Диагностика проводилась по разработанной нами программе и показала, что уровень сформированности профессиональной этики студентов довольно

средний. Студенты третьего курса - более 65%, оцениваются как слабо и средне подготовленные в данной сфере и только 31,8%. имеют достаточный и высокий уровень профессиональной этики, что деструктивным образом может повлиять на качество знаний студентов в целом.

Таблица 3.6 - Исходный уровень сформированности профессиональной педагогической этики студентов (констатирующий этап эксперимента)

Уровень профессиональной этики	Студенты (в % от общего количества)			Ср. знач.-я
	1 курс (127 чел)	2 курс (120 чел)	3 курс (123 чел)	
Низкий	38, 8%	34,4%	32,7, %	35,3%
Средний	46, 8%	42,6%	35,5%	41,6%
Достаточный	8, 1%	11,3%	16,3 %	11,9%
Высокий	6,3%	11,7%	15,5%.	11,2%

Исследования показали, что уровень сформированности профессиональной этики сформирован на достаточном и высоком уровне – практически в одинаковых соотношениях – по 11 %. Средний процент уровня сформированности приравнивается почти к половине участников эксперимента – 41,6%. Низким уровнем профессиональной педагогической этики обладает почти треть респондентов. При этом стоит отметить, что речь идет не просто об этике, а о профессиональной педагогической этике(!).

Считаем, что причиной таких результатов явились слабая теоретическая и практическая, коммуникативная и психологическая, готовность будущих педагогов к реализации данной этической компетентности.

Будущие педагоги оперируют обычными терминами, житейскими понятиями, некоторые из них проявляют беспардонность в процессе педагогического общения, у некоторых продолжается использование сленга, недопустимого в стенах школы, главная функция педагога – управлять

целостным педагогическим процессом (целеполагание, диагностика, прогнозирование, проектирование, планирование, информационная, оценочная, коррекционная, аналитическая), но успех в реализации каждой из них – зависит от уровня сформированной педагогической этики. Между тем, мы имеем уверенность в том, что обращение к психолого-педагогическим условиям в организации процесса формирования этических компетенций может существенно помочь в развитии будущего педагога.

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить перспективные направления формирующего эксперимента. Все это делает актуальной необходимость внедрения в учебный процесс будущих педагогов педагогических технологий, побуждает к созданию психолого-педагогических условий, которые способствуют эффективности формирующего процесса.

Контингент студентов, которые выступили в качестве респондентов: студенты КГУ им. И. Арабаева и студенты Павлодарского государственного педагогического института. Приведём данные по Павлодарскому государственному педагогическому институту.

Факультет филологии и истории:

по дисциплине: «Психология»

- *специальность 5В011700 – Казахский язык и литература:*
группа Кил-11(21 студента)
группа Кил-11с (5 студента)
- *специальность 5В012100 Казахский язык и литература в школах с неказахским языком обучения:*
группа КЛН-11 (11 студента)
группа КЛН-11с (1 студент)
- *специальность 5В011900 Иностранный язык: два иностранных языка (английский язык)*
группа ШТА-11(28 студента)
группа ШТА-11с (10 студента)

Факультет педагогики и спорта

специальность 5В010300 Педагогика и психология

по дисциплине: «Введение в специальность»

группа ПиП-11с (4 студента)

группа ЗПиП-11с (7 студента)

по дисциплине: «Этнопсихология»:

группа ПиП-11с (4 студента)

ЗПиП-11с (7 студента)

по дисциплине: «Психология общения»:

группа ПиП-21 (8 студента)

группа ПиП-31 (9 студента)

группа ПиП-31с (8 студента)

группа ЗПиП-21с (4 студента)

группа ЗПиП-31с (1 студент)

по дисциплине: «Методика преподавания психологии»:

группа ПиП-31(9 студента)

группа ПиП-31с (8 студента)

группа ЗПиП-21с (4 студента)

по дисциплине: «Психологическая служба в школе»:

группа ПиП-31(9 студента)

группа ПиП-31с (8 студента)

группа ПиП-41 (7 студента)

специальность 5В050300 Психология

по дисциплине «Введение в психологическую специальность»

группа П-11 (4 студента)

Факультет математики и естествознания

по дисциплине: «Психология и развития человека»

специальность 5В011300 Биология: группа БШ-11 (14 студента); группа БШ-11с (1 студент)

специальность 5В011600 География: группа ГШ-11 (4 студента)

специальность 5В010500 Дефектология: группа Д-11(23 студента)

специальность 5В011200 Химия: группа ХШ-11(14 студента)

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента ориентируют нас на реализацию разработанных нами условий, ориентированных на достижение высокого уровня сформированности профессиональной этики будущих педагогов.

3.2. Результаты формирующего эксперимента.

В истории современного общества по-разному в различные эпохи трактовались взгляды на культуру личности педагога, неотъемлемым компонентом которой является его этика.

Современные процессы глобализации оказывают своё влияние на развитие общества: день современного человека характеризуется хаосом, конфликтностью, скоростью и стрессогенностью осуществляемой деятельности, исключительно быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий сменяет вербальное общение на общение посредством гаджетов, что влечёт за собой бесчувственное общение, следствием которого становится низкий уровень эмпатии [4, 62].

Всё это оказывает своё деструктивное влияние и на процессы взаимодействия в системе «учитель – ученик». Ещё недавно профессиональная этика педагога была направлена на уважение духовного мира обучающегося, признание его права, ценностей и взглядов на жизнь; учитель проявлял интерес к его личностным потребностям, его успехам и неудачам; деятельность учителя была заложена в рамки бескорыстного личностно-ориентированного общения и поведения.

К сожалению сегодня, пирамида ценностей, вершиной которой была проявляемая учителем культура, этика, переворачивается неизбежно вниз и над ней начинают преобладать такие явления как корысть, лицемерие, дифференцированное отношение к воспитанникам, низкий уровень профессиональной компетентности и потеря стимулов к профессиональному саморазвитию.

Этические нормы в настоящее время должны в первую очередь прописываться в каждой школе, как для ученика, так и для учителя. Анализ дефиниции «этика» сводится к совокупности норм поведения человека в любой его сфере. Так в педагогической деятельности профессиональная этика характеризуется следующими показателями [255]:

- этически грамотно осуществлять процессы взаимодействия и взаимодействия с потребителями образовательных услуг (дети, родители);
- иметь построенные на высокой морали ориентации и конструктивные социальные установки;
- обладать навыками проявления эмпатии к обучающимся;
- компетентно координировать в вопросах профессиональной этики целостный педагогический процесс, т.е. процесс обучения и воспитания;
- уметь проявлять педагогическую справедливость;
- проявлять академическую честность, честь и совесть;
- формировать положительный педагогический авторитет;
- уметь создавать доброжелательную среду.

Безусловно, вышеуказанные показатели профессиональной этики в школе присутствуют у большей части учителей, педагогов. Однако, стоит заметить, что введение данных норм поведения является односторонним, т.е. они есть и реализуются. Однако рефлексии по отношению к данному процессу в настоящее время в школах практически нет.

В чём должна проявляться рефлексия по отношению к профессиональной этике? Прежде всего в отслеживании, как на практике реализуется данный свод норм поведения учителя. Какие методы для этого существуют? Это методы наблюдения, беседы, анкетирование, опрос учеников, их родителей. И это должно стать нормой в предъявлении требований учителям. В связи с чем, необходимо снизить процесс контроля за бумажной работой учителей, т.е. подготовкой всяческих отчётов, которые не оказывают влияния на проявление педагогической этики учителя в школе. В настоящее время особую популярность принимает система CLASS, которая нацелена на анализ поведения, ход учебного процесса, осуществляемого учителем. Системы видеонаблюдения предназначены для наблюдения за объектом контроля и получения информации в реальном времени о ситуации в процессе урока и дают возможность контролировать действия учителя и учеников, осуществлять видеозапись

событий, которые после могут просмотреть родители учеников и дать свою оценку. На сегодняшний день системы видеонаблюдения стали гораздо доступнее. Беспроводное видеонаблюдение позволяет подключать телевизионные камеры без проводов, что делает возможной установку камеры практически в любом необходимом месте.

В настоящее время в школах изобилуют семинары, организованные международными партнёрами в области различных образовательных проектов, однако складывается впечатление, что они всё дальше и дальше затягивают педагогическое сообщество в другой «лес», далёкий от важных вопросов воспитания и формирования гуманной, толерантной, патриотической и гражданской личности.

В связи с чем, необходимо регулярно в школах организовывать семинары-тренинги, приносящие пользу и актуализирующие профессиональную этику, поощряющие реализацию данного процесса.

Наряду с вышеуказанным, важное значение в целостном педагогическом процессе имеет процесс диагностики, направленной на уровень сформированности профессиональной этики: высокий, средний, низкий.

Нами была разработана диагностическая карта, нормативно-правовой основой которой и явились критерии и показатели наличия профессиональной этики, которые отражены в документе стратегического значения Республики Казахстан в области образования: приказ исполняющего обязанности Министра образования и науки Республики Казахстан от 8 января 2016 года № 9 «Правила педагогической этики».

Правила педагогической этики³

I. Общие положения

1. Настоящие Правила педагогической этики (далее - Правила) разработаны в соответствии с положениями Конституции Республики Казахстан,

³ Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан Т. Балыкбаева от 8 января 2016 года № 9. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 10 февраля 2016 года № 13038

Закона Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании», Трудового кодекса Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года, Закона Республики Казахстан от 18 ноября 2015 года «О противодействии коррупции», а также основаны на общепризнанных нравственных принципах и нормах Республики Казахстан.

2. Правила представляют собой свод общих принципов и норм педагогической этики, которыми руководствуются педагогические работники организаций образования.

3. Знание и соблюдение педагогическими работниками положений Правил является одним из критериев оценки качества их профессиональной деятельности и трудовой дисциплины.

4. Текст Правил педагогической этики размещается в доступном для участников образовательного процесса месте.

II. Основные принципы педагогической этики

5. Основными принципами педагогической этики являются:

1) добросовестность:

добросовестность педагога предполагает его ответственность за результат обучения и воспитания, умение осуществлять коррективы в своей деятельности, развитую способность к критике и рефлексии, открытость для любых мнений учеников, родителей, коллег;

2) честность:

честность педагога предполагает открытость его оценочной деятельности, прозрачность создаваемой им образовательной среды. Честность запрещает педагогу нарушать права ученика, его родителей (законных представителей), коллег;

3) уважение чести и достоинства личности:

Педагог уважает честь и достоинство ученика, родителя, людей, которые становятся объектами его профессионального внимания, тактичен в общении с ними. Он искренне желает развития ребенка, проявляет готовность всегда

прийти ему на помощь, деликатность в оценке успехов (неуспехов) обучающегося.

Не допускается применение методов физического, морального и психического насилия по отношению к участникам образовательного процесса;

4) уважение общечеловеческих ценностей:

признавая приоритет общечеловеческих ценностей, педагог с уважением относится к особенностям, ценностям и достоинству каждой национальной культуры.

Педагог воспитывает культуру межнациональных отношений, пробуждает у обучающихся уважение прав и достоинства всех наций и всех людей вне зависимости от возраста, пола, языка, национальности, вероисповедания, гражданства, происхождения, социального, должностного и имущественного положения или любых иных обстоятельств;

Педагог способствует созданию климата доверия и уважения в школьном коллективе;

5) профессиональная солидарность:

педагог заботится о престиже профессии, уважает честь и достоинство коллег, не допускает действий, наносящих ущерб авторитету учительства.

Не допускается в какой бы то ни было форме, злоупотреблять доверием своих коллег, мешать им выполнять профессиональные обязанности, наносить им какой-либо ущерб. Педагог оказывает содействие коллегам в повышении уровня теоретического и методического мастерства, в развитии творческих способностей, приходит на помощь к коллегам, попавшим в беду. Профессиональная солидарность не может служить оправданием неправды и несправедливости;

6) непрерывность профессионального развития.

Педагог совершенствует свое профессиональное мастерство, интеллектуальный, творческий и общенаучный уровень.

III. Основные нормы педагогической этики

6. В своей деятельности педагогические работники:

1) способствует *воспитанию* обучающихся и воспитанников в духе высокой нравственности, уважения к родителям, этнокультурным ценностям, бережного отношения к окружающему миру;

2) не допускают совершения действий, способных дискредитировать высокое звание педагогического работника Республики Казахстан;

3) добросовестно и качественно исполняют свои служебные обязанности;

4) непрерывно совершенствуют свое профессиональное мастерство, активно занимаются самообразованием и самосовершенствованием;

5) неукоснительно соблюдают трудовую дисциплину;

6) бережно относятся к имуществу организации образования и не используют его в личных целях;

7) принимают меры по предупреждению коррупции, своим личным поведением подают пример честности, беспристрастности и справедливости;

8) не допускают использования служебной информации в корыстных и иных личных целях;

9) личным примером способствуют созданию устойчивой и позитивной морально-психологической обстановки в коллективе;

10) придерживаются делового стиля в одежде в период исполнения своих служебных обязанностей.

7. В отношениях с участниками образовательного процесса педагогические работники:

1) уважают права, честь и достоинство человека независимо от возраста, пола, национальности, вероисповедания, гражданства, происхождения, социального, должностного и имущественного положения или любых иных обстоятельств;

2) не допускают фактов финансовых и иных вымогательств по отношению к участниками образовательного процесса, прилагают усилия по пресечению таких действий со стороны своих коллег;

3) своими действиями не дают повода для обоснованной критики со стороны общества, терпимо относятся к ней, использовать конструктивную

критику для устранения недостатков и улучшения своей профессиональной деятельности;

4) оказывают профессиональную поддержку участниками образовательного процесса.

8. В отношениях с коллегами педагогические работники:

1) соблюдают общепринятые морально-этические нормы, быть вежливыми и корректными;

2) не ставят публично под сомнение профессиональную квалификацию другого педагогического работника.

Нами для осуществления процессов диагностики была разработана диагностическая карта уровня сформированности профессиональной этики учителя (Таблица 7), которая основана на **методе: шкалирование**.

Метод шкалирования – это количественный метод исследования, который применяется нами для изучения уровня сформированности профессиональной этики будущего педагога. Шкалирование означает способ превращения ряда качественных факторов (а нами в качестве факторов определены критерии в Таблице 7) в количественные ряды. Наряду с критериями нами разработаны качественные характеристики или описания по каждому критерию, которые трансформируются по уровню их сформированности в количественные показатели и изображены в виде шкалы. Для получения шкалы нами были разработаны ***опросники***, в которых были вопросы с оценкой, а именно веер ответов с прилагаемыми оценочными характеристиками. Наряду с чем, мы осуществляли наблюдение за процессом уровня сформированности профессиональной этики у будущих педагогов, где наряду с уже упомянутыми критериями и их характеристиками была шкала в баллах от 1 до 3.

Таким образом, мы применили **трёхградусное шкалирование (в анкетах – 3 степени ответов; в диагностической карте – 3 степени баллов)**, которое позволило нам качественные показатели трансформировать в количественные и путем сравнения интегральных показателей определить уровень сформированности профессиональной этики.

Таблица 3.7 – Диагностическая карта уровня сформированности профессиональной этики учителя.

№	Критерий	Описание	Баллы		
			1	2	3
1	Добросовестность	добросовестность педагога предполагает его ответственность за результат обучения и воспитания, умение осуществлять коррективы в своей деятельности, развитую способность к критике и рефлексии, открытость для любых мнений учеников, родителей, коллег;			
2	Честность	честность педагога предполагает открытость его оценочной деятельности, прозрачность создаваемой им образовательной среды. Честность запрещает педагогу нарушать права ученика, его родителей (законных представителей), коллег;			
3	Уважение чести и достоинства личности	Педагог уважает честь и достоинство ученика, родителя, людей, которые становятся объектами его профессионального внимания, тактичен в общении с ними. Он искренне желает развития ребенка, проявляет готовность всегда прийти ему на помощь, деликатность в оценке успехов (неуспехов) обучающегося. Не допускается применение методов физического, морального и психического насилия по отношению к участникам образовательного процесса;			
4	Уважение	Признавая приоритет общечеловеческих			

	общечеловеческих ценностей	<p>ценностей, педагог с уважением относится к особенностям, ценностям и достоинству каждой национальной культуры.</p> <p>Педагог воспитывает культуру межнациональных отношений, пробуждает у обучающихся уважение прав и достоинства всех наций и всех людей вне зависимости от возраста, пола, языка, национальности, вероисповедания, гражданства, происхождения, социального, должностного и имущественного положения или любых иных обстоятельств.</p> <p>Педагог способствует созданию климата доверия и уважения в школьном коллективе.</p>			
5	Профессиональная солидарность	<p>Педагог заботится о престиже профессии, уважает честь и достоинство коллег, не допускает действий, наносящих ущерб авторитету учительства.</p> <p>Не допускается злоупотребление доверием своих коллег. Педагог оказывает содействие коллегам в повышении уровня теоретического и методического мастерства, в развитии творческих способностей, приходит на помощь к коллегам, попавшим в беду.</p> <p>Профессиональная солидарность не может служить оправданием неправды и несправедливости;</p> <p>Педагог совершенствует свое профессиональное мастерство, интеллектуальный, творческий и общенаучный уровень.</p>			
6		способствует воспитанию обучающихся и воспитанников в			

	духе высокой нравственности, уважения к родителям, этнокультурным ценностям, бережного отношения к окружающему миру			
7	не допускают совершения действий, способных дискредитировать высокое звание педагогического работника Республики Казахстан			
8	добросовестно и качественно исполняют свои служебные обязанности			
9	непрерывно совершенствуют свое профессиональное мастерство, активно занимаются самообразованием и самосовершенствованием			
10	неукоснительно соблюдают трудовую дисциплину			
11	бережно относятся к имуществу организации образования и не используют его в личных целях			
12	принимают меры по предупреждению коррупции, своим личным поведением подают пример честности, беспристрастности и справедливости			
13	не допускают использования служебной информации в корыстных и иных личных целях			
14	личным примером способствуют созданию устойчивой и позитивной морально-психологической обстановки в коллективе			
15	придерживаются делового стиля в одежде в период исполнения своих служебных обязанностей			
16	уважают права, честь и достоинство человека независимо от возраста, пола, национальности, вероисповедания, гражданства, происхождения, социального, должностного и имущественного положения или любых иных обстоятельств			
17	не допускают фактов финансовых и иных вымогательств по отношению к участниками образовательного процесса,			

	прилагают усилия по пресечению таких действий со стороны своих коллег			
18	своими действиями не дают повода для обоснованной критики со стороны общества, терпимо относиться к ней, использовать конструктивную критику для устранения недостатков и улучшения своей профессиональной деятельности			
19	оказывают профессиональную поддержку участниками образовательного процесса			
	<i>Коллегиальные отношения</i>			
20	соблюдают общепринятые морально-этические нормы, быть вежливыми и корректными			
21	не ставят публично под сомнение профессиональную квалификацию другого педагогического работника			
Итого баллов:				

Использование подобной диагностической карты, позволило нам регулировать процессы проявления профессиональной педагогической этики учителями, администрации, реализовывать разработанные нами семинары-тренинги для учителей по соблюдению профессиональной этики, а также своевременно реагировать на несоблюдение этики педагогами. Проекция набранных баллов учителями на уровни сформированности профессиональной педагогической этики позволила выработать систему мероприятий по повышению динамики положительных результатов.

Таблица 3.8. – Шкала расчетных значений интегрального показателя эффективности

Интервалы расчетных значений интегрального показателя	Качественная оценка эффективности
$5,7 \leq \kappa \leq 6,0$	Высокий уровень сформированности профессиональной этики
$4,7 \leq \kappa \leq 5,6$	Достаточный уровень сформированности профессиональной этики
$3,7 \leq \kappa \leq 4,6$	Средний уровень сформированности

	профессиональной этики
$3,0 \leq \kappa \leq 3,6$	Низкий уровень сформированности профессиональной этики

Интеграция в мировое образовательное пространство оказывает своё влияние на изменение содержания образования, его структуры, отношений между субъектами образовательного пространства, а также на выдвижение новых требований, которые предъявляются к учителю.

Важными и приоритетными требованиями к учителю выступают прежде всего те, которые характеризуют его профессиональную квалификацию, отражающуюся в предметных знаниях, умениях, навыках и способностях, а также личностно-ориентированную компетентность учителя, которая проявляется в процессе обучения и воспитания.

Анализ содержания образования на трёх его уровнях: государственные образовательные стандарты, учебные планы и учебные программы, позволили сделать вывод о том, что учитель первоначально должен и обязан уметь: создавать благоприятный психологический климат, бесконфликтное образовательное пространство, дружелюбную среду, гармоничное профессиональное развитие, которые являются важными составляющими профессиональной этики педагога. Создание подобных конструктивных психолого-педагогических условий позволяет повысить качество воспитательных и образовательных процессов. Существуют научные школы видных педагогов: И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, В.А. Сластёнина, Е.В. Бондаревской, в которых осмыслены новые подходы к организации профессиональной и личностной подготовки будущих педагогов: компетентностный, ориентированный на формирование компетенций; системный, предполагающий формирование профессиональной этики, культуры в системе всех компонентов педагогического процесса; культурологический, нацеленный на формирование профессиональной этики педагога сквозь различные типы культур; деятельностный, связанный с пониманием

деятельности как основы, средства и решающего условия развития и формирования личности, как формы активного целенаправленного взаимодействия педагога с субъектами педагогического процесса; личностно-ориентированный, способствующий самореализации личности, развитию его неповторимой индивидуальности и др.

Выполненные ранее исследования позволили нам прийти к выводу о том, что содержание понятия «профессиональная этика» – это кодекс и нормы поведения, система моральных принципов, которые регулируют профессионально-личностное поведение учителя в педагогической деятельности.

Структурируя профессиональную этику, мы выделили её характеристики: способность этически грамотно осуществлять процессы взаимообщения и взаимодействия с потребителями образовательных услуг (дети, родители); способность соответствовать нормам поведения, системе моральных принципов, регулирующих деятельность педагога по отношению к обучающимся и коллегам; приверженность к координации и регуляции норм поведения, моральных принципов в педагогическом процессе; способность к формированию профессиональной этики; владение навыками самоконтроля; способность регулировать межличностные конфликты на основе норм поведения и моральных принципов; способность к созданию доброжелательной среды.

Общеизвестно, что обучающий процесс студентов, содержание которого отражено в ГОС ВПО, разделяется на блоки, одним из важных и значимых из которых является педагогическая практика. Существуют различные виды практик: учебная, производственная; активная, пассивная; педагогическая, психологическая, методическая, комплексная и др., которые отличаются и по своим срокам в неделях. Каждому из указанных видов практики предшествует изучение различных дисциплин психолого-педагогического цикла, которые обеспечивают подготовку студентов к практике. Наряду с чем, педагогическая практика будущих учителей способствует подготовке, а также завершению выпускных квалификационных работ.

К сожалению, в процессе прохождения студентами педагогической практики, приоритетными задачами становятся для будущего учителя или студента-практиканта – научиться проводить уроки, воспитательные мероприятия, в процессе проведения которых стратегия всех психолого-педагогических наблюдений концентрируется на проверке достижения цели и задач, среди которых профессиональная этика учителя порой игнорируется.

В ряду запланированных задач, среди обучающей, развивающей и воспитательной, нам изредка доводилось в процессе экспериментальной работы увидеть задачи, направленные на развитие профессиональной этики, т.е. к задачам не конкретизировалась целенаправленная работа на развитие данного качества учителя. Традиционно выдвигались такие задачи, как: овладение технологией личностно-ориентированного взаимодействия; развитие творческих способностей и формирование творческой позиции; формирование и развитие педагогической культуры, рефлексии, толерантности, профессионального самосовершенствования и развития и др. Также в группе таких видов умений, как: гностические, проективные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, исследовательские и др., акценты на профессиональной этике не прослеживаются.

Нами была разработана система кейсовых (ситуационных) заданий и методических рекомендаций для студентов – будущих учителей в период прохождения педагогической практики, которую они должны были выполнить (Таблица - 8), представим фрагмент:

Таблица 3.9. – Кейс-задания по формированию у будущих педагогов профессиональной педагогической этики

№	Кейс	Методические рекомендации
1	Задание №1: Дружественная образовательная среда.	<ul style="list-style-type: none"> – проанализируйте Устав школы на предмет наличия условий по созданию дружественной образовательной среды; – реализуется ли стратегия «школа без насилия»; – отражены ли аспекты реализации конструктивной

		<p>профессиональной этики в программе развития учителя, классного руководителя;</p> <ul style="list-style-type: none"> – имеется ли в школе Кодекс о профессиональной этики, опишите его содержание; – ознакомьтесь с планом проведения родительских собраний и посетите ближайшее из них, опишите процессы проявления позитивной профессиональной этики учителя; – по результатам наблюдения за уроком, проанализируйте процессы демонстрации учителем профессиональной этики, отметьте её особенности и факторы, влияющие на её проявление.
2	<p>Задание №2: Профилактика и предупреждение конфликтных ситуаций в школе.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – пронаблюдайте и проанализируйте межличностные взаимодействия учеников в классе, отметьте их особенности; – фиксируйте хронологию деструктивных конфликтных ситуаций, которые возникают в классе; – опишите поведенческие реакции учителя, классного руководителя, заместителя директора по воспитательной работе, директора школы; – чем руководствуется административно-управленческий и педагогический состав школы в случае негативных процессов, возникающих в образовательном процессе; – отразите своё видение в дневнике наблюдений, разделив его на 2 части, в одной из которых – констатация факта, а в другой – альтернативный путь использования профессиональной этики, аргументируйте свой ответ.

3	Задание №3: Разработка плана-конспекта урока.	<ul style="list-style-type: none"> – отразите в содержании плана-конспекта урока (на специально-отведённых полях), обороты слов, выражений, предложений, тезисов, характеризующих проявление конструктивной профессиональной этики; – составьте тезаурус слов, сочетаний, которые характеризуют профессиональную этику; – обозначьте невербальные средства общения, которые демонстрируют проявления положительной профессиональной этики; – схематизируйте структуру профессиональной этики; – отразите в списке используемых вами источников перечень литературы, раскрывающих сущность и содержание профессиональной этики учителя.
---	--	---

Наряду с вышеуказанным, ведущими областями для наблюдения и реализации некоторых кейсов были также: умение владеть классом, умение организовать его деятельность, мобилизовать их активность, мотивацию, соблюдение и контроль дисциплины, проявления педагогического такта, педагогического стиля, умение контролировать своё психо-эмоциональное состояние, внешний вид учителя, культура речи, проявление вербальных и невербальных средств общения, авторитет учителя.

Таким образом, акцентуация на педагогическую составляющую профессиональной компетентности учителя – профессиональную этику – в процессе прохождения студентами педагогической практики, позволяет концентрировать и аккумулировать все виды педагогической деятельности с позиций соблюдения данного педагогического явления.

Далее представим результаты формирующего эксперимента, которые значительно отличаются от результатов констатирующего эксперимента.

Таблица 3.10 – Уровень сформированности профессиональной педагогической этики студентов на этапе формирующего эксперимента

Уровни	Количество студентов (%)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	НЭ (начало эксперимента)	КЭ (конец эксперимента)	НЭ	КЭ
Низкий	35,3%	13,7%	33,5%	30,2%
Средний	41,6%	29,6%	40,8%	37,8%
Достаточный	11,9%	34,3%	13,7%	15,9%
Высокий	11,2%	22,4%	12%	16,1%

Представим полученные данные на диаграмме, которая наглядно демонстрирует положительную динамику уровня сформированности профессиональной этики будущего педагога.

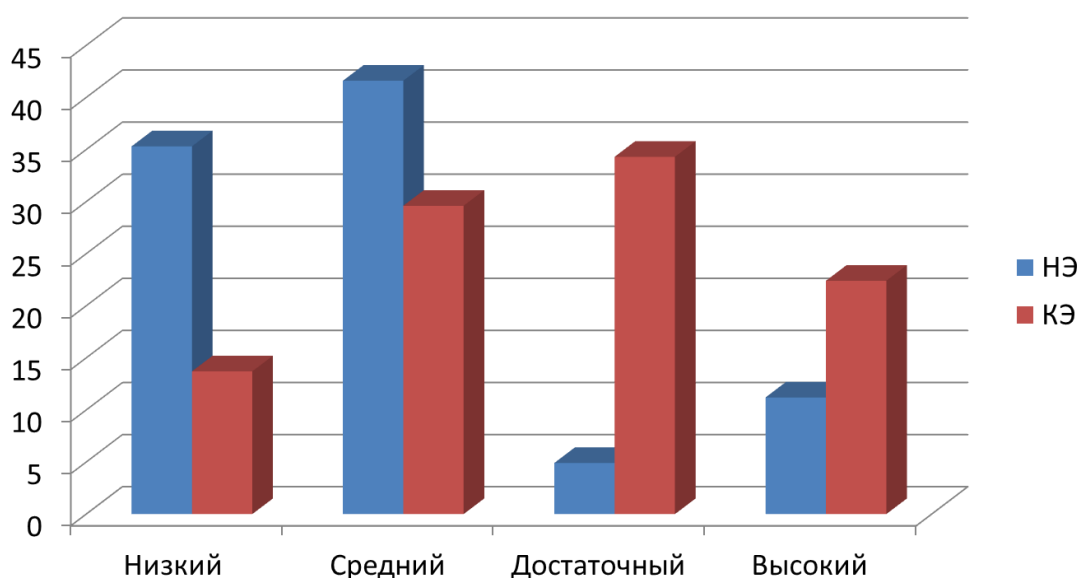


Рис. 3.2. Уровень сформированности профессиональной педагогической этики студентов на этапе формирующего эксперимента.

Таким образом, заключительный этап опытно-экспериментальной работы состоял в анализе и качественно-количественной оценке

сформированности уровня профессиональной педагогической компетенции будущих педагогов.

Результаты формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о позитивной динамике по уровням сформированности профессиональной этики, которая наблюдалась в экспериментальной группе (на 11-24%), что позволяет заключить эффективность разработанных нами психолого-педагогических условий: использования возможностей дисциплин психолого-педагогического цикла, возможностей образовательных педагогических технологий, возможностей целостного педагогического процесса (аудиторных и внеаудиторных занятий), разработанного нами семинара-тренинга для преподавателей вуза, диагностических методов и приемов, реализованных нами в процессе проведения опытно-педагогической работы.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Опытнo-педагогическая работа по формированию профессиональной этики будущего педагога, осуществляемая в период с 2005 по 2016 гг. и состоящая из 2 этапов: проведения констатирующего эксперимента и проведением формирующего эксперимента, позволила определить эффективность разработанных нами психолого-педагогических условий, апробировать их и путём применения диагностических методов доказать их успешность в реализации формируемого педагогического феномена.

2. Результатом констатирующего эксперимента явилась в конечном итоге рекомендация по внедрению разработанных нами психолого-педагогических условий: использования возможностей дисциплин психолого-педагогического цикла, возможностей процесса аудиторных, внеаудиторных занятий, возможностей трёх видов педагогической практики, возможностей современных образовательных технологий, возможностей семинара-тренинга для преподавателей вуза, которые были обусловлены недостаточно высокими количественными показателями достаточного и среднего уровней сформированности профессиональной этики.

3. Результатами формирующего эксперимента явились количественные данные, уровневые показатели которых демонстрировали увеличение процента высокого и достаточного уровней сформированности этических компетенций, что доказывает успешность и востребованность разработанных нами психолого-педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Ведущие тенденции образования, которые возникают вследствие глобализации и информатизации современного образовательного пространства выделяют как одну из важнейших – формирование профессиональной этики, в том числе и будущего педагога. Данный процесс возможно осуществлять путём применения методологического подхода – компетентностно-деятельностного, который ориентирован на формирование компетенций профессиональной этики в процессе деятельности будущего педагога в целостном педагогическом процессе вуза. *Компетентностный компонент* рассматриваемого подхода предполагает, что процесс формирования профессиональной этики будущего педагога центрирован на развитии и формировании компетенций – результатов обучения, представляющих собой совокупность знаний, умений, навыков, способностей применять их на практике. *Деятельностный компонент* связан с пониманием деятельности как основы, средства и решающего условия формирования профессиональной этики, как формы активного целенаправленного взаимодействия преподавателя и студентов в целостном педагогическом процессе вуза.

2. *Научно-методические предпосылки* – это основания, которые побудили нас к реализации различных процессов, способствующих формированию профессиональной этики будущих педагогов, в качестве которых выступили: *поиск факторов*, влияющих на динамику снижения профессиональной этики в образовательных организациях; *определения содержания и структуры* профессиональной этики с позиций компетентностно-деятельностного подхода; *разработка эффективных педагогических условий* для формирования профессиональной этики педагога; *разработка диагностического инструментария по определению уровня сформированности профессиональной этики будущего педагога*.

3. Данные опытно-педагогической работы *доказали эффективность разработанных нами психолого-педагогических условий*, а диагностический инструментарий позволил оценить компетенции, совокупность которых

характеризует профессиональную этику будущего педагога. Уровневые показатели сформированности педагогической этики продемонстрировали позитивную динамику их роста после реализации нами педагогических условий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Теоретический подход к личности профессионала // Психологические проблемы формирования личности профессионала: Сб. научн. тр. – М., 1991. – С. 9 – 66.
3. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов.- М.: Педагогика, 1986.- 126 с.
4. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985.-263 с.
5. Аитов Н. А. Высшее техническое образование в условиях НТР. - М.: Высшая школа, 1993. -256 с.
6. Айзенберг А. Я. Самообразование: История, теория и современные проблемы. - М.: Высшая школа, 1986. - 126 с.
7. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория, современные проблемы: Учебн. пособие для вузов. – М., 1986.- 80 с.
8. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей // Сб. науч. тр. ИЦ проблема качества подготовки специалистов / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Москва - Шуя: ШГПУ, 1999.- Вып. 2.- 191 с.
9. Александров Н. Г. Проблема формирования модели личности специалиста. - М.: Знание, 1984. - С. 69-90.
10. Алексеева Н. А. О роли методологических знаний в профессиональной подготовке студентов // Содержание и методы профессионального воспитания студентов. - Тюмень, 2004. - С. 14-21.
11. Алексеева Л. Психологическая компетентность преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. – 2007. - № 8. – с. 103 - 105.
12. Алимбеков А.А. Формирование у будущих учителей готовности к эстетическому воспитанию младшего школьника на прогрессивных традициях

народной педагогики /на матер. педвузов Киргизской ССР: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01.- Москва, 1990.-16 с.

13. Аминов Н.А. Психофизические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии.-1988.- №2. – С.23-30.

14. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1997.- 371с.

15. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980.- Т.1. - 230 с.

16. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во КГУ, Т.1.1996.- 568 с., Т.2.1998.- 321 с.

17. Андреев В.И. Педагогика высшей школы: Инновационно-прогностический курс: Учеб. Пособие. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2005. – 500 с.

18. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышление. – М.: Экономика, 1992.- 416 с.

19. Антипова Е.И. Ориентации учащихся на учительскую профессию // Советская педагогика. – 1988. – № 7. – С. 41

20. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - М.: Наука, 1998.-341 с.

21. Андреев А. Г. Рынок труда и профессиональное образование. - М.: Академия, 1998. - 164 с.

22. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. - М.: Высшая школа, 1981. - 240 с.

23. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. - М.: Педагогика, 1981. - 318 с.

24. Антипова В.М., Колесина К.Ю., Пахомова Г.А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете.- №8.- С. 57-62.

25. Андреев А. Подготовка преподавателей высшей школы. - № 5. – С. 160 – 162.

26. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя. - С. 89 – 94.

27. Апресян Р.Г. Профессиональная, прикладная и практическая этики [Текст] - М., 2012.
28. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
29. Асипова Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников: Автореф. дисс. ...док. пед. наук: 13.00.01.- Алматы, 1998.-50 с.
30. Аттокуров А.Т. Подготовка студентов к педагогическому руководству народными играми в воспитательной работе с учащимися начальных классов: На материале педвузов Кирг. Республики: Автореф. дис...канд.пед.наук. – Бишкек, 1994.- 17 с.
31. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. - М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
32. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980.- 368 с.
33. Ахметжанова Г.В. Из опыта работы по подготовке социальных педагогов в школе № 24 г. Тольятти // Опыт и осмысление перспектив подготовки социальных педагогов и социальных работников в средних специальных учебных заведениях: Тез. докл. Всероссийской науч.- практ. конф.- Тольятти: ТСЭЖ, 1993. - С. 11-12
34. Ахметжанова Г.В. Педагогическая деятельность как особый вид деятельности человека: Монография. – Тольятти: ТолПИ, 2000. – 114 с.
35. Ахраров Ю.А. Педагогические основы подготовки будущих учителей к формированию культуры межнационального общения у учащихся: Автореф. дисс....доктора пед. наук. – Ташкент, 1993. – 38 с.
36. Ашхарау Э.Р. Подготовка буд. учителей к нравственному воспитанию учащихся: Дисс.... канд.пед. наук – М., 1991. – 136 с.
37. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
38. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Профессиональная этика [Текст] // Ведомости. – Вып. 14. – Тюмень, 1999.

- 39.** Барина Г.В. Формирование профессиональной компетентности педагога в работе с детьми-инвалидами // Материалы I Всероссийского педагогического конгресса: В 4-х ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2007. – С. 84.
- 40.** Батаршев А., Алексеева И., Майорова Е. Диагностика профессионально важных качеств. – СПб.: ПИТЕР, 2007. – 192 с.
- 41.** Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессиональных технических училищах. - М.: Педагогика, 1988. - 176 с.
- 42.** Батышев С. Я. Реформа профессиональной школы. - М.: Высшая школа, 1997. - 343 с.
- 43.** Бабанский Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников // Советская педагогика. – 1980.- № 3. – С. 33-38.
- 44.** Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982.- 192 с.
- 45.** Бабанский Ю.К. Педагогическая наука и творчество учителя. // Советская педагогика.- 1987.- № 2. – С.7.
- 46.** Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: Деловая книга, 1996. - 344 с.
- 47.** Беликов В. А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1994. – 157 с.
- 48.** Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности: Дидактическая концепция. - Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995.-141 с.
- 49.** Беликов В. А. Способы контроля и оценки эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов. - Магнитогорск, 1994. – 18 с.
- 50.** Белич В. В. Познавательная рефлексия. - Челябинск: ЧГПУ, 2004.-127 с.
- 51.** Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.- 426 с.
- 52.** Беннетт Т.С. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru/>

- 53.** Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос».-2005.-[http: // www. eidos. ru / journal /2005/0910 – 12.htm](http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm).
- 54.** Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
- 55.** Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии.- М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
- 56.** Бестужев-Лада И. В. К школе XXI века. - М.: Педагогика, 1988. - 255 с.
- 57.** Бектурганова Р.Ч. Проблемы профессионального образования в Казахстане // Педагогика. – 2006. - № 7.- С.121-122.
- 58.** Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973. – 270 с.
- 59.** Блауберг И.В. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии.-1978.- № 8.
- 60.** Блинов В. М. Эффективность обучения. - М.: Просвещение, 1983. - 208 с.
- 61.** Блочно-модульное обучение в профессиональном образовании: Учебное пособие / Под ред. А. В. Дружкина; Саратов. гос. агр. ун-т - Саратов, 2001.-72 с.
- 62.** Богомолова Ю.И., Шарипкулова Л.Ш. Профессиональная этика педагога / [Электронный ресурс] / Режим доступа: Медпортал. Com.
- 63.** Богословский В.В. Психология воспитания школьников.- Л., 1974.- 164 с.
- 64.** Большой энциклопедический словарь.- 2-е изд., перераб.и доп.- М.: Большая Российская энциклопедия; - СПб.: Норинт, 1997.- 456 с.
- 65.** Бондаренко Л. Ю. Изменения в структуре и социальном статусе преподавателей высшей школы // Социологические исследования. – 2000. - № 10. – С. 125 - 127.
- 66.** Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.- 1966.- № 6.- С. 34-44.
- 67.** Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

- 68.** Борисенков В.П. Качество высшего гуманитарного образования // Педагогика. – 2006. - №3, С.39-47.
- 69.** Брызгалова С.И. Методология педагогики – новая реальность // Педагогика. – 2006. - №10, С.103-108.
- 70.** Бритвихин А. Н. Профессиональная ориентация школьников на педагогическую профессию. - Л.: ЛШПИ им. А. И. Герцена, 1995.-84 с.
- 71.** Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977.- 412 с.
- 72.** Вазина К.Я. Модель саморазвития человека. - Нижний Новгород: ВИЛИ, 1994. - 268 с.
- 73.** Варникова О. В. Формирование у студентов профессиональных умений. - Пенза: ГАСА, 1998. - 33 с.
- 74.** Введение в научные исследования по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. - М.: Просвещение. 1988.- 239 с.
- 75.** Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
- 76.** Вестник учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому обучению. - Екатеринбург: УГППУ, 1999.- Вып. 1.- 173 с.
- 77.** Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2007. - № 11. – С. 39 – 46.
- 78.** Ветров Ю. Высшее образование: проблемы, перспективы // Высшее образование в России. – 2007. - № 11. – С. 168 – 172.
- 79.** Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение.- М.: ИЦ проблема качества подготовки специалистов, 1999.- 75 с.
- 80.** Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. Пособие.- М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 208 с.
- 81.** Виленский М.Я., Масалова О.Ю. Аксиологические детерминанты педагогической категории «здоровье» // Материалы I Всероссийского педагогического конгресса: В 4-х ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2007. – 192 с.

- 82.** Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т. И. Шамовой. - М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
- 83.** Володарская И. А. Проблема целей обучения в современной педагогике. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 72 с.
- 84.** Вопросы активизации профессиональной познавательной деятельности студентов: Методические указания / Под ред. В. И. Жернова. - Челябинск, 2004. - 80 с.
- 85.** Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.-506 с.
- 86.** Гареев В. М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. - 1987. -№8. - С. 30-33.
- 87.** Герасименко С. С. Статистическое обоснование программ подготовки и использования специалистов. - Киев: Вища школа, 1990.-132 с.
- 88.** Гершунский Б. С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах. - М.: Высшая школа, 1980. - 144 с.
- 89.** Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее. - Челябинск: ЧелИРПО, 1993. - 240 с.
- 90.** Гершунский Б. С. Шейерман Р. Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика. - 1992. -№ 5-6.- С. 3-13.
- 91.** Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа – Пресс, 1995.
- 92.** Гинецинский В.И. Профессиональная направленность в системе показателей, характеризующих эффективность функционирования педагогических систем// В сб. Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе / Под ред. Н.В. Кузьминой.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1973.- С. 3 10.
- 93.** Гинецинский В.И. Введение в методику преподавания психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ.1983.- 75 с.
- 94.** Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики.- СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992.- 154 с.

- 95.** И. Гликман. Качество образования и этика преподавателя // Высшее образование в России. – 2007. - № 5. – С. 117 – 121.
- 96.** Гмурман В.Е. Методологические проблемы педагогики.- М.: Педагогика, 1997.- 145 с.
- 97.** Гнатышина Е. А. Профессиональная компетентность руководителя учреждения начального профессионального образования: Учебное пособие. - Челябинск, 1994. – 129 с.
- 98.** Голованов А. Инновации в образовательной деятельности университета // Высшее образование в России. – 2007.- № 3. – С. 48 – 52.
- 99.** Голуб С. Б. Методика активного профессионального обучения в учебном заведении инновационного типа - колледже: Методические рекомендации. - Магнитогорск, 1997. - 26 с.
- 100.** Голуб Б. А. Педагогические основы политехнического образования школьников. - Челябинск: ЧГПИ, 1999. - 99 с.
- 101.** Гоноболин Ф.И. Очерки психологии советского учителя. – М.: Изд.- во АПН РСФСР – 1951 – 156 с.
- 102.** Грабарь М. И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы - М.: Педагогика, 1977. - 135 с.
- 103.** Градусова Т.К. Организационно-педагогические основы становления творческого учителя в условиях классического университета: Монография. – Кемерово: КемГУ, 2001. – 158 с.
- 104.** Гребенникова В.М., Дорошенко В.В. Этика педагогической деятельности в контексте новой образовательной парадигмы / [Электронный ресурс] / Режим доступа: Электронный научный журнал.
- 105.** Гриншпун С. С. Самооценка и выбор профессии // Профессиональная ориентация: Школа и производство. - М.: 1995. - 9 с.
- 106.** Грязнов Б.С., Никитин Е.П. и др. Теория и ее объект. – М., 1973.
- 107.** Гузеев В. В. Образовательная технология: От приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996.

- 108.** Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- 109.** Джусенбаев Ш.Д. Мировые тенденции развития высшего образования во второй половине XX века: Автореф. дисс. ...док.пед.наук: 13.00.01 – общая педагогика.- Бишкек, 1999.- 37 с.
- 110.** Дмитричева О.М. Роль дисциплин психолого- педагогического цикла в формировании у студентов педагогического университета опыта профессионально - педагогического саморегулирования: Автореф. дис.... канд. пед. наук.- Рязань, 2002.- 21 с.
- 111.** Добаев К.Д. Теоретические основы обучения лексике кыргызского языка в русскоязычной начальной школе: Автореф. дисс...док.пед.наук: 13.00.02 – теория и методика обучения (кыргызский язык).- Бишкек, 1999.- 35с.
- 112.** Дурай – Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф . дис.....док. пед. наук - М., 1983 – 44 с.
- 113.** Дюшеева Н.К. Психолого-педагогические основы формирования профессиональных и личностных компетенций будущего учителя в вузе: Дисс... докт. пед. наук – Б., 2010.
- 114.** Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, 1981.
- 115.** Елфимов В.П. Подготовка студентов к трудовому воспитанию школьников в учебном процессе: Дисс...канд. пед. наук – М., 1990 – 206 с.
- 116.** Жернов В. И. Проблемы формирования профессионально- педагогической направленности личности студента. - Магнитогорск: МГПИ, 1995. - 111 с.
- 117.** Железовская Г. И. Сущность личностно-ориентированной парадигмы образования: Методологические, общедидактические, методические аспекты. - Саратов: Изд-во СГУ, 2000. - 134 с.
- 118.** Железовская Г. И. Профессионально-личностное становление будущего учителя. - Балаково: Изд-во СПИ, 1999. - 108 с.

- 119.** Жуков Г. Н. Готовность мастера производственного обучения к профессионально-педагогической деятельности // Вестник учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации. - Екатеринбург: УГППУ, 2003. - № 1. - С. 109 - 116.
- 120.** Жураковский В., Федоров И. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. – 2007. - №1. – С. 3- 14.
- 121.** Забродин Ю.М., Глоточкин А.Д. Базовая психологическая модель личности учителя // Педагогическое образование.- М.: Прометей, 1991.- Вып.4.- С. 11-17.
- 122.** Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования.- М.: Педагогика, 1982.- 160 с.
- 123.** Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения. - Свердловск, 1991.- 183 с.
- 124.** Закон Кыргызской Республики «Об образовании»: Бишкек, 30 апреля 2003 г.- № 92.
- 125.** Захаревич В.Г. Оценка качества работы преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 2. – с. 52 – 66.
- 126.** Зборовский Г. Е. Социология допрофессионального образования. – Екатеринбург: СИПИ, 1993.- 152 с.
- 127.** Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. - М.: Новая школа, 1997. - 320 с.
- 128.** Зеер Э. Ф., Карпова Г.А. Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ.- Свердловск: СИПИ, 1989. - 88 с.
- 129.** Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. – Высшее образование в России. – 2007. - № 11. – с. 39 – 45.
- 130.** Зимняя И.А. Модель поэтапных согласованных требований к уровню

образования и развития современного человека.- М.: ИЦ проблема качества подготовки специалистов, 1997.- 100 с.

131. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос»// [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.eidos.ru/>

132. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. - М.: Просвещение, 1989.- 302 с.

133. Иванова Е. И. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. - М.: Изд-во МГУ, 1987. - 208 с.

134. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М.: Педагогика, 1991.- 239 с.

135. Инновационное обучение: Стратегия и практика: Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования, Сочи, 3-10 октября 1993 г. / Под ред. В. Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1994.-203 с.

136. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М.; Белгород, 1993.- 219 с.

137. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы.- Москва; Белгород, 1993.- 115 с.

138. Ипполитова Наталья Викторовна. О некоторых аспектах повышения качества психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей иностранного языка [Текст] : тезисы / Н. В. Ипполитова, В. С. Шуплецова // Концепция педагогического образования и современные технологии подготовки учителя: опыт и проблемы. - Шадринск, 1994. - С. 62-63
Т. Преподаватель как субъект качества образования // Высшее образование в России. – 2003. - № 2. – с. 17 – 23.

139. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

- 140.** Каган М. С. Человеческая деятельность. - М.: Гардарики, 1994.-328 с.
- 141.** Казакова В. Ф. Федеральная экспериментальная образовательная площадка «Школа - Вуз - Производство» // Актуальные проблемы управления образованием в регионе. - Челябинск: Урал LTD, 1999. - Вып. 4 (12). - С. 61-65.
- 142.** Калугин Н. И., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. Профессиональная деятельность учащихся: Учебное пособие. - М.: Просвещение, 1983.-191 с.
- 143.** Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. - М.: Педагогика, 1980. – 258 с.
- 144.** Карташов Л. Как внедрять вузовские научные разработки // Высшее образование в России. – 2007. - № 6. – С. 151 – 153.
- 145.** Касаткина, Н.Э. Курс лекций по педагогике [Текст] / Н.Э. Касаткина, Е.Л. Руднева, Б.П. Невзоров. – Кемерово, 2001. – 203 с.
- 146.** Кибардина Л.П. Процесс обучения в системе повышения квалификации.- Б.: ЦОВ, 1999. – 150 с.
- 147.** Кибардина Л.П. Проблемы и пути повышения профессиональной компетентности школьного педагога (в новых социально-экономических условиях): Автореф. дисс. ...док. пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика: Бишкек, 2000. - 35 с.
- 148.** Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1996. - 188 с.
- 149.** Кларин Б. С. Социально-экономические проблемы профессионального образования. - Минск: Изд-во МГУ, 1992. - 108 с.
- 150.** Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М.: Арена, 1994. - 221 с.
- 151.** Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов на Д., 1996. - 437 с.
- 152.** Климова Т. Е., Хмель Н.А. Система подготовки будущего учителя к творческой профессионально-педагогической деятельности // Проблемы

образования и развития личности учащихся. - Магнитогорск: МГПИ, 1997.-С. 49-54.

153. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. - М.: Педагогика, 1984. - 380 с.

154. Клюев Ф. Н. Подготовка руководителя к разработке программы развития учреждения начального профессионального образования. - Челябинск: ЧелИРПО, 2002. - 88 с.

155. Комплекс методик изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе / Под ред. Я. С. Турбовского. - М.: АПН, НИИ Общей педагогики. - 1988.

156. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. - М.: Новая школа, 1993. - 140 с.

157. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как основа управления школой.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. - 102 с.

158. Концепция воспитания учащейся молодежи // Педагогика. - 1992. -№3-4. - С. 11-18.

159. Костыко Г. С. Управление развитием профессионального лица: Педагогический аспект : Автореф. дис. ... канд. пед. наук - Курган, 1997.-25 с.

160. Котлярова И. О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации. - Челябинск: Факел, 1998. - 169 с.

161. Кошкарова Л. С. Воспитание делами // Специалист.-1997.-№2.-С. 18-19.

162. Колесникова И.А. Теоретико – методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Дисс....доктора пед.наук. – Л., 1991 – 495 с.

163. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности.- М.: Наука, 1988.- 192 с.

164. Коджаспирова Г.М. Педагогическая практика.- М.: Академия, 1998.- 144 с.

165. Коменский, Я.А. Великая дидактика : Избранные педагогические соч.- М.: Учпедгиз, 1955.- 446 с.

166. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1979.
167. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования (методологический анализ). – М., 1977.
168. Кречко Д. «Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2007. - № 9. – с.124 – 127.
169. Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. – 2000. - № 4. – с. 21–26.
170. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки.// В кн.: Методы системного педагогического исследования. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
171. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности . – Л.:ЛГУ, 1970. – 114 с.
172. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л., 1984. – 216 с.
173. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ/ Пер. с англ. Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
174. Кубрушко П. Профессионально-педагогическое образование: Вопросы теории // Высшее образование в России. – 2007. - №2. – С. 96 – 98.
175. Кудрявцев Т. В., Щегурова В.Ю. Психологический анализ динамики самоопределения личности // Вопросы психологии. -1983. - № 2. - С. 37-39.
176. Кузьмина Н. В. Понятие педагогической системы и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. - Л.: ЛГУ, 1989. - С. 64-72.
177. Кунц Г., Одоннел С. Управление: Системный и ситуационный анализ управленческих функций.- М.: Прогресс, 1981.- Т.1.- 512 с.
178. Куравин Ф. В. Педагогические основы управления школой-комплексом самоопределения личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 1997. - 24 с.

179. Кустов Л. М. Анализ и проектирование педагогической деятельности: Программа и методические указания по курсу. - Челябинск: ОбЛИУУ, 1991. - 103 с.
180. Кутьев В.И. Методология педагогики: как она есть? // Советская педагогика. - 1990. - №6. - С. 65 - 71.
181. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллин: Валгус, 1990. - 334 с.
182. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н.Б. Слагаемые технологии модульного обучения. - Барнаул: АГУ, 1998. - 156 с.
183. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. - Барнаул: АГУ, 1995. - 120 с.
184. Лаврентьева Н. Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии в высшей школе: Дис.... д-ра пед. наук - Барнаул, 1999. - 393 с.
185. Левин К. О теории личности // Вопросы психологии. – 1960. – №6. - С. 149-158.
186. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
187. Леднев В. С. Содержание образования: Сущность, структура, перспективы. - М.: Высшая школа, 1991. - 223 с.
188. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.. – М.: Политиздат, 1977. – 301 с.
189. Лехтман В. Ф. Педагогические условия управления инновационным учебным заведением: Дис. ... канд. пед. наук - Челябинск, 1996.-196 с.
190. Лихачев Б.Т. Педагогика: Учебное пособие..- М.: Прометей, 1992.- 528 с.
191. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. - М.: Просвещение, 1970. - 686 с.

192. Логинов И. И. Имитационное моделирование учебных программ. - М.: Педагогика, 1980. - 127 с.
193. Лозанов Г.К., Иванов И.П., Щетинин М.П. Погружение – методика будущего. – М., 1999.
194. Майоров А. И., Сахарчук Л.Б., Сотов А.В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. - СПб.: Гос. ун-т пед. мастерства, 1992. - 79 с.
195. Макушева О.А. Профессиональная педагогическая этика современного учителя // [Электронный ресурс] / Режим доступа: festival.1 september.ru
196. Маленко А. Т. Задачи по профессиональной подготовке. - М.: Высшая школа, 1997. - 166 с.
197. Мамбетакунов Э.М. Методология и качество педагогических исследований. – Бишкек: КНУ им. Ж. Баласагына, 2006. – 108 с.
198. Мамытов А.М. Пути интеграции высшего физкультурного образования Кыргызстана в международное образовательное пространство: Автореф. дисс...док.пед.наук.: 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры.- Алматы, 1998.- 51 с.
199. Маркова А.К.Формирование мотивации учения.- М.: Педагогика, 1990. - 192 с.
200. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.- 478 с.
201. Махновский С. А. Взаимодействие индустриально-педагогического колледжа и ПТУ в решении задач подготовки мастеров производственного обучения. - Магнитогорск: МГПИ, 1998. - 111 с.
202. Махмутов М.И. Современный урок.- М.,1981.- 191 с.
203. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход //Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46 – 56.

204. Мехонцева Д.М. Научное обоснование теории воспитания как управления формированием личности. - Красноярск: КГТУ, 1998.- 167 с.
205. Меркулова С. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. - № 8. – С. 127 - 129.
206. Меркулова С. К проблемам оценки компетентности // Высшее образование в России. – 2008. - № 2. – С.163 – 165.
207. Меськов В., Татур Ю. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе // Высшее образование в России. – 2006. - № 8. – С. 73 - 83.
208. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие.- М.: Педагогическое общество России, 1999.- 288 с.
209. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998.- 137 с.
210. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования [Текст]. - М.; СПб: Нестор-История, 2014. - 376 с.
211. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.
212. Мищенко А.И. О расширении понятия «Содержание педагогического образования» // Советская педагогика. – 1989 - № 10. – с. 84 – 89.
213. Молдожанова А.А. Формирование профессиональной культуры будущего учителя в вузовском процессе. – Семипалатинск: СГПИ, 2005. – 276 с.
214. Монахов В. М. Тенденции развития содержания общего среднего образования // Педагогика. - 1992. - № 1. - С. 17-22.
215. Мониторинг ВПО в Хабаровском крае: проблемы подготовки кадров /А. Левченко В. Давыдов, Т. Якуба, Б. Смирнов // Высшее образование в России. – 2007. - №9. – С. 3 – 7.
216. Мудрик А. В. Подготовка педагогических кадров к использованию сетевых технологий как средства воспитания учащихся// Педагогическое образование и наука. – 2007.-№7. – С. 100 – 102.

217. Муратбаев Б.Б. Формирование у будущего учителя готовности к трудовому воспитанию младших школьников средствами кыргызской этнопедагогике: Автореф. дисс....канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. – Бишкек, 2006 г. – 24 с.
218. Найн А. Я. Инновации в образовании. - Челябинск: ЧелИРПО, 1995.-288 с.
219. Найн А. Я., Клюев Ф.Н. Проблемы развития профессионального образования: Региональный аспект. - Челябинск: ЧелИРПО, 1998.-264 с.
220. Найн А. Я., Кустов Л.М. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели.- Челябинск: ЧГИФК, 1994.-75 с.
221. Нечаев Н.Н. Психолого - педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 112с.
222. Нечитайлова Е.П. Влияние прямого контакта с педагогическим процессом на профессиональную подготовку учителя в педвузе: Автореф. дисс...канд.пед.наук. – Алма – Ата, 1988. – 23 с.
223. Низовская И.А. Научно-методические основы профессионального развития педагогов при освоении инновационных технологий обучения в общеобразовательной школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Бишкек, 2007.- 24 с.
224. Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: Учебно-методическое пособие. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.
225. Никитина Л., Шагеева Ф., Иванов В. Технология формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. – 2007. - №9. – С. 125 – 127.
226. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2007. – 91 с.

227. Новикова Г.П. Формирование личности студента педвуза в контексте культуры: Теоретический аспект // Педагогическое образование и наука. – 2007.- №7. – С. 81 – 85.
228. Новиков А.М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – 3-е изд. – М.: Издательство «Эгвес», 2003. – 120 с.
229. Новиков А. М. Профтехшкола: Стратегия развития. - М.: Ровесник, 1991. - 68 с.
230. Нусубалиева Е.Ш. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности у студентов в условиях педагогического вуза: Автореф. дисс....канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. – Бишкек, 2006. – 32 с.
- 231.06 итогах работы системы образования в 1995 году и задачах развития отрасли на 1996 год: Отчетный доклад министра образования // Вестник образования. - 1996. - № 3. - С. 7-47.
232. Образование и интеллектуальный потенциал России / Ю.А. Волков, А.А. Сидло, А.И. Субетто, В.В. Чекмарев.- М.- Кострома: ИЦ проблема качества подготовки специалистов, 1992.- 190 с.
233. Овчарова Р.В Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студ. вузов и практических работников.- М., 2000.
234. Ожегов С.И. Словарь русского языка.- М.: Русский язык, 1981.- 816 с.
235. Омер Фарук Созжу. Педагогическая технология формирования учебной деятельности учащихся/на примере информатики в кыргызско-турецких лицеях: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Бишкек, 2005.- 23 с.
236. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. - М.: Просвещение, 1991.- 287 с.
237. Основы социальной педагогики / В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков.- М.: Педагогическое общество России, 2002.- 160 с.
238. Основы профессиональной педагогики. - М.: Высшая школа, 2003. -504 с.

239. Панкова Г.Д. Теоретические и практические проблемы совершенствования самостоятельной работы студентов на основе использования современных образовательных технологий: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Бишкек, 2005.- 42 с.
240. Парай Э.Э. Формирование профессиональной готовности будущих учителей к использованию краеведения во внеклассной воспитательной работе: Дисс. ...канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1990.– 213 с.
241. Пашков А. Г. Теоретико-методологические основы профессионального образования // Педагогика и профессиональное образование. - М.: Академия, 2004. - С. 5-36.
242. Педагогика профессионального образования. - М.: Вента-Граф, 2005.-368 с.
243. Педагогика: Уч. пособие для студентов педагогических учебных заведений / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.- М.: Школа - Пресс, 1998. - 512 с.
244. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. - М.: Российское педагогическое агентство, 2004. - 638 с.
245. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителей / Под ред. Н.Д.Хмель.- Алма – Ата: Мектеп, 1984.– 124 с.
246. Педагогический словарь.- М.: Педагогика, 1960.- Т.2.- 345 с.
247. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. - 354 с.
248. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. - М.: МПУ, 1994.- 270 с.
249. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1990. - 240 с.
250. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: Школоведческий аспект. - М.: Высшая школа, 1990. - 175 с.
251. Платонов А.С. Структура и развитие личности. – М., 1986.

252. Подготовка кадров в профессиональном училище / Под ред. В. А. Антропова. - Екатеринбург: УГТУ, 2001. - 138 с.
253. Подготовка будущих учителей к воспитательной работе в школе: Межвуз. сб. научн. тр. / Казанский Гос. пед. ин-т; Редкол.: Я.И. Ханбиков и др./ – Казань: КГПИ, 1988. – 198 с.
254. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – М., 2003.- Кн.1. – 576 с.
255. Профессиональная этика и этикет [Текст]. Учебник / А.А. Солоницына.- Владивосток. - Изд-во Дальневост. ун-та, 2005.- 200 с.
256. Проектирование содержания и технологии профессионального педагогического образования / Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Академия, 2000.-211 с.
257. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально - педагогический аспект / Под ред. С.Т. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М., 1982. – 144с.
258. Психологический словарь. - М.: Педагогика, 1983.- 448 с.
259. Психология: Учебник. – М.: Проспект, 1998. – 584 с.
260. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
261. Путин В.В. Выступление на 8 съезде Российского союза ректоров // Высшее образование в России. – 2007.-№ 7.- с.3 - 6.
262. Ратанова Т. А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. - М., 1998. - 123 с.
263. Рахимова М.Р., Панкова Т.В., Калдыбаева А.Т. Очерки по истории педагогики.- Бишкек, 1998.- 341 с.
264. Реан А.А., Бордовкая Н.В. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
265. Реализация системного подхода к проектированию программ развития образования: научно-методические рекомендации / Сост. С. А. Репин, В. В. Давиденко, В. Д. Гунченко; Под ред. Г. Н. Серикова. - Челябинск: ЧИП-КРО, 1996. - 188 с.

266. Репин С. А. Программно-целевой принцип управления образованием. - Челябинск: ЧГПУ, 1999. - 211 с.
267. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика.- Ростов на /Д.: Феникс, 1996.- 512 с.
268. Романов Е. В. Введение в специальность инженера: Психолого-педагогический аспект. - Магнитогорск: МГМА, 1997. - 89 с.
269. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
270. Рузавин Г.И. Научная теория: логико-методологический анализ. – М., 1978.
271. Рындак В. Г. Школа в условиях обновления. - М.: Ин-т ПтиМИ, 1993.-167 с.
272. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя: Теория взаимодействия: Монография. - М.: Педагогический вестник, 1997. - 244 с.
273. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. - Томск, 1973.-431 с.
274. Сальцева С. В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования. - Оренбург: ОГПИ, 1996. - 151 с.
275. Сальникова Т.П. Педагогические технологии. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.
276. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.- М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
277. Семушкина Л.Г.Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Уч.- метод.пособие.- М.: Высшая школа, 2000.- 192 с.
278. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
279. Сборник материалов по техническому профессиональному образованию. - СПб., 2001. - Вып. 2.- 106 с.
280. Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере профессионального образования. - М.: Мин. обр. РФ, 2000. - 114 с.

281. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
282. Семашко П. С. Разработка модели специалиста. – М., 1994. - № 6. - С. 11-13.
283. Семушина Л. Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Учебно-методическое пособие. - М.: Высшая школа, 2000. - 192 с.
284. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование// Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 16-21.
285. Сериков Г. Н. Образование: Аспекты системного отражения. - Курган: Зауралье, 1997.- 464 с.
286. Сизова Е. Моделирование в структуре учебной деятельности // Высшее образование в России. – 2007. - № 9. – с. 134 – 136.
287. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учебное пособие для студентов педвуза, учителей и слушателей ФПК. - М.: Междунар. пед. акад., 1995. - 192 с.
288. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки.- М.: МГПИ, 1985. - 164 с.
289. Сластенин В. А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность.- М.: Магистр, 1997. - 187 с.
290. Сластенин В.А. Методологическая культура учителя.- М., 2000.- С. 385-397.
291. Сластенин. – М.: Издательский Дом МАГИСТР – ПРЕСС, 2000. – 488 с.
292. Словарь по этике [Текст]. – М.: Политиздат/Под ред. И. Кона. – 1981.
293. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. - М.: Вента-Граф, 1995. - 283 с.
294. Совершенствование учебно – воспитательного процесса в педвузе / Межвуз. сб. научн. тр. КазГПУ им. Абая. – Алма – Ата,1990.– 166 с.
295. Современные проблемы науки и образования. - <http://www.science-education.ru/> [Электронный ресурс] / 296. Совершенствование подготовки

- будущих учителей к воспитательной работе: Межвуз. сб. научн. трудов / ИГПИ.– Новосибирск, 1991 – 152 с.
297. Совершенствование подготовки учителя в университете: Межвуз. сб. научн. трудов. – М., 1999.
298. Спириин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя: На материале подготовки студентов педвузов к воспитательной работе: Диссерт....докт.пед.наук.- М., 1981. - 272 с.
299. Справочно-информационный бюллетень. – Каракол,. - 2006. - № 9. – 199 с.
300. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. - М.: Совершенство, 1998. - 347 с.
301. Стефановская Т.А. Современная парадигма содержания педагогического процесса. – Иркутск, 1995.
302. Стерхова, Н. С. Специфика организации научного исследования студентов педвуза [Текст] / Н. С. Стерхова // Методика вузовского преподавания: тезисы 6-й межвуз. науч.- практ. конф., 29-30 октября, 2003 г. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2003. – С. 121-123.
303. Степанов Е.Н., Лузина Н.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ «Сфера», 2004.
304. Столяров И.Н. Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи// Педагогическое образование и наука. – 2007.-№7. – С. 109 – 112.
305. Сухарев А.И.- Саранск: Из – во Мордов. ун.т, 1991- 148 с.
306. Сучков В., Иванов В., Корчагин Е. Модель инженера-строителя: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2006. - № 12. – с. 110 – 115.
307. Татур Ю.Г. Высшее образование: Методология и опыт проектирования: Учебно-методическое пособие. – М.: Университетская книга; Логос. – 256 с.
308. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975.- 343 с.
309. Талызина Н. Ф., Печенюк Н.Г., Хохловский П.Б. Пути разработки профиля специалиста. - Саратов: Изд-во СГУ, 1987. -127 с.

310. Талызина Н.Ф. Управление процессом управления знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975.- 344 с.
311. Татур Ю.Г. Общая методика согласования целей, структуры и содержания в системе общего и профессионального образования.- М.: ИЦ проблема качества подготовки специалистов, 1997.- 51 с.
312. Тарасова С., Таранова Е. Становление специалиста: Психолого-педагогический мониторинг // Высшее образование в России. – 2007. - № 2. – С. 129 – 132.
313. Тельтевская Н. В. Формирование системы профессионально-педагогических знаний: Теоретический аспект. - Саратов: Изд-во СГУ, 2002.-127 с.
314. Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. - М.: Педагогика, 1992. - 296 с.
315. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования Российской Федерации: Постановление Правительства РФ // Известия. - 27 июня 1993 г.
316. Третьяков П. И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе.- М.: Новая школа, 1997. - 352 с.
317. Турбовской Я. С. Передовой педагогический опыт: От формализма к технологии // Народное образование. - 1990. - № 7. - С. 387.
318. Tuning Educational Structures in Europe // Universities contribution to the Bologna Process // An introduction. – Socrates – Tempus.
319. Управление, информация, интеллект / Под ред. А. И. Берга. - М.: Мысль, 1976.-383 с.
320. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
321. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 176 с.

322. Усова А. В., Бобров А.А. Формирование у учащихся умений самостоятельно проводить наблюдения и опыты.– Челябинск,1983.-39 с.
323. Уткин Л. П. Организационно-педагогические условия управления системой непрерывной профессиональной подготовки кадров: Дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 1990. - 202 с.
324. Федеральная программа развития образования в России. - М.: Мин. обр. РФ, 1993.-83 с.
325. Филатов О. К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе.- Мираж, 1997. - 213 с.
326. Философия образования: Состояние, проблемы и перспективы: материалы заочного круглого стола // Вопросы философии. - 1995. - № 11. —С. 3-34.
327. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1989. - 815 с.
328. Фимер М. И. Образование в России: философия, идеология, политика // Педагогика. - 1994. - № 6. - С. 17-23.
329. Харламов И. Ф. Педагогика. - М.: Юрист, 1997. -512 с.
330. Хмель Н. Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических институтов. – Алма – Ата, 1978. – 78 с.
331. Хомерики О. Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс.- М.: Новая школа, 1994. - 64 с.
332. Хомылева Е. Модульно-компетентностный подход в обучении преподавателей вуза информационным технологиям // Высшее образование в России. – 2007. - № 9. – С. 127 - 131.
333. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Нар. Обр-е.- 2003.- № 2.- С.60.
334. Чебышев В. В. Психологические основы формирования производственных умений и навыков. - М.: Высшая школа, 2001. -197 с.
335. Чернилевский Д. В.,Филатов О.К. Инновационные подходы к организации обучения // Специалист. - 1997. - № 2. - С. 21-24.

336. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. - М.: Знание, 1986. - 79 с.
337. Чучалин А. Боев О., Криушова А. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенций // Высшее образование в России. – 2007. - № 8. – С.9 - 17.
338. Шадриков В. Д. Проблемы профессиональных способностей// Психологический журнал. - 1982. - Т. 3. - № 5. - С. 13-46.
339. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способность человека.- М.: Логос, 1996.- 200 с.
340. Шадриков В.Д. Способности и структура психики // Диагностика познавательных способностей.- Ярославль, 1986.- С. 3-8.
341. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. - 207 с.
342. Шаламова О.// Высшее образование в России. – 2006. - № 12.
343. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики. - М.: Педагогика, 1991.
344. Шамова Т. И. Менеджмент в управлении школой.- М.: Магистр, 1995. - 223 с.
345. Шаповалов В., Ивашкин А. Этапы «карьерной подготовки» в вузе // Высшее образование в России. – 2007. - №4. – С. 110 – 112.
346. Шарыгалова Т.В. Формирование учебных умений студентов младших курсов вузов: Автореф. дисс....канд. пед. наук: 13.00.01. – Бишкек, 1998. – 24 с.
347. Шаяхметова Э. Подготовка учителей физики: Деятельностный подход // Высшее образование в России. – 2007. - № 9. – С. 108 – 109.
348. Шепель В. М. Управленческая психология. - М.: Экономика, 1994. - 48 с.
349. Шершнева В. Как оценить междисциплинарные компетентности студентов. – Высшее образование в России. – 2007. - № 10. – с. 48 – 50.
350. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе.- М., 1998.- с. 79.
351. Штоф В.А. Моделирование в философии.- М., 1991.- 191 с.

352. Шишова Е. Формирование коммуникативной компетентности учителя // Высшее образование в России. – 2007. - № 11. – С. 147 – 148.
353. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Изд. центр Академия, 2000. – 288 с.
354. Шестак Н. Технологии обучения в системе непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. – 2007. - № 12. – С. 98 – 103.
355. Щелина Т. Проблема воспитания и технологии подготовки социального педагога // Высшее образование в России. – 2007. - № 7. – С. 125 – 128.
356. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. Сб. научн. Тр. // Под ред. Щербакова А.И.- ЛГПИ им А.И. Герцена, 1980 – С. 17-46.
357. Щеголь В.И. Подготовка учителя к ориентации школьников на педагогическую профессию и решение задач трудового воспитания: Социолого-педагогический аспект.- 1993.- 294 с.
358. Щеголь В.И., Медяник Г.А. Педагогические технологии творческого саморазвития личности студента в процессе педагогической практики.- Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2001.- 176 с.
359. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / Под ред. Батышева А. – М.,1999.-Т.1.- с. 491.

**ПРОГРАММА СЕМИНАРА-ТРЕНИНГА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА:
«ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА И ЕЁ
ФОРМИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ВУЗА»**

Цель семинара-тренинга – формирование знаний о нормах, сущности и содержании педагогической этики, этико-нравственной культуры и способностей формировать их у студентов в процессе целостного педагогического процесса.

Задачи: формировать систему знаний и представлений о профессиональной этике как части общей этической теории, неотъемлемой составляющей деятельности преподавателя; совершенствовать умения осуществлять личностный выбор, профессиональную деятельность в соответствии с этическими нормами, принципами, правилами; развивать умения взаимодействовать и обеспечивать конструктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Ожидаемые результаты:

1. Способность этически грамотно осуществлять процессы общения и взаимодействия в педагогической деятельности.
2. Способность соответствовать нормам поведения, системе моральных принципов, регулирующих деятельность педагога по отношению к обучающимся, их родителям, коллегам.
3. Приверженность к координации и регуляции норм поведения, моральных принципов в процессе педагогической деятельности.
4. Способность к формированию профессиональной этики в педагогической среде.
5. Владение навыками самоконтроля и саморегуляции.

6. Способность регулировать возникающие в процессе педагогической деятельности конфликты на основе существующих общественных норм поведения и моральных принципов.
7. Способность к созданию дружественной среды.

**Содержание семинара-тренинга
«Профессиональная педагогическая этика и её формирование
в условиях вуза»**

№	Тематика	Содержание	Кол-во час.
1	Профессиональная этика: сущность и содержание	Профессионализм как нравственная черта педагога. Виды профессиональной этики. Необходимые профессиональные, человеческие качества. Педагогическая этика. Специфика профессиональной этики в разные исторические периоды. Предмет и задачи профессиональной этики. Соотношение понятий «этика», «мораль», «нравственность», «этикет».	4
2	Нормы профессиональной этики педагога	Педагогическая мораль как система нравственных требований, предъявляемых к педагогу. Триада преподавательской этики Аристотеля: логос (качество изложения), пафос (контакт с аудиторией), этос (отношение к окружающим). Этическая конвенциональность как социальная и психолого-педагогическая проблема. Основные категории педагогической этики. Современные проблемы профессиональной этики. Нравственное сознание современного педагога.	5

		<p>Профессиональная этика о нравственном сознании педагога. Структура нравственного сознания. Эталоны нравственного профессионализма. Профессиональная компетентность и личность педагога.</p>	
3	Этические основы профессионального общения педагога	<p>Профессиональное общение: функции и этические принципы. Этика человеческих контактов. Эмпатия и симпатия в общении. Стиль общения педагога и его влияние на обучение, воспитание и развитие личности. Нравственная культура педагогического общения и пути ее формирования. Основные компоненты культуры педагогического общения и способы ее формирования. Педагогический такт как компонент нравственной культуры педагога. Этика взаимоотношений педагога и студентов в сложных педагогических ситуациях.</p>	5
4	Профессионально-этические нормы и принципы разрешения конфликтов в профессиональной среде.	<p>Профессионально-этические нормы. Понятие «конфликт» и его роль в профессиональной деятельности педагога во взаимодействии со студентами. Сущность и содержание понятий: «конфликтоген», «конфликтная ситуация», «инцидент». Классификация конфликтов: межличностные, внутриличностные, межгрупповые. Стрессы и стрессовые ситуации в деятельности педагога и способы их избегания.</p>	5

5	Речевой этикет педагога.	Понятие культуры речи и ее элементы. Этикетные нормы общения. Речевой этикет. Пути совершенствования речевого мастерства преподавателя. Этико-психологические отношения в педагогическом коллективе. Общие этические принципы и характер делового общения. Особенности общения в педагогическом коллективе: официальные и неофициальные формы общения.	6
6	Формирование этики педагогического профессионализма	Принципы и формы этической конвенциональности (договоры, кодексы, правила, стандарты и т.д.), утверждающие нормативную значимость согласия образовательного сообщества в решении существующих и возникающих проблем. Кодекс профессиональной этики педагога.	6
7	Нравственные ценности образования	Проблемы нравственного воспитания и образования. Традиции нравственного воспитания и его культурно - исторические типы. Современные системы образования. Педагогическая профессиональная этика	5
Итого:			36 ч.

Правила тренинговой деятельности:

- Представление участников (при необходимости)
- Объявление общих целей и задач
- Обзор тем
- Смена методов и технологий представления информации каждые 20 мин.

- Вовлечение участников каждые 8-10 мин
- Использование стратегий программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»
- Координация логики изложения
- Обзор взаимодействия участников тренинга
- Соблюдение тайм-менеджмента

Методы тренинга:

- Лекция
- Мозговой штурм
- Дискуссия
- Метод кейсов
- Индивидуальная работа
- Работа в парах
- Работа в группах
- Структурные упражнения

**Учебно-методический комплекс
по дисциплине**

«ПСИХОЛОГИЯ»

(для I курса, 2 семестр)

**Модуль II: «Психические процессы. Психология
личности»**

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Силлабус	4
Лекции	8
Семинарско-практические занятия	44
СРС (самостоятельная работа студентов)	49
Тесты для самоконтроля	55



ВВЕДЕНИЕ

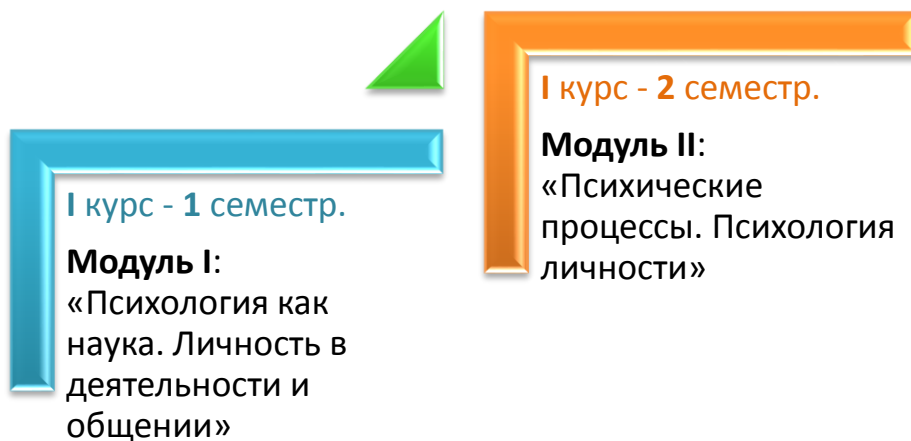
УМК «Психология» представляет собой систему учебных материалов, обеспечивающих студенту возможность качественного усвоения содержания учебной дисциплины.

Особенности УМК «Психология»:

- разработан на основе **компетентного подхода**;
- учтён **модульный подход** при делении разделов данной дисциплины;
- разработана **матрица компетенций**, которыми должны обладать студенты по завершению каждого модуля;
- СРС (самостоятельная работа студентов) ориентирована на применение **современных образовательных технологий** и представлена в виде **КАРТЫ-МАРШРУТА**;

УМК «Психология» предназначен для **студентов-бакалавров** и **преподавателей** высших учебных заведений.

Изучение дисциплины «Психология» на I курсе включает в себя 2 модуля или раздела, т.е. на 1 курсе в 1 семестре изучается 1 модуль (раздел), на 1 курсе во 2 семестре изучается 2 модуль (раздел).



СИЛЛАБУС



СИЛЛАБУС

(Программа обучения студентов-бакалавров)

по дисциплине:	«Психология» (Модуль II: «Психические процессы. Психология личности»).
по направлению:	педагогическое образование
форма обучения:	очная
количество кредитов:	2
курс:	I
семестр:	2

Дисциплина	курс	сем-р	кол. час.	ауд.	лек.	сем.	СРС	моду-лей	форма контроля
Психология: Модуль II «Психические процессы. Психология личности»	1	2	60	32	16	16	28	2	экзамен

Пререквизиты: философия; культурология; возрастная анатомия, физиология и гигиена; педагогика.

Постреквизиты: конфликтология; социология в образовании.

Цель дисциплины «Психология»: Сформировать профессиональную компетентность студентов посредством освоения ими знаний, умений и навыков в области общих основ психологии, психолого-педагогической деятельности, необходимых для собственной психологической позиции и профессионализма в образовательном пространстве.

По успешному завершению дисциплины «Психология» студенты должны обладать компетенциями:

1. Владеть навыками сбора, анализа и интерпретации данных и их оформления (ОК-1).
2. Принимать управленческие решения, системно обосновывать и оценивать их на уровне группы образовательной организации (класса, школы) и проявлять лидерские умения (ИК-4).
3. Способен следовать этическим и правовым нормам, регулирующим отношения в поликультурном обществе и создавать равные возможности для обучающихся независимо от межкультурных различий (СЛК-2).
4. Осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1).

5. Знать базовые теоретические основы психологии; основные подходы к развитию личности и закономерности развития её психики.
6. Уметь использовать знания по психологии в профессиональной и социальной деятельности; планировать и организовывать деятельность с учётом психологических особенностей личности; учитывать в деятельности факторы, влияющие на развитие и формирование личности.
7. Владеть умениями толерантного восприятия особенностей личности; понятийным аппаратом, описывающим категории психологии человека; навыками самостоятельной работы с научно-психологической литературой и анализа информации.

А также компетенциями в области профессиональной этики:

№	Профессиональная этика (педагога)	
	КРИТЕРИИ (прописываем данные критерии в части раздела конспекта лекции или разработки семинарско-практического занятия – « Формируемые компетенции »)	ПОКАЗАТЕЛИ (прописываем выборочно, согласно содержанию лекционного или семинарско-практического материала в части « Ожидаемые результаты »)
1	Способность этически грамотно осуществлять процессы общения и взаимодействия в педагогической деятельности с потребителями образовательных услуг (дети, родители)	<ul style="list-style-type: none"> – перечисляет, иллюстрирует с помощью графических организаторов категории профессиональной этики; – демонстрирует этику в процессе взаимообщения и взаимодействия с потребителями образовательных услуг; – регулирует процессы общения и взаимодействия с учётом норм профессиональной этики – аргументированно обосновывает выбор стратегии педагогического общения и взаимодействия (стили поведения).
2	Способность соответствовать нормам поведения, системе моральных принципов, регулирующих деятельность педагога по отношению к обучающимся, их родителям, коллегам.	<ul style="list-style-type: none"> – классифицирует конструктивные нормы поведения педагога, систему моральных принципов; – аргументированно проецирует нормы поведения педагога и систему моральных принципов на профессиональную жизнедеятельность педагога; – прогнозирует педагогические ситуации, производными которых являются деструктивные проявления поведения педагога.

3	Приверженность к координации и регуляции норм поведения, моральных принципов в процессе педагогической деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> – распознаёт характеристики деструктивных и аморальных проявлений поведения; – аргументированно позиционирует нормы поведения в обществе и моральные принципы; моделирует педагогическое взаимодействие в соответствии с нормами профессиональной этики.
4	Способность к формированию профессиональной этики в педагогической среде.	<ul style="list-style-type: none"> – перечисляет этапы, условия и пути формирования профессиональной этики; – проектирует процесс формирования компетенций, характеризующих профессиональную этику; – демонстрирует умение формирования профессиональной этики в процессе познавательной и воспитательной деятельности.
5	Владение навыками самоконтроля и саморегуляции.	<ul style="list-style-type: none"> – распознаёт показатели самоконтроля; систематизирует данные показатели; – применяет приёмы самоконтроля в процессе профессиональной деятельности; – распознаёт и интерпретирует значение невербальных средств, характеризующих самоконтроль.
6	Способность регулировать возникающие в процессе педагогической деятельности конфликты на основе существующих общественных норм поведения и моральных принципов.	<ul style="list-style-type: none"> – классифицирует виды межличностных конфликтов; – аргументирует выбор приёмов предотвращения конфликтов; – использует конструктивные способы разрешения конфликтов; – демонстрирует способность к профилактике конфликтов.
7	Способность к созданию дружественной среды	<ul style="list-style-type: none"> – перечисляет основные характеристики доброжелательной среды и факторы на неё влияющие; – прогнозирует условия создания доброжелательной среды; – демонстрирует процессы создания доброжелательной среды.

Тематический план лекций (Л), семинарско-практических (СП) и самостоятельных работ студентов (СРС):

№	Дисциплина «Психология»:	Л	СП	СРС
	II Модуль «Психические процессы. Психология личности»	16	16	28
Тематика лекций:				
1	Психические процессы: сущность и содержание.	2	2	2
2	Ощущение. Восприятие.	2	2	4
3	Внимание. Память.	2	2	2
4	Мышление. Воображение.	2	2	4
5	Темперамент. Характер.	2	2	4
6	Способности. Воля.	2	2	4
7	Чувства. Эмоции.	2	2	4
8	Психическое здоровье человека.	2	2	4

Политика курса: В высшем учебном заведении преподаватель в целях эффективной и качественной организации учебного процесса предъявляет следующие **требования к студентам:**

- активное участие в учебном процессе;
- пунктуальность и обязательность в выполнении аудиторных и внеаудиторных заданий;
- не опаздывать на занятия;
- поддержка обратной связи.

Политика оценивания: Каждый студент с начала изучения курса должен четко и ясно себе представлять, как его будут оценивать. В результате чего, должна быть спрогнозирована будущая перспектива академической успеваемости.

Политика поведения и этики:

- на занятия приходите в приличной одежде (не в спортивном костюме, не в открытой одежде «пляжного» стиля и т.п.) и стремитесь к деловому стилю;
- быть толерантным (терпимым), честным, доброжелательным, откровенным по отношению к себе, сокурсникам, преподавателям;
- не разговаривать во время занятий, не жевать жевательную резинку и не отвлекаться;
- отключать мобильные телефоны или переключать их на бесшумный режим;
- быть позитивно настроенными на учебный процесс.

ЛЕКЦИИ

(ФРАГМЕНТ)



Лекция № 1 – 2 ч.

Тема: Психические процессы: сущность и содержание.

1. Психические процессы.
2. Классификация психических процессов.

Литература:

1. М.В. Гамезо, И.А. Домашенко Атлас по психологии. - М., 1998г.
2. Р.С. Немов Психология в 3 кн. Кн. 1. - М., 1997г.
3. Психология и педагогика / Сост. А.А. Радугин. - М., 1999г.
4. Е.И. Рогов Общая психология. - М, 1998г.
5. В. Саблин, С. Слаква Психология человека/Курс лекций. - М., 2004г.

1 вопрос

Психические процессы – это формы психического отражения человеком внешнего мира. Они отражают отношение человека к окружающему, побуждают его к деятельности, регулируют ее; это такие психические явления, которые протекают в виде реакции, по своему характеру представляют динамическое отражение действительности, имеют начало, развитие и конец.

Психические процессы делятся на **3 группы**:

1. **Познавательные**: ощущение, восприятие, память, внимание, мышление, воображение, речь.
2. **Эмоциональные**: эмоции и чувства.
3. **Волевые**: Воля и способности.

Ощущение – отражение отдельных свойств предметов при их непосредственном воздействии на органы чувств

Восприятие – это отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств; дает целостный образ предмета или явления

Память – это процесс запечатления, сохранения и воспроизведения того, что человек отражал, делал или переживал

Внимание – это избирательная направленность сознания человека на определенные предметы и явления.

Мышление – психический процесс, благодаря которому человек отражает предметы и явления действительности в их существенных признаках и раскрывает разнообразные связи, существующие в них и между ними

Воображение – это: психический процесс создания новых образов, представлений и мысленных ситуаций, никогда ранее в целом не воспринимавшихся человеком.

Речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь включает процессы порождения и восприятия сообщений для целей общения или (в частном случае) для целей регуляции и контроля собственной деятельности.

Эмоции (от латинского «emovere», что означает возбуждать, волновать, потрясать) – это непосредственная форма выражения чувств (например: удовольствие, радость, горе, страх, гнев, любовь и др.).

Чувства – это переживание человеком своего отношения ко всему тому, что он познает и делает, к тому, что его окружает.

Воля - сознательное регулирование человеком своего поведения (деятельности и общения), связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий.

Способности - это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими.

2 вопрос

1. Познавательные психические процессы (общая классификация)

- **ОЩУЩЕНИЯ:** внешние, внутренние, двигательные.
- **ВОСПРИЯТИЕ:**
 - а) зрительное, слуховое, осязательное (тактильное), вкусовое, обонятельное;
 - б) в зависимости от объекта восприятия: Восприятие пространства, времени, движения, скорости;
 - в) эмоциональное восприятие, рациональное восприятие.
- **ВНИМАНИЕ:** произвольное, непроизвольное, послепроизвольное.
- **ПАМЯТЬ:** *цель* - произвольная/непроизвольная,
 - установка* – кратковременная/ долговременная,
 - эмоции* – эмоциональная,
 - мышление* – смысловая / механическая,
 - восприятие* – образная,
 - кинестезия* – двигательная.
- **МЫШЛЕНИЕ:** *по типу познания* – теоретическое / эмпирическое,

по генезу – наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое,
по средствам действия – вербальное/наглядное,
по функциям – творческое/критическое,
по степени рефлексии – интуитивное/рациональное,
по типу проблем – практическое/теоретическое.

- **ВООБРАЖЕНИЕ:** *по степени субъектности* – произвольное/непроизвольное,

по степени уникальности – репродуктивное/творческое,
по отношению к возможному будущему – мечты,
по отношению к несуществующему будущему – фантазии.

- **РЕЧЬ:** *внешняя* – устная (монологическая / диалогическая), письменная,

аффективная (проста по замыслу, ограничена, выражения типа: «Ну, погоди!», «Вот я тебе!», «Ух!» и т.п.)

внутренняя – внутренний беззвучный речевой процесс.

СЕМИНАРСКО- ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ



Семинарско-практическое занятие № 1 – 2 ч.

Тема: Психические процессы: сущность и содержание.

1. Психические процессы.
2. Классификация психических процессов.

Ход занятия:

1. Организационный момент (приветствие, объявление темы занятия, фиксация посещаемости).
2. Работа по стратегии «З/Х/У».
3. Написание эссе.
4. Подведение итога занятия.
5. Оценивание.
6. Задание на дом.

Методы и стратегии обучения:

- Стратегия «З/Х/У».
 - Эссе.
-

Семинарско-практическое занятие № 2 – 2 ч.

Тема: Ощущение. Восприятие.

1. Ощущение.
2. Восприятие.

Ход занятия:

1. Организационный момент (приветствие, объявление темы занятия, фиксация посещаемости).
2. Обзор домашнего задания методом «Ротация».
3. Работа в малых группах по стратегии «Кьюбинг».
4. Подведение итога занятия.
5. Оценивание.
6. Задание на дом.

Методы и стратегии обучения:

- Метод «Ротация».
 - Стратегия «Кьюбинг».
-

Семинарско-практическое занятие № 3 – 2 ч.

Тема: Внимание. Память.

1. Внимание.

2. Память.

Ход занятия:

1. Организационный момент (приветствие, сообщение темы занятия, фиксация посещаемости).
2. Терминологический диктант.
3. Работа в малых группах по стратегии «ИНСЕРТ».
4. Подведение итога занятия.
5. Оценивание.
6. Задание на дом.

Методы и стратегии обучения:

- Терминологический диктант.
 - Стратегия «ИНСЕРТ».
-

Семинарско-практическое занятие № 4 – 2 ч.

Тема: Мышление. Воображение.

1. Мышление.
2. Воображение.

Ход занятия:

1. Организационный момент (приветствие, объявление темы занятия, фиксация посещаемости).
2. Фронтальный опрос («Сеть»).
3. Заслушивание тематических тезаурусов с последующим обсуждением.
4. Составление «Синквейна».
5. Оценивание.
6. Задание на дом.

Методы и стратегии обучения:

- Метод опроса «Сеть».
 - Тематический тезаурус.
 - Стратегия «Синквейн».
-

Семинарско-практическое занятие № 5 – 2 ч.

Тема: Темперамент. Характер.

1. Темперамент.
2. Характер.

Ход занятия:

1. Организационный момент (приветствие, объявление темы занятия, фиксация посещаемости).
2. Работа в малых группах по стратегии «Диаграмма Венна».
3. Заполнение двухчастного дневника.
4. Тест «Оценка темперамента по методике А. Белова».
5. Подведение итога занятия.
6. Оценивание.
7. Задание на дом.

Методы и стратегии обучения:

- Стратегия «Диаграмма Венна».
 - Стратегия «Двухчастный дневник».
 - Тестирование.
-

Семинарско-практическое занятие № 6 – 2 ч.**Тема: Воля. Эмоции.**

1. Воля.
2. Эмоции.

Ход занятия:

1. Организационный момент (приветствие, объявление темы занятия, фиксация посещаемости)
2. Работа по стратегии «Ручка на середине стола».
3. Работа в микрогруппах по разработке кластера.
4. Подведение итога занятия.
5. Оценивание.
6. Задание на дом.

Методы и стратегии обучения:

- Стратегия «Ручка на середине стола».
 - Стратегия «Кластеринг».
-

Семинарско-практическое занятие № 7 – 2 ч.**Тема: Эмоции. Чувства.**

1. Эмоции.
2. Чувства.

Ход занятия:

1. Организационный момент (приветствие, объявление темы занятия, фиксация посещаемости)
2. Работа с группой по стратегии «Авторское кресло».
3. Обсуждение и подведение итогов.
4. Оценивание.
5. Задание на дом.

Методы обучения:

1. Стратегия «Авторское кресло».
-

Семинарско-практическое занятие № 8 - 2 ч.**Тема: Психическое здоровье.**

1. Критические жизненные ситуации: стресс, конфликт, кризис.
2. Жизненный цикл и возрастные кризисы.
3. Защитные механизмы личности.
4. Психическое здоровье и психологические факторы долголетия

Ход занятия:

1. Организационный момент (приветствие, сообщение темы занятия, фиксация посещаемости).
2. Работа в малых группах по стратегии «Кьюбинг».
3. Подведение итога занятия.
4. Оценивание.
5. Задание на дом.

Методы обучения:

- Стратегия «Кьюбинг»

СРС

(САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА)



КАРТА-МАРШРУТ

внеаудиторной самостоятельной работы студента (СРС) _____ (ФИО) _____ (группа)
по дисциплине «Педагогика» (Модуль II «Психические процессы. Психология личности»), 1 курс, 2 семестр).

№ СРС	ЗАДАНИЯ СРС (самостоятельной работы студента)										Итоговое кол-во часов и баллов
	Эссе	Аннотация	Презентация	Диаграмма Венна	Двухчастный дневник	Реферат	Кластер	Рецензия	Глоссарий	Кроссворд	
	2 ч.	2 ч.	4 ч.	3 ч.	3 ч.	4 ч.	2 ч.	4 ч.	2 ч.	2 ч.	
	2 б.	1 б.	5 б.	2 б.	2 б.	2 б.	1 б.	4 б.	1 б.	1 б.	Мах - 28 ч. Мах = 25 бал.
№ 1	✓										
№ 2		✓							✓		
№ 3							✓				
№ 4			✓							✓	
№ 5				✓							
№ 6					✓				✓		
№ 7						✓					
№ 8								✓			
Всего баллов											

!!! Вышеуказанные выполненные задания самостоятельных работ каждый студент должен разместить либо в рабочей тетради (общая тетрадь), либо разместить в портфолио – это папка-достижений студента по выполнению СРС, всесторонне демонстрирующая результаты их выполнения. Рабочая тетрадь или портфолио с выполненными СРС предоставляется преподавателю по данной дисциплине для проверки и дальнейшего выставления баллов. Карта-маршрут также прилагается к рабочей тетради или портфолио студента и предоставляется преподавателю по дисциплине.

Тема СРС № 1: Психические процессы: сущность и содержание.

Тема СРС № 2: Ощущение. Восприятие.

Тема СРС № 3: Внимание. Память.

Тема СРС № 4: Мышление. Воображение.

Тема СРС № 5: Темперамент. Характер.

Тема СРС № 6: Способности. Воля.

Тема СРС № 7: Чувства. Эмоции.

Тема СРС № 8: Психическое здоровье человека.

КРИТЕРИИ ВЫСТАВЛЕНИЯ БАЛЛОВ по итогам выполнения СРС

Максимальное количество баллов	70~89% от максимального количества баллов	50~69% от максимального количества баллов	49% и менее от максимального количества баллов	В "0" баллов
<p>Студент получает, если:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обстоятельно с достаточной полнотой излагает соответствующую тему; - дает правильные формулировки, точные определения, понятия терминов; - может обосновать свой ответ, привести необходимые примеры; - правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя, имеющие целью выяснить степень понимания студентом данного материала. 	<p>Студент получает, если:</p> <ul style="list-style-type: none"> - неполно (не менее 70% от полного), но правильно изложено задание; - при изложении были допущены 1-2 несущественные ошибки, которые он исправляет после замечания преподавателя; - дает правильные формулировки, точные определения, понятия терминов; - может обосновать свой ответ, привести необходимые примеры; - правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя, имеющие целью выяснить степень понимания студентом данного материала 	<p>Студент получает, если:</p> <ul style="list-style-type: none"> - неполно (не менее 50% от полного), но правильно изложено задание; - при изложении была допущена 1 существенная ошибка; - знает и понимает основные положения данной темы, но допускает неточности в формулировке понятий; - излагает выполнение задания недостаточно логично и последовательно; - затрудняется при ответах на вопросы преподавателя. 	<p>Студент получает, если:</p> <ul style="list-style-type: none"> - неполно (менее 50% от полного) изложено задание; - при изложении были допущены существенные ошибки. 	<p>Преподаватель вправе оценить выполненное студентом задание, если оно не удовлетворяет требованиям, установленным преподавателем к данным видам работ.</p>

ТРАКТОВКА ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

1. Эссе аргументирующее – это письменная работа, содержащая аргументацию. Имеет свои **содержательные и структурные особенности**:

- Чётко и ясно сформулированный тезис, т.е. утверждение, которое нужно доказать.
- Соотнесение аргументов с тезисом по смыслу и грамматически.
- Рассмотрение доказательств и доводов с точки зрения их убедительности и разнообразия.
- Поддержка достоверности и доводов примерами.
- Наличие вывода, завершающего аргументацию.

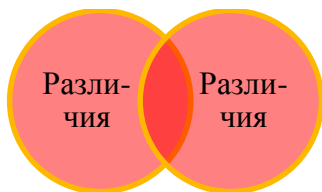
2. Аннотация - на первоисточник (статью, книгу, лекцию, сочинение и пр.). Аннотация излагается в краткой форме (до 6-7 предложений) по следующей структуре:

- Краткие сведения об авторе (статьи, книги, лекции, сочинении и пр.).
- Вид издания (статья, книга, учебник, сочинение и др.)
- Целевая аудитория издания.
- Цели и задачи издания.
- Структура издания и краткий обзор содержания работы.
- Основные мысли, проблемы, затронутые автором.
- Выводы и предложения автора по решению затронутых проблем.

3. Презентация (от лат. praesento - представление) - документ, разработанный в Power Point, предназначенный для представления чего-либо (задания, проекта, продукта и т.п.). Цель презентации - донести до аудитории полноценную информацию об объекте презентации в удобной форме. Презентация может представлять собой сочетание текста, гипертекстовых ссылок, компьютерной

анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда (но не обязательно всё вместе), которые организованы в единую среду. Кроме того, презентация имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации. Отличительной особенностью презентации является её интерактивность, то есть создаваемая для пользователя возможность взаимодействия через элементы управления.

4. Диаграмма Венна – Это схема в виде двух перекрывающихся кругов, которая используется для сравнения фактов, явлений, идей, т.е. круговая диаграмма.



Свободные места в каждом из кругов используются для записи различий; **общая часть, образованная при перекрещивании кругов** – предназначена **для фиксирования общего** в двух сравниваемых явлениях (фактах, понятиях и т.д.).

5. Двухчастный дневник – интерактивный приём работы с текстом. Предполагает запись читательских рассуждений, комментариев, оценки и др. в определённой форме:

Цитата (предложение, фраза, слово).	Комментарии, ассоциации, рассуждения, истолкование.
1	
2	
...	

- Учитель просит выбрать несколько цитат из начала, середины и конца текста (предложение, фраза, слово).
- Записать цитату в левую колонку дневника.
- В правой колонке записать комментарии, ассоциации, рассуждения, истолкование.
- Обсуждение цитат с учащимися, преподавателем.

6. Реферат (от нем. *Referat*, от лат. *refere* — *докладывать, сообщать*) - доклад по определённой теме, в котором собрана информация из одного или нескольких источников. Рефераты могут являться изложением содержания научной работы, статьи и т.п. Слово «реферат» имеет латинские корни и происходит от слова «*referte*», что в буквальном переводе означает «докладывать, сообщать». Реферат имеет несколько значений: «реферат» как доклад на определенную тему, включающий обзор соответствующих литературных и других источников; «реферат» как изложение содержания научной работы, книги и т.п. Реферат никак не соотносится с вторичным текстом, переписанным из первоисточника, поскольку это самостоятельная исследовательская работа, раскрывающая суть изучаемой темы. Как правило, реферат отражает различные точки зрения на исследуемый вопрос, выражая в то же время и мнение самого автора.

Различают два вида рефератов: *продуктивные* и *репродуктивные*. Репродуктивный реферат воспроизводит содержание первичного текста. Продуктивный содержит творческое или критическое осмысление реферируемого источника. Репродуктивные рефераты можно разделить еще на два вида: *реферат-конспект* и *реферат-резюме*. Реферат-конспект содержит фактическую информацию в обобщённом виде, иллюстрированный материал, различные сведения о методах исследования, результатах исследования и возможностях их применения. Реферат-резюме содержит только основные положения данной темы. В продуктивных рефератах выделяют реферат-доклад и реферат-обзор. Реферат-обзор составляется на основе нескольких источников и сопоставляет различные точки зрения по данному вопросу. В реферате-докладе, наряду с анализом информации первоисточника, есть объективная оценка проблемы; этот реферат имеет развёрнутый характер.

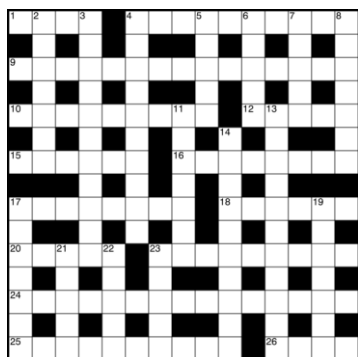
7. Кластер – это графическая схема: напишите тему, запишите все слова, понятия, ассоциации без анализа и критики, установите связи между понятиями, изобразите их, интерпретируйте и презентуйте.

8. Рецензия - на первоисточник (статью, книгу, сочинение и пр.). Структура написания рецензии:

- Краткие сведения об авторе.
- Вид издания (статья, книга, учебник, сочинение и пр.).
- Целевая аудитория издания.
- Цели и задачи издания.
- Структура издания и краткий критический обзор содержания работы.
- Отличительные особенности издания от уже имеющихся данного автора и др.

- Положительные (достоинства) и отрицательные (недостатки) стороны издания.
 - Практическая значимость издания.
 - Стиль написания (доступность, ясность, образность, художественная выразительность, наглядность и пр.).
 - Ваша общая оценка издания.
9. **Глоссарий** (от лат. Glossarium – «собрание глосс») – это словарь узкоспециализированных терминов в какой-либо отрасли знаний с толкованием, иногда переводом на другой язык, комментариями и примерами.

10. **Кроссворд** (от англ. Crossword — пересечение слов) – «крестословица», «плетенки», «пирамиды», «дорожки», «магические квадраты»; головоломка, представляющая собой переплетение рядов клеточек, которые заполняются словами по заданным значениям. Обычно значения слов задаются описательно под этой фигурой, сначала значения слов, которые должны получиться по горизонтали, затем — по вертикали.



ФРАГМЕНТЫ КЕЙСОВ
(в процессе педагогической практики)

Выполнение кейсов в процессе педагогической практики ориентировало будущих педагогов на наблюдение за процессами по формированию профессиональной педагогической этики, за анализом уроков по реализации педагогической этики, по систематизации видов деятельности, способствующих формированию профессиональной педагогической этики и т.п.

1. Исследуйте, какие нормативно-правовые документы используются в школе, которые провозглашают основные права ребенка?
2. Определите, с какой целью принимались данные документы, в чем их отличие и какие основные права ребенка они закрепляют?
3. Укажите главную цель и назначение данных документов.
4. Классифицируйте основные права детей и представьте их в виде кластера.
5. Понаблюдайте за деятельностью учителя в школе и опишите его профессиональную этику с использованием технологии «Кьюбинг».
6. Возьмите интервью у завуча школы по воспитательной работе на тему: «Роль профессиональной этики педагога в школе».
7. Проведите опрос среди педагогических работников в школе об эталонах и аксиомах нравственного профессионализма.
8. Опишите в результате наблюдения, какие этические принципы педагогического общения реализуются учителями в школе?
9. По возможности проиллюстрируйте данные принципы педагогическими ситуациями, в которых соблюдаются (или нарушаются) этические нормы общения.

10. Проанализируйте урок учителя по Триаде преподавательской этики Аристотеля: логос (качество изложения), пафос (контакт с аудиторией), этос (отношение к окружающим).
11. Какое влияние оказывает стиль общения педагога с учащимися на учебный процесс, на воспитание личности ребенка? Есть ли возможность с уверенностью сказать, что данный стиль общения является самым оптимальным для реализации продуктивного общения?
12. Насколько необходимы современному педагогу знания в области этической защиты в процессе общения? Можете ли вы предложить свои варианты реагирования на бестактность (грубость) ученика?
13. Как вы понимаете сущность профессионально-педагогического общения? По каким показателям определяется профессиональная культура общения педагога?
14. По результатам своих наблюдений перечислите основные черты, характеризующие тактичного педагога. Как и где проявляется педагогический такт в профессиональной деятельности педагога?
15. Какие этикетные нормы и правила речевого общения используются в данной школе?
16. Какие негативные явления были вами замечены и которые могут повлиять и осложнить общение в педагогическом коллективе?
17. Ранжируйте, какими чертами характера должен обладать современный руководитель образовательной организации?
18. Имеется ли в данной организации «Кодекс профессиональной этики педагога»? Опишите его и резюмируйте.
19. Имеется ли в данной организации программа формирования этики педагогического профессионализма.
20. Наблюдали ли Вы проявление или процессы возможных путей формирования у ребенка привычки к обдумыванию своего поведения? Опишите.

СТРУКТУРА РАБОТЫ С КЕЙСОВЫМ ЗАДАНИЕМ		
I	II	III
<p>Изучить и осмыслить задание кейса.</p> <p>Самостоятельно разработать алгоритм его выполнения.</p> <p>Указать ожидаемый результат.</p>	<p>Осуществить наблюдение, сопровождая его записью по технологии «Двучастный дневник» с аргументацией наблюдаемых фактов.</p>	<p>Подготовить презентацию (5-7 слайдов) по схеме:</p> <p>Проблема – Фактическое описание (по наблюдениям в школе) – Аналитический обзор – Выводы</p> <p>(Важно использовать фото-факты и графические организаторы изложения материала)</p>

**ОСНОВНЫЕ НОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ШКОЛЕ**

1. Проявление добросовестности, которая предполагает ответственность педагога за результат обучения и воспитания, умение осуществлять коррективы в своей деятельности, развитую способность к критике и рефлексии, открытость для любых мнений учеников, родителей, коллег.
2. Соблюдение честности, которое предполагает открытость его оценочной деятельности, прозрачность создаваемой им образовательной среды. Честность запрещает педагогу нарушать права ученика, его родителей (законных представителей), коллег.
3. Соблюдение уважения чести и достоинства личности, что означает уважение педагогом чести и достоинства ученика, родителя, людей, которые становятся объектами его профессионального внимания, тактичности в общении с ними.
4. Содействие развитию ребенка, проявление готовности всегда прийти ему на помощь, проявление деликатности в оценке успехов (неуспехов) обучающегося.
5. Не допущение применения методов физического, морального и психического насилия по отношению к участникам образовательного процесса.
6. Уважение общечеловеческих ценностей: признавая приоритет общечеловеческих ценностей, педагог с уважением относится к особенностям, ценностям и достоинству каждой национальной культуры.
7. Воспитание культуры межнациональных отношений, пробуждение у обучающихся уважения прав и достоинства всех наций и всех людей вне зависимости от возраста, пола, языка, национальности,

- вероисповедания, гражданства, происхождения, социального, должностного и имущественного положения или любых иных обстоятельств.
8. Способствование созданию климата доверия и уважения в школьном коллективе.
 9. Проявление профессиональной солидарности, т.е. заботиться о престиже профессии, уважать честь и достоинство коллег, не допускать действий, наносящих ущерб авторитету учительства.
 10. Способствование воспитанию обучающихся и воспитанников в духе высокой нравственности, уважения к родителям, этнокультурным ценностям, бережного отношения к окружающему миру.
 11. Не допущение совершения действий, способных дискредитировать высокое звание педагогического работника Республики Казахстан.
 12. Личным примером способствование созданию устойчивой и позитивной морально-психологической обстановки в коллективе.
 13. Соблюдение делового стиля в одежде в период исполнения своих профессионально-педагогических обязанностей.