

**ХАМАТНУРОВ Фердинанд Тайфукович**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
РАЗВИТИЯ ЭТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
РАБОТНИКОВ**

13.00.01 – общая педагогика,  
13.00.08 – теория и методика профессионального  
образования

***АВТОРЕФЕРАТ***

диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

**Научный консультант:**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Ромашцев Геннадий Михайлович**

**Официальные оппоненты:**  
заслуженный деятель науки Российской Федерации,  
доктор педагогических наук, профессор  
**Белкин Август Соломонович**

доктор педагогических наук, профессор  
**Бенин Владислав Львович**

доктор философских наук, профессор  
**Куликов Владимир Борисович**

**Ведущая организация:**  
**Институт среднего профессионального образования**  
**(Казань)**

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы.** Сущностной особенностью педагогической деятельности является то, что она строится не столько на силе административной власти, сколько на моральном педагогическом авторитете. Поэтому в ней моральная сфера со всеми ее особенностями выступает на первый план. Этим объясняется, что история исследований проблем формирования и развития этических знаний у педагогических работников насчитывает более двух тысячелетий. Но именно последнее десятилетие отмечено в отечественной педагогике и психологии усиленным вниманием к вопросам нравственного воспитания.

Современная постоянно меняющаяся социально-экономическая среда, государственные и общественные структуры оказывают противоречивое воздействие на федеральную систему начального профессионального образования (НПО) России. В первой половине 1990-х гг. не только была осуществлена ускоренными темпами децентрализация управления региональными структурами НПО, но и отдельные учебные заведения получили автономию в принятии решений по ключевым вопросам: *кого и как готовить*. В основу новой парадигмы профессиональной подготовки была положена личностная ориентация образования, которая, в частности, подразумевает либерализацию образовательных технологий, создание авторских (индивидуальных) методических систем, принятие самостоятельных педагогических решений профессионально-педагогическими работниками<sup>1</sup>. Эти и другие факторы резко повысили значимость *индивидуальных особенностей* личности педагогического работника не только в методическом аспекте учебно-воспитательного процесса, но и в его содержании, характере и направленности. Следствием этого наряду с позитивными тенденциями стали и негативные моменты: отдельные педагогические концепции и подходы, авторские учебные заведения носят в определенной мере асоциальный характер.

Это связано с тем, что в условиях незрелых, не ставших еще традиционными политических, юридических, общественных федеральных и региональных институтов границы сферы морального регулирования в учреждениях профессионального образования необоснованно расширены: нередко мораль является единственным регулятором даже в тех случаях, в которых в других демократических странах применяются административные нормы или даже нормы гражданского либо уголовного права. Это объективно повысило социальную значимость педагогической морали в нашем обществе.

---

<sup>1</sup> Профессионально-педагогическими работниками в отечественной педагогической литературе принято называть преподавателей (общеобразовательных, общетехнических и специальных дисциплин) и мастеров производственного обучения учреждений начального и среднего профессионального образования.

Но данная проблема осложняется тем, что в нашей стране традиционно низок уровень усвоения знаний профессиональной этики педагогическими работниками. Начиная с 1970-х гг. отмечалось, что преподаватели получают в вузах хорошую психолого-педагогическую подготовку, однако знаний по педагогической этике им явно недостает. Исследования показывают, что лишь 7,9% профессионально-педагогических работников в той или иной степени владеют этическими знаниями. И это нередко приводит к конфликтным ситуациям, усложняет педагогический процесс, снижает эффективность воспитательной работы.

В философской, социологической, исторической и психолого-педагогической литературе подчеркивается, что у преподавателей отсутствует моральный профессиональный кодекс, отражающийся в четко определенной системе этических знаний, что не позволяет им осуществлять полноценное воспитание, восполнять ценностный опыт учащегося опытом личного самоопределения в жизни и деятельности. Возникающий в учебных заведениях нравственный вакуум способствует росту асоциальных и криминальных тенденций в обществе.

Ситуация осложняется еще и тем, что в настоящее время лишь 11,2% преподавателей системы НПО имеют высшее и 30,2% - среднее профессионально-педагогическое образование. Среди мастеров производственного обучения, которые составляют основной контингент специалистов профессиональной школы, проходящих повышение психолого-педагогической квалификации в профессионально-педагогических вузах, эти показатели еще ниже – соответственно лишь 6,1 и 18,2%. Таким образом, подавляющее большинство специалистов системы НПО не имеют необходимой психолого-педагогической подготовки. Следовательно, даже в учреждениях повышения квалификации, в которых периодически обучаются практически все профессионально-педагогические работники страны, они не столько повышают психолого-педагогическую квалификацию, сколько ее получают. При этом отметим, что учреждения профессионального обучения и повышения психолого-педагогической квалификации недостаточно способствуют развитию стихийно сложившихся у профессионально-педагогических работников фрагментарных этических знаний: либо дисциплины, отражающие эти знания, вообще не преподаются, либо в содержании спецкурсов данные знания не носят системный характер. Специалисты отмечают, что для современной России, ее настоящего и будущего, это одна из серьезнейших проблем. Например, в проекте Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 540400 – Профессиональное обучение, вводимого в действие с 1 сентября 1999 г., подчеркивается, что профессионально-педагогические работники всех образовательных уровней (бакалавр, специалист и магистр) обязаны знать «этические нормы, регулирующие отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде» и

уметь «учитывать их в своей деятельности». При этом в стандарте отсутствуют дисциплины, призванные решить данную учебную задачу.

Отметим, что проблемы формирования этических знаний в педагогической среде являются интернациональными. Еще в 1967 г. в «Рекомендациях к статусу учителя» ЮНЕСКО содержалось требование: «Учительские союзы должны разработать принципы профессиональной этики и профессиональной деятельности, так как такие принципы в большей мере содействуют обеспечению авторитета профессии и осуществлению профессиональных обязанностей». Но, как отмечается в настоящее время, в большинстве стран мира учителям до сих пор не удалось создать для самих себя с помощью профессиональных организаций кодекс профессиональной этики. Таким образом, *в настоящее время не существует четко определенной системы этических знаний, которые являлись бы рациональной основой нравственной деятельности педагогов. Это приводит к тому, что в профессионально-педагогических учебных заведениях изучаются лишь общие подходы к педагогической этике.*

В психолого-педагогической литературе, при наличии значительного количества трудов, отражающих эмоциональные аспекты нравственного поведения, отсутствуют исследования развития системы этических знаний у профессионально-педагогических работников. Рассматриваются лишь частные проблемы формирования этических знаний педагогами у различных групп учащихся без решения общих, универсальных проблем, что методологически не совсем верно. Актуальным не только для отечественной, но и для зарубежной педагогики является изучение таких проблем, как структура общественного морального сознания педагогов и отражающая ее система этических знаний; различные подходы к моральному идеалу; моральный идеал как стимулятор морального прогресса или регресса общества и личности; типологизация морали и этического знания; специфика этических знаний профессионально-педагогических работников и тенденции их развития в современных условиях; факторы, влияющие на становление тех или иных моральных знаний у педагогов профессиональной школы; отчуждение как проявление моральности в педагогической среде; изменение содержания, форм и методов формирования этических знаний в современных условиях и др.

93,6% педагогов считают, что сложные педагогические ситуации невозможно оценивать с нравственных позиций однозначно. Как следствие этого *в отечественной психолого-педагогической литературе стала проявляться позиция, отрицающая возможность формирования и развития профессиональных этических знаний как основы объективной, однозначной интерпретации педагогами различных ситуаций нравственного выбора. В этом случае этические знания теряют одну из базовых характеристик любого научного знания – объективность.*

Таким образом, в настоящее время существуют **противоречия**:

– между расширением сферы морального регулирования профессионально-педагогических отношений в учебных заведениях НПО и отсутствием морального кодекса педагога и отражающей его четко определенной системы этических знаний;

– между возросшей ролью этических знаний педагога в профессиональной деятельности и низким, фрагментарным уровнем их сформированности у педагогов;

– между необходимостью обеспечить развитие стихийно сложившихся в условиях профессиональной деятельности этических знаний профессионально-педагогических работников и содержанием, формами и методами учебно-воспитательного процесса в учреждениях повышения психолого-педагогической квалификации, не ориентированных на решение этой задачи.

Изложенное и предопределило выбор темы диссертационной работы, цель, объект, предмет и задачи исследования.

**Объект исследования** – процесс повышения психолого-педагогической квалификации профессионально-педагогических работников, направленный на развитие их этических знаний.

**Предметом исследования** являются пути и средства развития системы этических знаний профессионально-педагогических работников в учреждениях повышения психолого-педагогической квалификации.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование новой структуры и содержания этических знаний педагогов НПО и комплекса педагогических условий, включающих разработку адекватных форм и методов обучения, способствующих развитию системы этических знаний профессионально-педагогических работников и возрастанию уровня их усвоения в учреждениях повышения психолого-педагогической квалификации.

В исследовании выдвинута **гипотеза**: уровень этических знаний педагогических работников профессиональной школы повысится в процессе изучения педагогических дисциплин в учреждениях повышения квалификации, если они построены на основе:

– структуры этических знаний педагогов, включающих в себя моральный идеал, личностные образцы, моральные принципы, качества и нормы;

– достижения преемственности содержания этических знаний педагога советского и современного российского общества;

– взаимосвязи содержания общечеловеческих моральных норм, универсальных норм данного общества, норм педагогической морали и этикета;

– ориентации педагогов не только на самореализацию личности в процессе морального поведения, но и на ее отчуждение от процесса и результатов профессионального общения;

– оптимального сочетания содержания индивидуальных и коллективных форм и методов обучения в процессе повышения психолого-педагогической квалификации, способствующих формированию объективизированного отношения к педагогическим фактам, отражающим ситуации нравственного выбора педагога.

Достижение поставленной в исследовании цели предполагает решение следующих задач:

– исследовать основные понятия, цели, место и роль педагогической этики в обществе;

– выявить особенности различных подходов к структуре системы этических знаний педагога;

– выявить различие и сходство содержания систем этических знаний педагога в советском и современном российском обществе;

– исследовать особенности и тенденции развития содержания этических знаний преподавателей профессиональной школы;

– проанализировать процесс субъективизации общечеловеческих и профессионально-педагогических моральных норм в личности педагога;

– разработать модель развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации, ориентирующую учебно-воспитательный процесс на формирование объективизированного отношения к педагогическим фактам, отражающим ситуации нравственного выбора педагога;

– разработать систему учебных этических практикумов и дискуссий по дисциплинам педагогического цикла, позволяющим сформировать у преподавателей профессиональной школы высокий уровень этических знаний;

– провести экспериментальную проверку эффективности предложенной системы развития этических знаний профессионально-педагогических работников в учреждениях повышения квалификации.

**Общетеоретическая и методологическая база исследования.** Теоретико-методологическую основу диссертации составляют труды отечественных и зарубежных ученых в области современных проблем этического воспитания и нравственного развития личности, профессиональной педагогической этики, философии образования, социологии профессионального образования, профессионально-педагогического среднего, высшего и послевузовского образования, теории разностороннего развития личности как субъекта и объекта деятельности.

Методологической основой исследования явились фундаментальные работы в области теории, философии и социологии образования, изучения личности педагога, развивающего обучения, а также раскрывающие теоретические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе профессионального образования (С.А.Аничкин, С.Я.Батышев, В.С.Безрукова, А.С.Белкин, А.П.Беляева, Л.А.Беляева, В.Л.Бенин, В.П.Бес-

палько, А.А.Васильева, М.А.Галагузова, В.В.Давыдов, Н.И.Думченко, В.И.Загвязинский, Г.Е.Зборовский, Э.Ф.Зеер, Л.Н.Коган, Т.В.Кудрявцев, Н.В.Кузьмина, В.Б. Куликов, К.М.Левитан, В.С.Леднев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, А.Я.Найн, А.М.Новиков, Г.М.Романцев, Л.Я.Рубина, В.Д.Семенов, И.П.Смирнов, А.И.Титаренко, Ж.Т.Тищенко, Е.В.Ткаченко, Н.Н.Тулькибаева, О.Ф.Федорова, В.В.Шапкин, С.А.Шапоринский, А.Е.Шильникова, Д.Б.Эльконин и др.).

Педагогические основы повышения квалификации специалистов профобразования разрабатывались путем интеграции ведущих положений теории непрерывного образования, педагогики взрослых, теории самообразования, теории повышения квалификации работников системы народного образования (А.П.Владиславлев, Б.С.Гершунский, А.К.Громцева, А.В.Даринский, Ю.А.Конаржевский, И.П.Кузьмин, Ю.Н.Кулюткин, В.Н.Максимова, Е.П.Тонконогая, П.В.Худоминский, Т.И.Шамова, А.И.Щербаков и др.).

Исследования различных психолого-педагогических аспектов формирования этических знаний у преподавателя профессиональной школы основывались на трудах как отечественных ученых (С.Ф.Анисимова, Л.М.Архангельского, В.О.Блюмкина, Л.А.Воловича, А.А.Гусейнова, О.Г.Дробницкого, Г.Е.Зборовского, Э.Ф.Зеера, Л.И.Кохановича, К.М.Левитана, В.Ш.Масленикова, Н.Ф.Прокиной, Л.П.Рябова, Ю.Н.Тундыкова, С.Г.Якобсона и др.), так и зарубежных (Г.Айзенка, М.Гольфмана, Л.Кольберга, М.Мэма; Ж.Пиаже, Х.Таба, Х.Хартшорна, Л.Хендри, Р.Хэвигерста, А.Шелтена и др.).

Педагогические и методические основы разработки проблем формирования этических знаний у профессионально-педагогических работников базировались на психологических концепциях личностно-деятельностного подхода А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова и С.Л.Рубинштейна, поэтапного усвоения умственных и практических действий П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной, формирования профессиональных умений и навыков Г.Г.Голубева, А.С.Лынды, Е.А.Милеряна, З.А.Решетовой, В.В.Чебышевой и др.

Для проверки выдвинутых гипотез и решения поставленных задач использовались следующие методы:

1) теоретические: анализа, синтеза, аналогии, моделирования, системного подхода, позволяющие выявить специфические для исследуемых процессов противоречия и причины, их порождающие, разработать и обосновать средства формирования системы этических знаний у преподавателя профессиональной школы;

2) эмпирические, основанные непосредственно на опыте проведения учебных занятий и связанные с наблюдением, анкетированием, социологическим опросом, изучением документации, результатов учебной деятельности слушателей ФПК.



Частные методы эмпирического исследования дополнялись общими методами этого уровня: изучением и обобщением опыта работы преподавателей учреждений повышения психолого-педагогической квалификации, экспертными оценками, педагогическим экспериментом, анализом практических проверочных работ и диагностических заданий.

**База исследования.** Основная экспериментальная работа проводилась в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете (УГППУ) (Екатеринбург), Тюменском индустриально-педагогическом колледже (ТИПК), Нижнетагильском профессиональном колледже (НТПК).

**Этапы исследования.** Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход теоретико-экспериментального исследования, которое выполнялось в три этапа в течение 1991-1999 гг.

*Первый этап* (1991-1993) – подготовительный. На данном этапе формировался понятийный аппарат исследования; анализировались отечественные и зарубежные источники по теории и практике формирования и развития этических знаний, проблемам педагогической этики; разрабатывались экспериментальные материалы; проводились пилотажный и констатирующий эксперименты.

*Второй этап* (1993-1997) – формирующий эксперимент. В его рамках проводился педагогический эксперимент, осуществлялся сбор экспериментальных данных.

*Третий этап* (1997-1999) – обработка эмпирических данных. Производились систематизация и обобщение накопленного эмпирического материала и его теоретическое обоснование: статистическая обработка, сравнительный анализ, интерпретация полученных данных.

**Достоверность** результатов исследования обеспечивается разработкой методики исследования в соответствии с его задачами и гипотезой; опорой на современные исследования по философии и социологии образования, педагогике, психологии и методике обучения, на отечественный и зарубежный опыт в области формирования этических знаний и развития личности специалистов профессиональных учебных заведений; целенаправленным использованием системы передовых методов исследования и научно обоснованных критериев оценки результатов эксперимента; достаточно широкой базой исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1. Теоретически обосновывается новая структура этических знаний профессионально-педагогических работников, включающая в себя моральный идеал, личностный образец, моральные принципы, качества и нормы.

2. На основе новой структуры этических знаний впервые теоретически обосновывается детализированное содержание системы этических знаний педагога.

3. Показывается преимущество содержания систем этических знаний педагога советского и современного российского общества в структуре содержания педагогических дисциплин в учреждениях повышения квалификации.

4. Доказывается, что на основе взаимосвязи содержания общечеловеческих моральных норм, универсальных норм данного общества, норм педагогической морали и этикета происходит наиболее эффективное усвоение этических знаний педагогами профессиональной школы.

5. Обосновывается, что процесс усвоения этических знаний связан с ориентацией личности педагога не только на самореализацию в моральном поведении, но и на отчуждение от процесса и результатов профессионального общения.

6. Теоретически и экспериментально доказывается, что система этических знаний, как с точки зрения структуры, так и содержания, в силу ее многоуровневости носит одновременно обобщенный и конкретный характер, и ее усвоение, основанное на модели развития этических знаний, позволяет педагогам многомерно анализировать и объективно однозначно интерпретировать амбивалентные ситуации профессионального нравственного выбора, т.е. успешно решать сложные педагогические нравственные конфликты.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в обосновании и разработке:

– новой системы этических знаний профессионально-педагогических работников, объективизирующей их отношение к педагогическим фактам и детерминирующей моральный прогресс данной социально-профессиональной группы;

– процесса усвоения этических знаний, ориентирующего личность педагога не только на самореализацию в моральном поведении, но и на отчуждение от процесса и результатов профессионального общения;

– модели развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации, ориентирующей учебно-воспитательный процесс на формирование объективизированного отношения к педагогическим фактам, отражающим ситуации нравственного выбора педагога;

– системы учебных этических практикумов и дискуссий, выступающей адекватным и оптимальным средством усвоения этических знаний профессионально-педагогическими работниками в условиях учреждений повышения квалификации.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что выдвигаемые в нем положения позволяют осуществить процесс формирования этических знаний у преподавателей профессиональной школы в условиях учреждений повышения квалификации; использование предложенного содержания системы этических знаний, форм и методов обучения

будет способствовать эффективному усвоению этических знаний профессионально-педагогическими работниками.

Результаты проведенного исследования нашли отражение в программах учебных курсов «Педагогическая этика», «История этики», «Педагогика высшего образования», «Педагогика среднего профессионально-образовательного образования», «Профессиональная педагогика», «Высшее образование за рубежом», «Педагогические технологии» и др., внедренных в учебно-воспитательный процесс факультета повышения психолого-педагогической квалификации Уральского государственного профессионально-педагогического университета, Тюменского индустриально-педагогического колледжа, Нижнетагильского профессионального колледжа.

Практическую значимость имеет разработанный проект государственной целевой комплексной программы «Профессионально-педагогические кадры России», рекомендованный к внедрению пленумом Учебно-методического объединения вузов России по профессионально-педагогическому образованию и в настоящее время рассматриваемый Министерством образования Российской Федерации.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Теоретические основы формирования этических знаний у профессионально-педагогических работников:

– подход к структуре этических знаний педагога, включающей моральный идеал, личностные образцы, моральные принципы, качества и нормы;

– подход к детализированному содержанию системы этических знаний профессионально-педагогических работников, которая реализует новую структуру этических знаний и преемственность этических знаний советского и современного российского общества; ориентирует на то, что самореализация педагога в процессе морально устойчивого поведения объективно осуществляется через кратковременное несущественное отчуждение;

– методические подходы к содержанию, формам и методам обучения на основе реализации модели развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации, ориентирующей учебно-воспитательный процесс на: комплексное использования системы этических практикумов и учебных дискуссий, стимулирующей самостоятельную познавательную активность профессионально-педагогических работников; многомерный анализ и объективно однозначную интерпретацию педагогами амбивалентных ситуаций профессионального нравственного выбора, т.е. успешное решение сложных педагогических нравственных конфликтов.

2. Теоретически разработанные, созданные и практически реализованные этически ориентированные рабочие программы дисциплин педаго-

гического цикла, практикумы по педагогической этике, способствующие развитию этических знаний профессионально-педагогических работников в учреждениях повышения психолого-педагогической квалификации.

**Апробация результатов исследования.** Теоретические положения и результаты исследования внедрены в практику учебно-воспитательного процесса в трех учебных заведениях – УГППУ, ТИПК и НТПК в виде подготовленных и изданных рабочих программ и учебных пособий по циклу педагогических дисциплин.

Материалы исследования прошли апробацию и получили положительные отзывы на международных, республиканских, региональных научно-практических конференциях, семинарах, совещаниях, пленумах Учебно-методического объединения вузов России по профессионально-педагогическому образованию: научно-практической конференции «Проблемы большого Екатеринбурга» (Екатеринбург, 1992); российско-американского семинара по проблемам гуманизации педагогического образования (Екатеринбург, 1993); научно-практической конференции по проблемам и перспективам развития профессиональных лицеев и колледжей (Москва, 1994); третьей региональной конференции «Международное сотрудничество в области образования, науки и культуры в Уральском регионе» (Екатеринбург, 1998); пленумах Учебно-методического объединения вузов России по профессионально-педагогическому образованию (Самара, 1991; Алма-Ата, 1991; Красноярск, 1992; Барнаул, 1993; Екатеринбург, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999).

**Объем и структура диссертации.** Основное содержание диссертации изложено на 392 страницах машинописного текста. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, библиографии (540 источников, из них 115 на иностранном языке) и 12 приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность проблемы исследования; определяются его объект, предмет, цель исследования; формулируются гипотеза и задачи исследования; раскрываются его методологические и теоретические основы; освещаются этапы и методы исследования, характеризуется его экспериментальная база; определяются научная новизна и практическая значимость исследования; дается информация об апробации результатов исследования; представляются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Педагогическая этика: сущность, содержание и функции» рассматриваются понятия и явления, которые имеют определяющее значение для содержания системы этических знаний профессионально-педагогического работника: этика, мораль, нравственность, обще-

ственное моральное сознание, различные подходы к структуре общественного морального сознания и моральному идеалу, профессиональная этика, педагогическая этика, педагогическая мораль и педагогическая нравственность, специфические формы проявления морали в педагогической среде, индивидуальное нравственное сознание педагога и его структурные элементы: этические знания, убеждения, чувства, потребности и т.д.

В главе рассматриваются гносеологические корни морали как *атрибута* человеческого общества. Дается логико-исторический анализ понятий «мораль», «этика» и «нравственность». На основе анализа философской и психолого-педагогической литературы эти понятия раскрываются и разводятся, определяется такая базисная, исходная категория, из которой выводится нравственность, как нормативная регуляция, под которой понимается способ детерминации материальной и духовной деятельности человека. Раскрывается такое явление, как нравственная рефлексия. Рассматриваются особенности общественного морального сознания педагогов.

Современные отечественные и зарубежные специалисты смогли преодолеть «элитарный» подход к морали и считают, что мораль является атрибутом всех без исключения членов общества, в то же время в этической теории признается, что в обществе в реальности нет единых, универсальных для всех его членов моральных норм и ценностей.

Нравственное самоопределение личности, являясь формой проявления ее моральной деятельности и моральных исканий, воплощается в сознательном предпочтении определенной относительно устойчивой системы моральных ценностей и в сознательном стремлении к последовательному осуществлению своей нравственной позиции. В повседневной практике нравственное самоопределение личности проявляется в актах нравственного выбора в конкретных жизненных ситуациях. Существенную часть этих ситуаций составляет сфера профессиональной деятельности.

Для определения круга теоретических и практических проблем, связанных с действием морали в той или иной профессии, употребляется понятие «профессиональная этика». По смысловому значению оно отличается от термина «профессиональная мораль», обозначающего специфические моральные отношения и способы регуляции отношений в той или иной профессии.

Специфика профессиональной морали определяется объемом личностных качеств, используемых в конкретном виде труда на данном этапе развития общества (прямая зависимость), и степенью возможного административного регламентирования этого вида труда (обратная зависимость). Объем личностных качеств, используемых в труде, тем шире, чем «человечнее» по своему характеру труд, т.е. чем больше он предполагает использование специфически человеческих (интеллектуальных, эстетических, моральных и др.) способностей и свойств. К данным признакам

можно добавить творческий характер труда и отсутствие непосредственного контроля, т.е. немедленной оценки результата труда.

Профессиональная мораль отражает существенные черты общественной морали и общечеловеческие элементы морали – базовые (универсальные) нормы нравственности, является способом разрешения возможного расхождения между целями и интересами общества и целями социально-профессиональной группы или индивида. По своей природе профессиональная мораль – производное от индивидуально-творческого момента того или иного вида труда, а ее конкретное содержание зависит как от целей данной профессии, от ее общественной роли и признания, так и от специфики взаимоотношений этого вида труда с политическими институтами и духовной культуры социума, от степени институционализации данной профессии. Выступая как форма социальной значимости этого вида труда, требования профессиональной морали культивируются, внедряются и пропагандируются не только представителями данной профессии, но и всем обществом и тем самым институционализируются.

Педагогическая мораль по-особому регламентирует взаимоотношения педагога с учащимися, коллегами, родственниками учащихся. Эта регламентация перерастает в определенную, лишь педагогической сфере присущую субординацию. Взаимоотношения между педагогами строятся не на силе административной власти, а на моральном педагогическом авторитете. Сфера педагогического труда менее других сфер иерархична. Поэтому в ней моральное регулирование со всеми его особенностями выступает на первый план.

Педагогическая этика разрабатывает основы педагогического этикета, представляющего собой совокупность выработанных в педагогической среде специфических правил общежития и поведения людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием учащихся (различных социально-демографических и социально-профессиональных групп).

*Педагогическая этика – это относительно самостоятельный раздел этической науки. Она изучает особенности педагогической морали, выясняет специфику реализации общих принципов универсальной общественной морали в сфере педагогического труда и обосновывает специфические принципы педагогической морали, раскрывает ее функции, специфику содержания этических категорий. Кроме того, педагогическая этика изучает характер нравственной деятельности педагога и нравственных отношений в педагогической среде.*

*Педагогическая мораль – форма общественного сознания педагогических работников как социально-профессиональной группы, регулирующая поведение людей в сфере педагогической деятельности посредством строго фиксированных норм, внешнего психологического принуждения и контроля, групповых критериев, общественного мнения.*

*Педагогическая нравственность – это область субъективно-индивидуальной моральности педагога, сфера его моральной свободы, когда социально-профессиональные требования совпадают с внутренними мотивами, область самодетельности и творчества специалиста, внутреннего самопринуждения, благодаря личной сознательности переходящего в склонность и спонтанное побуждение действовать в соответствии с существующими педагогическими моральными нормами.*

В главе анализируются особенности проявления общественного и индивидуального сознания в сфере моральных отношений. Общественное моральное сознание дает обобщенное, систематизированное теоретическое и идеологическое обоснование морали как общественного явления. В индивидуальном нравственном сознании отражаются не только общественные условия жизни, но и специфика той среды, в которой человек постоянно взаимодействует с другими людьми. *Индивидуальное сознание — это субъективизированная форма существования и проявления общественного морального сознания.*

Наличие высоких идеалов часто не совпадает с этическим уровнем реального поведения. Прецеденты несовпадения идеалов людей и их реального поведения до настоящего времени не получили адекватной теоретической интерпретации. На наш взгляд, *данное несовпадение во многом объясняется структурой научного общественного морального сознания, в которой отсутствует связующее звено между идеалом и реальностью – адекватный идеалу моральный личностный образец.*

*Поэтому структура общественного морального сознания должна дополниться данным феноменом и состоять из моральных норм, качеств, принципов, личностных образцов и идеала. В этом случае моральные нормы, качества и принципы, ориентируясь на совершенный идеал, учтывают и реальный, вполне достижимый личностный образец.*

При таком подходе к структуре морального сознания, с одной стороны, идеал является недостижимым и, следовательно, «вечным эталоном», что гарантирует стабильность морали. С другой стороны, личностный образец дополняется с развитием человечества все новыми примерами, которые в совокупности по своим моральным качествам все более приближаются к тотальному, универсальному по моральной ценности идеалу. Этот процесс однозначно детерминирует *моральный прогресс* в обществе.

В работе на основе анализа литературы и социологических исследований анализируются различные подходы к моральному идеалу педагога.

Элементы структуры морального сознания выражают различную степень конкретизации требований к человеку, они отличаются по степени обобщения, по характеру задачи, вменяемой индивиду, по его предполагаемой свободе выбора и автономности в поступках.

Принципы, отражая содержание и социальную сущность морали,

определяют направленность моральных требований, адресованных представителям конкретных социальных и профессиональных групп. Моральное требование - это в значительной мере конкретизированное предписание. Оно адресуется педагогу в форме указания о необходимости следовать принятому в обществе характеру поведения, согласующемуся с профессиональным долгом. Моральные требования, в свою очередь, определяют характер моральных норм, регулирующих поведение людей в обществе. Нормы педагогической морали представляют собой конкретное указание о характере и форме поступков преподавателя в отношении к коллегам, учащимся и их родителям.

Профессиональная педагогическая этика рассматривает нравственное сознание педагога как совокупность этических знаний, нравственных взглядов, убеждений, чувств и потребностей, отражающих моральные отношения в сфере профессиональной педагогической деятельности. Все указанные структурные образования нравственного сознания тесно взаимосвязаны и разделить их можно лишь условно.

Способность сознания настраиваться на определенную последовательность (событие — оценка, ситуация — поступок) позволяет ему предвидеть и, исходя из этого, планировать последующие поведенческие акты, т. е. сознание имеет опережающее отражение. Эта особенность формирования нравственного сознания позволяет *в процессе воспитания закрепить установки людей на определенный тип поведения и настроить их мышление на конкретный тип оценочных реакций*. Таким образом формируется и развивается нравственное сознание, в том числе этические знания и нравственные убеждения.

*Этические знания — это распространенные мнения и суждения о моральных идеалах, личностных образцах, принципах, качествах и нормах, регулирующих поведение людей в обществе.* Знания — основа разумного поведения, они передаются человеку организованным путем в процессе обучения и воспитания и при определенных условиях превращаются в убеждения.

Одним из показателей степени освоения личностью моральных знаний и превращения их в ее убеждения являются нравственные чувства. Педагогическая этика рассматривает нравственные убеждения как моральные знания, которые стали нормой поведения педагога, его собственной позицией в системе отношений к обществу, своей профессии, труду, коллегам, учащимся и их родителям. Этические знания становятся убеждениями личности в процессе социальной практики под воздействием объективных условий, в которых осуществляется ее профессиональная деятельность. Убеждениями могут стать лишь те этические знания, которые опосредуются чувствами и соответствуют интересам и потребностям личности.

Этические знания — это своего рода упорядоченная информация, по-



лученная индивидом от общества. Нравственные убеждения — это не только упорядоченная информация, но и прогнозирующая установочная модель, обеспечивающая заданный тип поведения.

*Педагогическая этика рассматривает нравственные убеждения как моральные знания, которые стали нормой поведения педагога, его собственной позицией в системе отношений к обществу, своей профессии, труду, коллегам, учащимся и их родителям.*

Убежденность — одна из форм нравственного самосознания личности. Она способствует выработке инициативности, принципиальности, самообладания, верности избранным идеалам. Убежденность ведет человека к цели даже тогда, когда на его пути стоит много преград.

В сфере нравственности тесно переплетаются идеологические и психологические элементы духовной деятельности личности. Поэтому при рассмотрении нравственного сознания человека необходимо различать идейно-теоретические и психологические элементы: понятийное содержание и эмоциональную окраску, идею и нравственное чувство.

Эмоциональная жизнь человека, культура его нравственных чувств отражают моральный уровень личности. *Нравственные чувства педагога являются важнейшим орудием его влияния на учащегося и играют важную роль в формировании убеждений.*

Нравственные чувства имеют для морали двоякое значение. Во-первых, они выступают как средство формирования личности. Во-вторых, развитие нравственных чувств — одна из задач нравственного воспитания.

*Этические знания, нравственные убеждения и чувства, сливаясь и обогащая друг друга, отражают специфические черты нравственного сознания, формируемого в педагогической среде, и являются фундаментом педагогической нравственности, которая развивается и совершенствуется в процессе сложной нравственной практики.*

Во второй главе «Этические знания педагога: исторический аспект» раскрываются проблемы периодизации и типологизации моральных систем и отражающих их этических знаний, дается логико-исторический анализ становления педагогических этических взглядов и представлений.

Одной из сложнейших задач современной отечественной педагогической теории считается теоретическое обоснование перехода от культивировавшейся в течение десятилетий «коммунистической морали» к нормам демократического общества. При этом и отечественные, и зарубежные исследователи традиционно подчеркивают, что эти две моральные системы, как и отражающие их этические знания, на уровне сущности и явления *взаимоисключают* друг друга. С другой стороны, в современной литературе при рассмотрении содержания этических знаний, отражающих различные формы проявления «коммунистической морали», допускается широкий диапазон субъективных оценочных подходов — от позитивной абсолютизации до полного отрицания данного феномена.

Анализ современной философской и социологической литературы позволяет сделать вывод о том, что господствовавшая в течение трех поколений марксистская историко-философская схема пяти формаций (первобытнообщинной, рабовладельческой, феодальной, капиталистической и коммунистической) показала свою неадекватность историческому процессу. Нельзя однозначно, в духе формационной схемы, вычленить этапы исторического развития, несмотря на то что в принципе такие закономерные этапы существуют. Следовательно, невозможно с точки зрения формационного подхода провести и исторический анализ морали.

В главе обосновывается деление истории человечества на «традиционное общество» и «модернизирующееся общество» и рассматриваются различные формы их проявления. В работе анализируется одна из наиболее распространенных в современной зарубежной политологии и социологии типологизаций моральных систем - концепция Э. Фромма, который делит мораль на авторитарную и гуманистическую. Подход Э. Фромма и его многочисленных последователей ведет к тому, что содержательно между моральными нормами авторитарного и демократического общества стоит непреодолимая стена: они принципиально противоречат друг другу. Но историческая практика показывает, а этическая теория подтверждает, что это умозрительная позиция: *моральные нормы, в том числе и в области профессиональной педагогической морали, выработанные в ходе исторического развития практически всех обществ, сходны не только в содержательном плане, но и по форме.*

*Различие между авторитарной и демократической моралью заключается не в содержании отдельных различных по форме моральных норм, а в том, что в авторитарном обществе практические все эти нормы стремятся превратить в правовые, а в демократическом обществе существуем четкое отличие моральных норм от правовых.*

Таким образом, одни и те же по форме моральные нормы в различных обществах проявляются по-разному: в одном случае в качестве чисто моральных норм, в другом - в качестве правовых. На основе анализа философской и юридической литературы, результатов проведенных среди профессионально-педагогических работников социологических исследований делается вывод: *тезис о том, что современные российские педагоги лишились старых профессиональных моральных норм, а новых не приобрели, является неадекватно отражающим реальность. Подавляющее большинство этических принципов и норм, регулировавших систему отношений в «советской школе», кроме тех, которые конъюнктурно были искусственно привязаны к конкретно-историческим идеологическим символам, были наследованы из дореволюционной школы, т.к. носили универсальный (вневременной и общечеловеческий) характер. Следовательно, российским педагогам, как и всему обществу, не нужно «переходить» от морали советского общества к морали демократической – по сути они идентичны.*

Историю развития педагогической морали и отражающих ее этических знаний следует рассматривать как *единый процесс*, не подразделяя ее на этические нормы авторитарные и демократические.

В диссертации раскрываются особенности воззрений на педагогическую мораль таких зарубежных и отечественных исследователей, как Сократ, Аристотель, М.Ф.Квинтилиан, В.Мономах, Я.А.Коменский, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.А.Дистервег, А.И.Герцен, Н.Г.Чернышевский, Н.А.Добролюбов, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, В.И.Ленин, М.И.Калинин, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский. Значительное влияние на разработку вопросов педагогической морали оказали А.Ф.Гоноболин, Н.В.Кузьмина, В.И.Писаренко, И.Я.Писаренко и другие педагоги и психологи. Теоретические аспекты педагогической этики разрабатывали Л.М.Архангельский, Г.И.Белякова, Л.И.Божович, Л.А.Волович, Э.А.Гришки, О.Г.Дробницкий, К.М.Левитан, В.Н.Чернокозов, И.И.Чернокозов, Н.Е.Юшманова, С.Г.Якобсон, Я.Г.Якубсон и др. Работы этих исследователей подготовили с середины 1980-х гг. начало нового этапа в развитии педагогической этики – отхода от постоянно меняющейся конъюнктурно политизированной субъективистской «коммунистической морали» к более объективным и относительно стабильным нормам профессиональной морали.

*Тысячелетия развития педагогики сформировали универсальные моральные требования, которые стали традиционными для данной социально-профессиональной группы и благодаря их широкому распространению превратились в систему этических знаний педагога. Эти требования в своей сущности имеют общечеловеческую ценность, способствуют прогрессу общества и являются основой разумного поведения педагога. Педагог, в частности, должен: быть носителем глубоких и разносторонних знаний; систематически обновлять и пополнять их; любить свою профессию; знать психологию учащихся, интересоваться их внутренним миром, изучать их индивидуальные способности; быть гуманистом, любить учащихся; быть принципиальным, требовательным, но справедливым и великодушным; быть авторитетом для воспитуемых, постоянно помнить, что действительный авторитет основывается на его гражданской деятельности, гражданском чувстве, на его знании жизни учащихся, на помощи и ответственности за их воспитание; быть активным общественником, просветителем и распространителем знаний.*

В третьей главе «Проблемы содержания этических знаний и нравственного воспитания в современной психолого-педагогической теории» раскрываются вопросы взаимосвязи нравственного развития личности с усвоением культурно-исторического опыта, понятие нормативной регуляции и его значение для методологии формирования этических знаний, теоретические аспекты проблемы формирования этических знаний, моральные аспекты проблемы социализации личности.

В главе рассматриваются проблемы и достижения в теории и практике нравственного воспитания как в отечественной, так и в зарубежной педагогике; анализируются подходы, основанные на концепциях отечественных исследователей С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, Л.И.Божович, В.Э.Чудновского, Н.И.Судакова, В.С.Мухиной, Е.В.Субботского, С.Г.Якобсона, О.Г.Дробницкого и др. Интерес представляют работы таких зарубежных специалистов, как Т.Адорно, К.Боуэрс, Дж.Хоут, К.Роджерс, Д.Снигг, А.Комбс, Э.Келли, Ю.Хабермас, К.Молленхауэр, Х.Фенд, К.Юмел, К.Шармьон, Р.Жильбер, Д.С.Картрайт, Б.Брукковер, Н.К.Дензин, С.В.Гилмоур, М.Хайтгер, английских педагогов лингвистической этики (Р.Питерс, Д.Вилсон, П.Херст, Б.Шугармэн и др.), сторонников «этического социализма» (О.Поллак, К.Чернец, Х.Брода, В.Эйхлер и др.), структурного функционализма в русле позитивистской методологии (Т.Парсонс, О.Брим, Р.Кениг, В.Брецинка, В.Кукарцц, П.Фулкье, Р.Лафон), «гуманистического движения» (М.Фантини) и др.

*Анализ литературы показывает, что моральное действие должно опосредоваться собственно моральными суждениями и представлениями, исходить из всеобщих моральных критериев, соответствовать осознаваемым индивидом моральным ценностям и т.д. Полноценное моральное поведение невозможно вне системы осознаваемых человеком моральных ценностей и принципов.*

В нормах морали в обобщенной форме отражены права и интересы людей, признаваемые обществом. Утрата этой связи между нормой и отраженными в ней интересами других делает ее соблюдение в известной мере формальным и схоластичным. В то же время далеко не всякий альтруизм, понимаемый как непосредственный отклик на нужды и переживания других, является морально оправданным и ценным. Только моральная оценка причин переживаний и страданий независимо от их субъективной силы и глубины может обеспечить адекватное отношение и поведение. Альтруизм, лишенный моральных ориентиров, перестает быть фактом собственно моральной действительности.

Будучи формой отражения общих интересов, требования морали находятся в сложном диалектическом взаимоотношении с конкретными интересами (благом) отдельных лиц. Утверждая и защищая одни интересы, мораль осуждает и отрицает удовлетворение других. Поэтому связь моральной нормы с обобщаемыми в ней интересами людей не означает совпадения моральных предписаний с любым частным интересом каждого конкретного человека.

Ориентация на отдаленные результаты деятельности, даже в ущерб немедленным успехам, в сочетании с наличием определенных нравственных норм и образцов поведения, ставших достоянием личности, определяется как *моральная устойчивость. Нравственные нормы и образцы пове-*

дения выполняют роль нравственных инвариантов, направляющих поведение человека.

Моральные требования, которые обосновываются не тем, что так поступают все, а исходя из системы моральных ценностей общества, приобретают *обобщенный характер*. Благодаря своему обобщенному характеру моральные требования «поднимаются» над конкретными формами бытия и могут иметь различную, нередко противоречивую субъективную интерпретацию. Поэтому с появлением морали как формы нормативной регуляции отдельный человек становится более самостоятелен и свободен в своем поведении от непосредственного окружения. Вместе с тем основная деятельность по осуществлению регуляции ложится теперь на самого человека, на которого возлагается и личная ответственность за интерпретацию и выполнение требований морали.

Отметим, что *содержание этических знаний в своей сущности содержит противоречие ситуаций субъективного нравственного выбора и, следовательно, может носить абстрактный характер по отношению к конкретным социальным явлениям. Данное противоречие может сниматься лишь механизмом нравственной саморегуляции, в процессе которой происходит объективизация субъективно усвоенных моральных требований.*

В рамках юридического права и обычая регуляция индивидуального поведения ложится в первую очередь на человеческую общность, которая придерживается данных норм. В морали центр тяжести переносится на саморегуляцию поведения.

Порождением и воплощением этой саморегуляции является еще одно важнейшее индивидуальное образование - *совесть, такой способ саморегуляции индивидом своего поведения, при котором он наделяется наибольшей мерой личного усмотрения и самовыражения и одновременно облагается наибольшей мерой социальной ответственности.* Функции субъекта и объекта нормативных требований морали совмещаются при этом в одном лице весьма специфически: человек сам является объектом тех требований, которые он предъявляет к себе как субъект. Эта возможность отношения к себе как к объекту и есть предпосылка возникновения совести. *Совесть—это вторичная рефлексия по поводу своих поступков, побуждений и мотивов, возникающая, когда человек бывает способен судить себя с моральной точки зрения, которую он может отличить от своей собственной, частной и субъективной.*

*Функция норм морали в жизни общества состоит в детерминации поведения людей в соответствии с принятой в обществе иерархизированной системой ценностей.* Такая детерминация осуществляется на основе разных систем нормативной регуляции. Последние отличаются друг от друга по ряду параметров, в частности по способу обоснования нормативного требования; критериям правильного поведения; инстанциям, сопос-

ставляющим поведение отдельных людей с критериями; санкциям, налагаемым при несоответствии поведения критериям; позициям (имеются в виду позиции субъекта и объекта нормативной регуляции), в которых выступает в рамках каждой системы отдельный индивид. Средствами нормативной регуляции являются не только зафиксированные в культуре нормы, принципы, образцы, идеалы и т.д., но и разнообразные (формализованные и неформализованные) отношения между людьми и их воздействия друг на друга.

В западной педагогике учебное заведение понимается как форма социализации человека, через которую осуществляется его воспитание в духе *единых общепринятых в государстве и зафиксированных в конституции норм и ценностных ориентаций*.

Внимание к проблеме моральной социализации обусловлено в первую очередь тем, что ее разработка направлена на решение таких жизненно важных для общества задач, как подготовка профессионально квалифицированных и социально надежных граждан, политическая и идеологическая индоктринация молодежи, упрочение стабильности общественных институтов. *От организации процесса моральной социализации зависит, станет ли человек гражданином своего общества или его проблемой.*

В зарубежной педагогике большинство исследователей придерживается самого широкого и усложненного толкования социализации как наиболее общего, собирательного понятия для обозначения процесса «обобществления человеческой природы», «второго, социокультурного рождения человека». Социализация - это менее всего процесс приспособления и контроля, а в первую очередь - *предпосылка развития основополагающих человеческих качеств и способностей.*

«Функциональная социализация», т.е. стихийное формирование личности под воздействием различных социальных факторов, продолжая присутствовать в общем процессе социализации, начинает постепенно вытесняться планомерной, организованной, целенаправленной социализацией, осуществляемой прежде всего учебными заведениями, различными формами профессионального обучения, а также общественными учреждениями и союзами.

В западной педагогике предпринимаются попытки объединить, согласовать в единой концептуальной схеме функциональный и личностный аспекты социализации, общественное и индивидуальное развитие человека. «Социализируя, индивидуализировать» - эта идущая еще от Э. Дюркгейма формула включает как требование внедрения в сознание индивида социальных ценностей и норм, так и обучение его автономному индивидуальному действию в рамках морально допустимого и желательного.

*Правовое государство стремится взять под жесткий контроль весь процесс социального становления и развития граждан, все сферы их социальной жизнедеятельности: учебу, труд, досуг, область межлично-*

*стных и семейных отношений. Традиционная педагогика как система «вертикального воздействия» на обучающихся дополняется новыми формами работы, в основном в системе так называемого неформального общения (индивидуальная помощь, групповые консультации, семейная терапия и др.). Здесь провозглашается максимум свободной активности в качестве основного методического принципа, но его реализация происходит под контролем педагога, задача которого - по возможности косвенно управлять активностью обучающихся, институционализируя одни ее формы и пресекая другие, ориентируя процесс социализации в направлении, заданном моралью современного либерально-демократического общества.*

В то же время анализ литературы показывает, что современные отечественные и зарубежные психолого-педагогические теории нравственного воспитания и развития не раскрывают механизма морального воспитания и развития личности в его целостности, позволяющей понять связи и зависимости его отдельных сторон.

В четвертой главе «Анализ состояния и тенденций развития этических знаний профессионально-педагогических работников» детально раскрывается методика организации и проведения педагогического эксперимента, приводятся результаты констатирующего эксперимента, результаты сравнительного анализа исследований развития этических знаний педагогов профессиональной школы за период с 1993 по 1997 г., раскрывается диалектика нравственного развития личности педагога.

Цель эксперимента - проверка гипотезы исследования. Всего в экспериментальной работе участвовало 627 слушателей факультета повышения психолого-педагогической квалификации Уральского государственного профессионально-педагогического университета (ФПК УГППУ) - преподавателей и мастеров производственного обучения профессиональных училищ, лицеев и колледжей Екатеринбурга, Алапаевска, Качканара, Нижнего Тагила, Новоуральска, Заречного, Верхней Пышмы, а также Тюмени.

Методика проведения эксперимента учитывала накопленный в отечественной и зарубежной социологии, педагогике и психологии опыт исследования этических знаний различных социальных групп и включала в себя анкетные опросы, экспертные оценки, формализованные наблюдения, диагностические задания, изучение педагогической документации (рабочие программы по дисциплинам педагогического цикла ФПК, выпускные реферативно-исследовательские работы и др.). В ходе проведенного нами эксперимента было подвергнуто наблюдению и анализу 746 занятий: по профессиональной педагогике (273 занятия), зарубежной педагогике (106 занятий), педагогической технологии (121 занятие), педагогической этике (112 занятий), педагогическим инновациям (134 занятия). Также нами бы-

ло проведено 163 консультации для слушателей–преподавателей профессиональной школы.

В ходе исследования изучались методика ведения занятий, активность и самостоятельность слушателей – профессионально-педагогических работников – на лекционных, практических и консультационных занятиях, их умения и навыки проблемного обучения, умения быстрой и адекватной ориентации в нестандартных и стандартных ситуациях нравственного выбора, умение отстаивать свое мнение, аргументировать свою позицию, умения и навыки устной речи, степень этической направленности конкретных занятий.

Определение уровней усвоения этических знаний в группах осуществлялось с помощью контрольных диагностических заданий, разработанных по специальной методике. При разработке диагностических заданий учитывались: а) качество усвоения этических знаний по определенным темам учебной программы; б) умения проблемного учения (самостоятельность и творческая активность слушателей). Рекомендовалось выделить 1-2 крупных вопросов из пройденного слушателями учебного материала. Каждый вопрос составлялся в трех вариантах исходя из уровня усвоения этических знаний в соответствии с последовательным повышением уровня познавательной самостоятельности слушателей. Первый вариант вопроса предусматривал воспроизведение имеющихся знаний без анализа причинно-следственных связей (копирующая деятельность). Второй вариант вопроса был рассчитан на выявление причинно-следственных связей в явлении и их объяснение в рамках имеющихся знаний по образцу, алгоритму действия, предложенному преподавателем (репродуктивная деятельность). Третий вариант вопроса связывался с исследовательской деятельностью слушателей и был рассчитан на самостоятельное привлечение ими дополнительных знаний (творческая деятельность).

*Исследование выявило, что педагоги осознают отсутствие четко разработанной профессиональной морали нормативного характера, в том числе и этикета, под которым понимается установленный порядок поведения педагога. Этикет является атрибутом морали, внешней формой ее проявления.*

Результаты исследования показали, что хотя подавляющее большинство опрошенных увлечены своей профессиональной деятельностью и им нравится работать и общаться с учащимися, они не удовлетворены взаимоотношениями как внутри педагогического и ученического коллективов, так и в системе «педагог–учащиеся», примерно пятая часть преподавателей субъективно считают, что могут встретиться с принципиально неразрешимыми в профессиональном плане проблемами с учащимися.

*Исследования позволили выявить и определенные этические нормы, которые, с точки зрения опрошенных преподавателей, имеют профессионально значимые черты и должны входить в профессиональный эти-*



кет педагога. Мы выделили только те нормативные положения, которые набрали при опросе более 50% голосов от общего количества респондентов. Отметим, что данное исследование проходило на этапе констатирующего эксперимента, т.е. до этапа педагогических воздействий на данный контингент. В диссертации приводится 71 нормативное положение, которые, по мнению респондентов, должны входить в этикет профессионально-педагогического работника. В частности, это такие положения: педагогу должна быть свойственна литературная, без грубых выражений речь (данное положение отметили 81,2% опрошенных преподавателей); педагогу должно быть свойственно всегда здороваться и прощаться с коллегами, учащимися и их родителями (99,7%); должно быть свойственно всегда говорить коллегам, учащимся и их родителям хорошие пожелания, благодарить за помощь или услугу, произносить слова извинения при причинении беспокойства или неправоте (51,8%); должно быть свойственно не «выплескивать» свое плохое или очень хорошее настроение на коллег и учащихся (73,9%); должно быть свойственно доброжелательное и внимательное отношение к коллегам, учащимся и к родителям учащихся (81,6%); в любой ситуации педагог должен стремиться разрешать служебные конфликты миролюбиво (92,7%); в любой ситуации педагог не должен критически обсуждать с коллегами членов своего коллектива в их отсутствие (68,4%); в любой ситуации педагог не должен критически обсуждать с учащимися своих коллег и администрацию учебного заведения (66,0%); в любой ситуации недопустимо любое оскорбление педагогом учащегося (73,7%); педагог в любой ситуации должен стремиться поддерживать в обществе социальный мир (54,6%); педагог должен выступать против любых проявлений национальной или социальной дискриминации (82,9%) и т.д.

Выполнение всех выделенных норм педагогического этикета безусловно превратило бы профессиональные учебные заведения в места проявления высочайшей культуры межличностных отношений, социального и межнационального мира.

В работе анализируются различные аспекты функционирования и развития профессиональной этики преподавателя, реализации в учебных заведениях выявленных в процессе исследования конкретных профессионально значимых норм. Данные исследования выявили проблему их реализации в действительности. Так, 21,5% педагогов указали, что в их учебных заведениях педагогам не свойственно здороваться и прощаться с коллегами», по отношению к учащимся этот показатель еще хуже – на это указало 28,2 %. Причем 63,5% педагогов подчеркнули, что «при встрече с коллегой, который накануне вел себя недостойно, преподаватель может и не поздороваться». 35,4% считают, что «в учебном заведении с коллегой, который обоснованно не нравится, можно демонстративно не общаться». 53,9% педагогов считают, что в их коллективах не принято «говорить кол-

легам хорошие пожелания, благодарить за помощь или услугу, произносить слова извинения при причинении беспокойства или неправоте»; по отношению к учащимся не соблюдают эту норму этикета 66,5% опрошенных.

Как известно, воспитанный человек не должен проявлять в коллективе свое плохое настроение, должен быть всегда доброжелательным. 79,6% педагогов считают возможным показывать коллегам свое раздражение «словом, действием или взглядом». По отношению к учащимся этот показатель еще выше – 83%. 81,6% преподавателей указали, что «педагогам их учебного заведения несвойственны доброжелательность и внимательность к коллегам»; 79,9% указали на невнимательность и недоброжелательность по отношению к учащимся.

Как известно, одной из норм этикета является речь в которой отсутствует ненормативная лексика. 79,7% опрошенных указали, что «педагогам их учебного заведения свойственна речь с применения грубых выражений».

54,1% опрошенных допускают возможность необъективного отношения к учебной деятельности учащегося и считают, что «недисциплинированному учащемуся даже при отличном ответе можно понизить оценку на экзамене». Отметили, что «в определенных ситуациях учащегося можно назвать по прозвищу» 38,5% педагогов, т.е. эти преподаватели отметили возможность нарушения общепринятой в интеллигентной среде нормы поведения.

27,1% педагогов указали, что «если коллеги ведут себя неправильно по отношению к учащимся, то на своих занятиях с учащимися преподаватель может их критиковать», т.е. они отметили возможность нарушения этической нормы, требующей уважительного отношения к коллегам в любой ситуации. 33,0% отметили, что «если коллеги применяет неэффективные методы преподавания, то на занятиях с учащимися преподаватель может их критиковать». Таким образом, треть респондентов отметили возможность нарушения этических норм межличностных отношений в профессиональной среде в подобной ситуации. 36,2% респондентов отметили, что «на заседании педагогического совета мнение коллеги, который обоснованно не нравится, можно игнорировать»; 48,0% подчеркнули, что «в учебном заведении с коллегой, который обоснованно не нравится, можно демонстративно не вступать в деловые отношения».

36,0% отметили, что есть педагоги, которым необязательно повышать свой культурный уровень. Лишь 57,5% указали, что «педагогам их учебного заведения свойственно заботиться о благе своих учеников». 49,3% подчеркнули, что «педагогам их учебного заведения несвойственно заботиться о нравственном развитии своих учеников».

Опрошенные преподаватели выделили в качестве профессионально значимых и такие этические нормы, которые регулируют не только отношения, но и место и роль педагогов в обществе. Большинство респондентов считают, что педагог в любой ситуации должен проявлять себя законопослушным гражданином, он не может публично поддерживать любое, даже вынужденное, нарушение конституционных и юридических норм государства, нарушение прав человека, должен выступать против любых проявлений национальной, социальной или профессиональной дискриминации, уважать религиозные чувства всех верующих, выступать как хранитель национальной культуры, любить природу и животных и т.д.

В то же время 26,5% указали, что «если Президент России хорошо справляется со своими обязанностями, то президентские выборы можно и отменить», т.е. эти педагоги считают оправданным нарушение Конституции в подобной ситуации. По отношению к Государственной думе 22,8% опрошенных готовы принять нарушение конституционных норм.

Как известно в правовом государстве суд должен руководствоваться только законом и не должен выражать определенные интересы. 36,4% педагогов считают, что «суд должен выражать в первую очередь государственные интересы», т.е. они готовы принять интересы государства в ущерб правопорядку.

Подчеркнули, что «если Президент страны не справляется со своими обязанностями, то народ имеет право его свергнуть вооруженным путем, не дожидаясь очередных президентских выборов» 2,9% преподавателей – т.е. почти 3% преподавателей придерживаются экстремистских воззрений применительно к данной ситуации. 50,4% указали, что «если решения, принимаемые властями страны, неверны, то их можно и не выполнять». 7,7% педагогов допускают нарушение даже уголовного законодательства, считая что «если оборудование на заводе не используется и портится, то его можно унести домой». 10,2% указали, что «опасных преступников можно казнить без суда», т.е. здесь мы видим возможность нарушения законности вообще. 44,6% отметили, что «если законы несправедливы, то их можно не соблюдать». 9,7% считают, что «на суде для спасения невиновного человека можно и солгать», т.е. почти 10% педагогов готовы пойти на нарушение одной из фундаментальнейших этических норм.

9,8% педагогов допускают возможность культурно-национальной дискриминации, указав, что «в нашей стране есть народы, у которых низкая духовная культура». Причем, 11,2% считают, что «есть народы с низким моральным уровнем», а 2,2% отметили, что «есть народы, которые ни на что не способны».

*В нравственном сознании профессионально-педагогических работников доминируют знания и взгляды, характеризующие уровень обыденного сознания, т.е. стихийно сформированные под влиянием педагогически неуправляемых факторов – не общественных профессионально-образовательных учреждений, а системы относительно случайных отношений в бытовой и профессиональной сферах жизнедеятельности. С другой стороны, сам характер педагогической деятельности, система взаимоотношений как внутри педагогического коллектива, так и между педагогическими работниками и учащимися формируют относительно высокий уровень культуры этих взаимоотношений.* Так, 91,4% педагогов, считают, что преподавателям их учебного заведения свойственно «умение правильно вести себя в общественных местах».

*Объективно этические знания профессионально-педагогических работников представляют собой систему, т.е. они находятся в отношениях и связях друг с другом и их совокупность образует определенную целостность.*

Для выявления тенденций развития нравственной культуры нами были проведены сравнительные исследования двух относительно однородных (по полу, возрасту, месту жительства, образованию, квалификации) выборочных совокупностей преподавателей профессиональных учебных заведений. Исследования проводились в 1993 г. и в 1997 г. среди 174 преподавателей. С целью выделения наиболее существенных показателей, отражающих изменения содержания нравственной культуры, нами были взяты только те из них, парное соотношение которых превышало пропорцию 1 : 1,1 в ту или другую сторону (т.е. изменение составляло не менее 10% от первоначального количественного показателя).

В частности, если в 1993 г. однозначно утверждали, что «педагогам нашего учебного заведения свойственно всегда здороваться и прощаться с коллегами», 17,3% опрошенных, то через четыре года, в 1997 г., количество таких преподавателей возросло до 26,9%, т.е. в 1,6 раза. Если в 1993 г. указали, что «педагогам нашего учебного заведения свойственно всегда говорить коллегам хорошие пожелания, благодарить за помощь или услугу, произносить слова извинения при причинении беспокойства или неправоте», 7,4% опрошенных, то в 1997 г. этот показатель вырос в 2,2 раза и составил 16,0%.

За четыре года произошли заметные изменения в политических и социально-экономических взглядах, отношении педагогов к духовной культуре. Так, в 1993 г. однозначно считали, что «если Президент России хорошо справляется со своими обязанностями, то президентские выборы можно и отменить», 14,8% преподавателей, в 1997 г. этот показатель понизился в 2,3 раза и составил лишь 6,5% от числа всех опрошенных. Соответственно указали, что «если Государственная Дума хорошо справляется

со своими обязанностями, то выборы в нее можно и отменить», 14,8 и 5,4% респондентов, т.е. соотношение между этими двумя показателями составляет 2,7 : 1.

Однозначно отметили, что «если Президент страны не справляется со своими обязанностями, то народ имеет право его свергнуть вооруженным путем, не дожидаясь очередных президентских выборов», в 1993 г. 2,5% опрошенных учителей, в 1997 г. никто из респондентов не поддерживал такой экстремистской позиции.

За четыре года повысилась правовая культура педагогов. Так, считали, что «суд должен выражать в первую очередь государственные интересы», в 1993 г. 16,0% преподавателей, в 1997 г. этот показатель понизился в 1,4 раза и достиг 11,8%. Повысился уровень законопослушания преподавателей: в 1993 г. указали, что «если законы несправедливы, то их можно не соблюдать», 23,5% респондентов, в 1997 г. этот показатель составил 12,9%, т.е. уменьшился в 1,8 раза.

*В целом необходимо отметить, что под влиянием объективных и субъективных факторов в этических знаниях педагогических работников за последние годы произошли направленные, необратимые, закономерные изменения, т.е. произошло их развитие.*

Сравнительные исследования развития (по более чем 180 позициям) этических знаний профессионально-педагогических работников показали, что в середине 1990-х гг. доминируют тенденции, усиливающие в этой социально-профессиональной группе последовательное проявление таких качеств личности, которые способствуют либерализации и демократизации сложной системы взаимоотношений в учебных заведениях, укреплению не только административно-организационных, но и моральных основ педагогической деятельности и учебно-воспитательного процесса, формированию гражданского общества и правового государства в России.

Современные исследователи, как отечественные, так и зарубежные, отрицают на уровне социальной практики наличие единых, универсальных для всех членов общества моральных норм. Но при таком подходе принципиально невозможно объяснить формальное единство общества.

С другой стороны, отечественные и зарубежные специалисты считают, что содержание нравственного воспитания в учебных заведениях любого уровня должно строиться только на общечеловеческих моральных нормах, в основе которых, за исключением специфически религиозных, лежат универсальные ценности: жизнь, социально-имущественное положение, любовь и взаимоотношения с окружающими людьми.

Анализ литературы и социологические исследования, проведенные среди профессионально-педагогических работников, показывают, что общечеловеческие моральные нормы являются атрибутом любого человека на уровне формальной публичной жизни и социально-профессиональной репутации. Ни один человек не сможет проявлять любые, даже асоциальные, формы деятельности, если на формальном социальном уровне его жизнедеятельность будет противоречить нормам «не убий!», «не укради!», «не прелюбодействуй!», «возлюби ближних своих, как самого себя» и т.д.

Эти нормы являются *формальной основой* любого общественного образования со времен возникновения первых цивилизаций. Следовательно, с педагогической точки зрения изучение и усвоение общечеловеческих моральных норм не может быть основой нравственной социализации личности и, значит, нельзя сводить нравственное воспитание к усвоению только данных норм.

В отечественной и зарубежной этической литературе отмечается, что общечеловеческие нормы проявляются в жизни общества непосредственно, напрямую. Однако социологические исследования показывают, что естественные для функционирования и развития любого общества общечеловеческие моральные нормы выступают только на формальном уровне и носят характер норм-идеалов, т.е. недостижимых образцов.

*В реальности каждая общечеловеческая норма-идеал проявляется в жизнедеятельности общества и личности через конкретизирующие их универсальные моральные нормы данного общества; в свою очередь, универсальные моральные нормы общества конкретизируются в профессиональных нормах, а последние - в нормах профессионального этикета.*

Анализируя связь общечеловеческих норм-идеалов с конкретизирующими их универсальными моральными нормами данного общества, можно отметить атрибутивность норм-идеалов для деятельности человека любой направленности – от социально полезной до крайних проявлений асоциальности. Это, на наш взгляд, связано с очень высоким уровнем их обобщенности. Поэтому применение обобщенных норм к конкретной ситуации допускает любую их субъективную интерпретацию.

Обобщенные моральные образования принимаются практически всем обществом. Исследования показали, что почти все опрошенные профессионально-педагогические работники безоговорочно принимают такие структурные элементы общественного морального сознания, как принципы педагогической морали: *идейность и убежденность, гражданственность, патриотизм и интернационализм, профессиональную самоотверженность, педагогическую солидарность и коллективизм, гуманизм педагога, педагогический оптимизм; категории педагогической этики: педагогический долг, педагогическую справедливость, профессиональную честь и достоинство, педагогическую совесть, педагогический авторитет; моральные качества: общественную активность, профессиональную позицию, идейность, профессиональную принципиальность и самоотверженность, сознательность, чувство нового, профессиональную верность и гордость, искренность, правдивость, честность, благородство, вежливость, великодушие, профессиональную скромность, сочувствие, терпимость, профессиональную требовательность, уважение, человечность, чуткость, трудолюбие, профессиональную выдержку, профессиональное самообладание, педагогическую смелость и др.*

В диссертации обосновывается, что нравственные нормы имеют педагогическую ценность только при системном их изучении и усвоении; отдельные моральные нормы наряду с тем, что они способствуют адекватной ориентации преподавателя в определенных сферах жизнедея-

тельности личности и общества, могут оказывать негативное влияние на его ориентацию в других сферах жизнедеятельности. В частности, корректное отношение к культуре других народов практически не оказывает существенного влияния на политические, экономические взгляды педагогов, на их межличностные отношения в профессиональной среде. А отдельные социально-экономические суждения имеют характер суеверий. Например, 59,1% сторонников лояльного отношения к культуре других народов отметили, что «люди многих профессий получают незаработанные деньги»; для сравнения: среди их оппонентов этот показатель даже ниже в 2,6 раза и составляет 23,1%.

Адекватное усвоение изолированных норм ведет к становлению у личности педагога вторичной рефлексии по поводу своих поступков, относящихся к сфере регуляции лишь данной моральной нормы. Таким образом, *совесть – объективизированное моральными нормами отношение к субъективным поступкам – всегда носит конкретный, а не универсальный характер. Следовательно, развитая способность личности ко вторичной рефлексии в одной области не влияет на аналогичную рефлексию в другой. В то же время формирование способности ко вторичной рефлексии в одной области является основой для ее формирования в других областях.*

Исследования, проведенные среди профессионально-педагогических работников, показали, что в процессе профессионального общения педагогов можно выделить две формы проявления отчуждения: конкретное для данного времени – несущественное отчуждение и долговременное – существенное отчуждение. *Последовательная субъективная ориентация педагога на нормы профессиональной этики объективно ведет, с одной стороны, к возникновению несущественного отчуждения, с другой стороны, к предотвращению возможного существенного отчуждения. И наоборот, конкретное нарушение профессиональной морали может привести к предотвращению несущественного отчуждения для данного педагога, при этом одновременно объективно возникает и развивается существенное отчуждение.*

В главе на основе анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы, исследований, проведенных среди педагогов профессиональной школы, предлагается целая система этических знаний, включающая в себя моральный идеал, личностные образцы, принципы и качества педагогической морали, общечеловеческие нормы-идеалы и универсальные нормы общества, нормы педагогической морали и этикета.

В пятой главе «Развитие этических знаний у педагогов профессиональной школы в учреждениях повышения квалификации» раскрываются цели, принципы, содержание, формы, методы и средства формирования и развития этических знаний у профессионально-педагогических работников в процессе повышения психолого-педагогической квалификации.

В главе анализируются сущность системы повышения квалификации педагогов профессиональной школы; *общепедагогические принципы, от-*

*ражающие специфику содержания и организации обучения профессионально-педагогических работников в системе повышения квалификации: профессиональной направленности, проблемно-комплексный, унификации и дифференциации обучения, активной позиции личности слушателя, профессиональной актуальности повышения квалификации слушателя, междисциплинарности; модель обеспечения профессиональной направленности учебно-воспитательного процесса повышения квалификации и др.*

Важным атрибутом профессиональной направленности процесса повышения квалификации является его *этическая направленность*, которая реализуется при преподавании всех дисциплин педагогического цикла. Наиболее полно она проявляется в вариативном курсе «Педагогическая этика». Но и такие дисциплины, как «Профессиональная педагогика», «Педагогические технологии», «Активные формы и методы обучения», также позволяют раскрывать узловые проблемы профессиональной этики педагога. *Этическая направленность учебно-воспитательного процесса связана не только и изучением, но и с последовательной реализацией таких принципов педагогической морали, как высокая степень идейности, ярко выраженная гражданственность, профессиональная самоотверженность педагога, профессиональная педагогическая солидарность, гуманизм педагогического труда, педагогический оптимизм и некоторые другие, которые сливаются со специфическими нравственными требованиями к личности педагога.*

Противоречие между сформированной потребностью в совершенствовании процесса управления становлением профессионально-нравственной культуры личности преподавателя профессиональной школы в условиях учреждений повышения квалификации и очевидной недостаточностью применяемых в практике преподавания дисциплин педагогического цикла методов развития ее нравственной культуры может быть разрешено в значительной степени с помощью учебно-воспитательного процесса, основанного на модели развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации, которая включала в себя три этапа: *первый этап – формирование и развитие умений индивидуальной объективизации этических фактов, адекватным средством достижения которой являлись специально разработанные педагогические практикумы; второй этап – формирование и развитие умений коллективной объективизации этических фактов. Средством данного этапа являлись эвристические беседы полемического характера; третий – формирование и развитие умений индивидуальной объективизации в коллективе. Средством здесь являлись различные учебные дискуссии (см.: рис. 1).*





Рис. 1. Модель развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации.

Объективизация этических фактов представляет собой последовательное сопоставление *всех возможных вариантов* разрешения конкретной ситуации нравственного выбора *со всеми элементами педагогической морали*: с нормами педагогического этикета и этики, универсальными общественными нормами, общечеловеческими нормами, нормативными моральными качествами педагога, принципами и личностными образцами педагогической морали, моральным идеалом общества. Таким образом, *сущностью процесса объективизации этических фактов является в значительной степени их объемное, многомерное изучение*, т.е. голографический подход к организации образовательного процесса (А.С. Белкин). *Процесс объективизации позволяет формировать и развивать у обучающихся этические знания как основу однозначной интерпретации педагогами противоречивых ситуаций нравственного выбора.*

При этом отметим, что данная модель не только предполагает, но и позволяет *широко и постоянно использовать в учебно-воспитательном процессе учреждений повышения квалификации как обучающимися, так и педагогами, индивидуальный жизненный опыт*, т.е. учитывать концепцию «витагенного обучения» (А.С. Белкин).

Разработанные педагогические средства на каждом этапе модели развития этических знаний позволяли целенаправленно и последовательно создавать сочетание таких условий, при которых как педагогу, так и каждому обучающемуся в отдельности и всему коллективу учащихся в целом, предоставлялась возможность достичь значительных результатов в процессе изучения этических знаний. Таким образом, одной из сущностных

характеристик данной модели является *ситуация успеха* (А.С. Белкин). Причем в процессе поэтапного изучения этических знаний каждый обучающийся и педагог переживает три вида успеха: превосходящий, констатирующий и обобщающий.

Универсальной формой обучения для всех трех этапов данной модели являлись лекции с дискуссией как фрагментом занятия, которые дополнялись консультациями-дискуссиями. В процессе монологического изложения педагогом учебного материала у слушателей формировалась система обобщенных этических знаний, противоречивость проявления которых в конкретных профессионально-педагогических ситуациях выявлялась в ходе коллективного обсуждения – дискуссии. Дискуссии наглядно показывали слушателям, что *процесс субъективизации этических знаний как интерпретация личностью обобщенных этических знаний исходя из частного индивидуального опыта не является основой однозначного, объективного понимания педагогами ситуаций нравственного выбора*. Это создавало мотивационное обеспечение для формирования и развития у слушателей умений различных форм объективизации этических фактов.

На каждом этапе реализации модели у обучающихся системой учебных заданий, требующих проявления различного уровня познавательной самостоятельности, формировались последовательно три уровня усвоения этических знаний – копирующий, репродуктивный и творческий.

Рассмотрим специфические педагогические средства этого процесса.

*Первый этап развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации заключался в формировании и развитии умений индивидуальной объективизации этических фактов, средством достижения которой являлись специально разработанные педагогические практикумы*. На основе анализа педагогической теории и практики *этический практикум можно определить как условное обозначение группы приемов обучения (упражнения, задачи, разбор ситуаций и т.п.), которые позволяют преодолеть формализм в знаниях обучаемых*. Знание этической теории закрепляется и развивается в практике анализа различных ситуаций. Процесс практического осмысления в этическом плане тех или иных вопросов предполагается сделать целенаправленным и организованным с помощью упражнений и своеобразных задач «на социальную ориентацию». Под упражнением здесь понимается повторение обучаемым однородных действий с целью выработки и закрепления определенного умения в развитии той или иной способности под контролем преподавателя или самоконтролем. Задача состоит из текста и предписания. Для выполнения предписания необходимо знание положений, которые следует применять в качестве посылок, и алгоритма действия, т.е. способа выполнения задания путем осуществления мыслительных операций в определенной последовательности. Следовательно, *специфическая функция метода практикума - развитие культуры мышления в этической области, способности морального суждения и оценки, умения принимать нравст-*

*венные решения.* Нравственное решение - это интеллектуальный процесс осуществления личностью выбора альтернативы поступка исходя из определенных моральных ценностей.

В то же время распространенный в отечественной педагогике подход к методике проведения этических практикумов объективно ставит обучающегося в положение, когда он, опираясь только на свой житейский индивидуальный опыт, выбирает и обосновывает позитивно только один из нескольких возможных вариантов разрешения сложной ситуации «нравственного выбора». Отсюда, практикумы нередко являются средством развития и закрепления лишь одностороннего, субъективизированного лишь индивидуальным житейским опытом подхода к интерпретации противоречивых и неоднозначных фактов, моделирующих ситуации нравственного выбора педагога. В диссертации предлагается авторский подход к этическому практикуму, при котором обучающийся объективно ставится в положение, когда он *«вынужден» разносторонне обосновывать все возможные варианты разрешения сложной нравственной ситуации.* Такой подход способствует развитию у обучающихся объективизированного подхода к сложным, противоречивым ситуациям нравственного выбора (см.: рис. 2). Практикум в данном случае выступает средством *индивидуальной объективизации.*

В процессе формирования и развития у слушателей умений индивидуальной объективизации, количество педагогов, овладевших этическими знаниями на уровне копирующей деятельности (воспроизведение имеющихся знаний без анализа причинно-следственных связей), увеличилось в экспериментальных группах с 4,7 до 55,7%, в контрольных группах этот показатель вырос с 4,5% до 81,3%; на уровне репродуктивной деятельности (установление причинно-следственных связей нравственных явлений и их объяснение в рамках имеющихся этических знаний по образцу, алгоритму действия, предложенному преподавателем) увеличилось в экспериментальных группах с 2,5 до 24,7%, т.е. рост в 9,9 раза, в контрольных группах эти показатели соответственно равны 2,8 и 11,9 % – рост в 4,3 раза; на уровне творческой деятельности (исследовательская деятельность слушателей, рассчитанная на самостоятельное привлечение ими дополнительных этических знаний) – соответственно в экспериментальных группах рост в 32,2 раза -0,6 и 19,3%, в контрольных рост в 11,3 раза – 0,6 и 6,8%.

Если до начала учебных занятий в экспериментальных группах 93,4% педагогов считали, что сложные педагогические ситуации невозможно оценивать с нравственных позиций однозначно, то после этапа индивидуальной объективизации их количество уменьшилось до 38,3%, т.е. этот показатель уменьшился в 2,4 раза; в контрольных группах эти показатели соответственно равны 93,9 и 92,6%, т.е. изменений практически не произошло.

*Второй этап развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации заключался в формировании и развитии умений коллективной объективизации этических фактов, средством достижения которой являлись эвристические беседы полемического характера.*

Задания и упражнения этических практикумов широко применялись во время различных учебных дискуссий. Дискуссия - это обмен мнениями во всех его формах (устная, печатная и письменная; прямая и косвенная; внешняя и внутренняя; беседы, обсуждения, диспуты и т.д.). Сущность дискуссии как общественного феномена заключается в том, что это специфическая форма единства и борьбы противоположностей в сфере духовной жизни. Дискуссия есть общение, она по своей природе социальна.

В психолого-педагогическом плане дискуссия является универсальным источником и средством духовного развития личности. Качественные изменения в нравственном сознании личности (преодоление заблуждений и ложных идей, усвоение истинных этических знаний, превращение их в убеждения и т.д.) происходит не иначе как через внутреннюю дискуссию личности. Внешняя активность личности при получении новой информации, как и ее пассивность, есть результат внутренней активной дискуссии. С точки зрения внутреннего мира личности, дискуссия всегда является активной формой оценки и усвоения знаний.

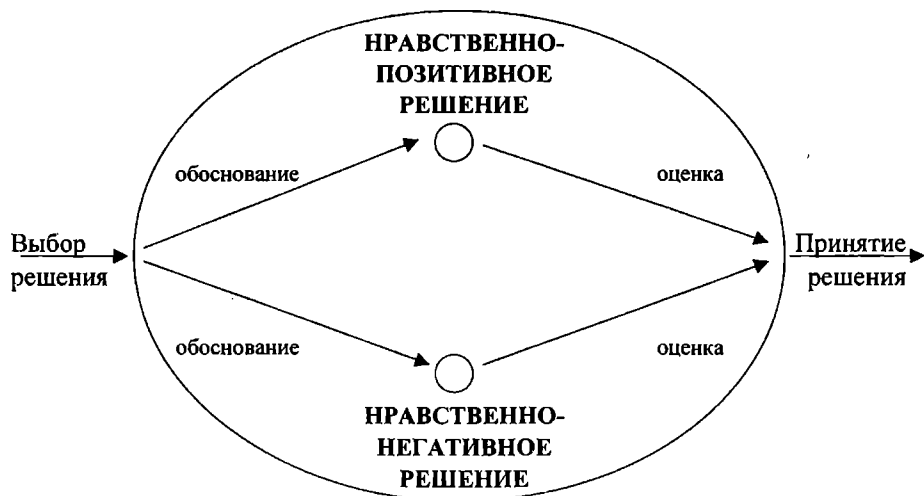


Рис. 2. Ситуация объективизированного нравственного выбора.

В педагогике дискуссия выступает как средство воспитания (а особенно, перевоспитания) личности, форма проведения учебных занятий, средство распространения истинных знаний, метод формирования убеждений.

Дискуссия, как обмен мнениями, может носить различный характер в зависимости от характера изучаемого вопроса, уровня его проблемности и, как следствие этого, высказанных суждений. Во-первых, суждения различных участников обсуждения могут дополнять, развивать друг друга. В этом случае дискуссии свойственны черты присущие эвристической беседе. Во-вторых, суждения участников могут противостоять друг другу – в этом случае она носит характер диспута (от лат. *disputatio* – рассуждаю, спорю).

Чаще всего в дискуссии при доминировании одного присутствуют оба момента. Однако какой бы характер она ни носила, *спецификой правильно организованной и эффективно проведенной дискуссии является сопоставление различных точек зрения по одному вопросу (либо дополняющих, либо противостоящих друг другу). Это ведет к диалектическому рассмотрению проблемы.* Для этого необходимо, чтобы на учебном занятии возникла дискуссионная ситуация. Дискуссионная ситуация – это разновидность проблемной ситуации. Проблемная ситуация – это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в объективной ситуации (ситуации задачи) не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действий (М.И. Махмутов) Таким образом, если проблемная ситуация включает в себя все нестандартные ситуации интеллектуального затруднения, то дискуссионная ситуация – это лишь такая ситуация интеллектуального затруднения, которая предполагает неоднозначность интерпретации проблемы, неоднозначность в понимании путей ее решения.

Формой, которая совмещает в себе черты и эвристической беседы, и диспута, является разработанная нами *эвристическая беседа полемического характера.* Рассмотрим специфику ее проведения.

Этапы эвристической беседы полемического характера:

Первый этап. Формулировка проблемы в виде противоречия. Здесь необходимо создать проблемную ситуацию. Средством для этого могут служить задания практикума по педагогической этике.

Второй этап. Выявление наиболее существенного «позитива». На данном этапе слушателям необходимо в процессе коллективной работы, даже в однозначно негативной ситуации, найти объективизированные системой моральных знаний позитивные моменты.

Третий этап. Выявление наиболее существенного «негатива» - слушатели, помогая друг другу, должны найти максимально возможные негативные моменты в данной ситуации.

Четвертый этап. Подведение итогов – сопоставление цели с результатами дискуссии. Здесь преподаватель совместно со слушателями анализирует результаты второго и третьего этапов и делает общий вывод.

Эвристическая беседа полемического характера основана на том, что во время обмена мнениями невозможно четко сориентироваться в каком-либо явлении, если позитивные оценки постоянно смешиваются с негативными. Трудно определить, чего в данном явлении больше и что существеннее. В эвристической беседе полемического характера «негатив» и «позитив» разделены и участники могут их «взвесить». Таким образом, в процессе эвристической беседы слушатели не противостоят друг другу, а включены в коллективную познавательную деятельность. Учебная группа выступает как объединенный субъект, занимающий единые нравственные позиции.

*Исследования показали, что в процессе эвристических бесед полемического характера слушатели получают позитивный опыт коллективной объективизации этических фактов.*

В процессе формирования и развития у слушателей умений коллективной объективизации, количество педагогов овладевших этическими знаниями на уровне копирующей деятельности уменьшилось в экспериментальных группах с 55,7 до 25,0%, в контрольных группах этот показатель уменьшился с 81,3% до 73,3%; на уровне репродуктивной деятельности их количество увеличилось в экспериментальных группах с 24,7 до 43,7%, т.е. рост в 1,8 раза, в контрольных группах эти показатели соответственно равны 11,9 и 18,0% – рост в 1,5 раза; на уровне творческой деятельности – соответственно в экспериментальных группах рост в 1,6 раза – 19,3 и 31,3%, в контрольных группах рост в 1,3 раза – 6,8 и 8,7%.

За это время количество преподавателей считающих, что сложные педагогические ситуации невозможно оценивать с нравственных позиций однозначно уменьшилось в экспериментальных группах с 38,3 до 16,8%, т.е. в 2,3 раза; в контрольных группах эти показатели практически не изменились – 92,6 и 89,7%

*Третий этап развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации заключался в формировании и развитии умений индивидуальной объективизации этических фактов в коллективе, средством достижения которой являлись учебные дискуссии полемического характера - диспуты.*

В реальной профессиональной деятельности обсуждение в коллективе *противоречивых* ситуаций, требующих нравственного выбора со стороны педагогов, не столько объединяет людей, имеющих различные социально-психологические индивидуальные особенности, сколько разъединяет их, т.е. обсуждение носит характер диспута.

В диссертации дискуссии классифицируются по компонентам деятельности (субъекту, объекту, средствам, целям, операциям, потребностям,

условиям, результатам) на *научные, организационные и учебные*. Каждая из них наряду с чертами, общими для всех дискуссий, имеет свою специфику. В частности, специфическими чертами оптимально организованной и проведенной учебной дискуссии являются: 1) высокая степень компетентности в рассматриваемой проблеме педагога-организатора и относительно низкий уровень ориентации в проблеме участников обсуждения - обучающихся; 2) высокий уровень прогнозирования процесса обсуждения, благодаря методической вооруженности педагога-организатора, знанию им типичных ситуаций затруднений обучающихся, путей и средств их преодоления, т.е. относительно низкий уровень импровизационности со стороны педагога и одновременно высокий уровень импровизационности обучающихся. Отсюда *полная управляемость педагогом хода обсуждения*; 3) цель и результат педагогической дискуссии - высокий уровень усвоения обучающимися этических знаний, преодоление заблуждений, развитие их диалектического мышления; 4) вариативность источника истинного знания. В зависимости от конкретной педагогической ситуации это либо педагог-организатор, либо обучающиеся, либо последние выводят истинное знание при помощи педагога.

В работе анализируется сущность технологической карты учебной дискуссии, которая в концентрированном виде раскрывает этапы ее подготовки и проведения: 1) организационно-подготовительного; 2) исходно-диагностического; 3) информационно-просветительского; 4) содержательно-технологического; 5) коррекционного; 6) итогово-диагностического; 7) плано-диагностического. Технологическая карта представляет собой одно из важнейших условий обеспечения функционирования запланированной организации проведения занятия, повышения уровня его управляемости со стороны педагога .

Наряду с развитием диспутов в организационном плане, можно говорить об их развитии с социально-психологической точки зрения. Для всех форм обсуждения в социально-психологическом плане общим является три этапа их развития: ориентация, оценка и консолидация. Причем связь целей обсуждения и его социально-психологических аспектов довольно четко прослеживается на всех этапах. Например, первый этап реализует установку участников дискуссии на ориентацию не только в проблеме, но и личностную адаптацию. Этап оценки предполагает обычно ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, которая однако в случае неадекватного руководства дискуссией может перерасти в межличностное столкновение. Наконец, этап консолидации также касается проблемного и социально-психологических аспектов.

Социально-психологические этапы можно соотнести с этапами проведения диспута. Так этапу ориентации соответствует этап постановки проблем диспута, а также сбор информации (1-2 этапы); этапу оценки - упорядочение, интерпретация и оценка полученной информации (3 этап); этап консолидации проявляется в ходе подведения итогов диспута (4

этап). Естественно, что не всегда эти этапы как в организационном, так и в социально-психологических аспектах в равной степени представлены в учебных диспутах. Занимаемое время и интенсивность их выражения непосредственно зависят от целей, темы и характера диспута.

Предметом дискуссии могут стать проблемы, возникающие как выражение противоречия между истинным знанием и ложью, между знанием и незнанием, а также полным и неполным знанием, между научным и житейским знанием, между умением и неумением применять знания на практике.

*Во время дискуссий, особенно полемического характера (диспутов), этические знания становятся убеждениями слушателей, ибо, с их точки зрения, они проходят испытание индивидуальной практикой.*

Дискуссии предполагают не только прямую, но и обратную связь, которая позволяет педагогу улавливать изменения в настроении аудитории, всесторонне изучать интересы, потребности и уровень усвоенных этических знаний слушателей, т.е. дискуссии выступают как средство диагностики. Это позволяет своевременно корректировать воздействие педагога на слушателей, индивидуализировать в случае необходимости процесс педагогического воздействия.

*При подготовке учебной дискуссии педагогу необходимо использовать следующие принципы научной критики: 1) анализ гносеологических корней; 2) вскрытие логической несостоятельности, разоблачение эклектики и софистики; 3) единство «отрицательной» и «положительной» функций в критическом анализе.*

*В процессе участия в различных формах учебных дискуссий учащиеся приобретают позитивный опыт индивидуальной объективизации этических фактов в коллективе. Формирующиеся при этом этические знания служат основой для выработки однозначной интерпретации педагогами противоречивых ситуаций нравственного выбора.*

В процессе формирования и развития у слушателей умений индивидуальной объективизации в коллективе, количество педагогов, овладевших этическими знаниями на уровне копирующей деятельности, уменьшилось в экспериментальных группах с 25,0 до 4,2%, в контрольных группах этот показатель уменьшился с 73,3 до 66,5%; на уровне репродуктивной деятельности их количество уменьшилось в экспериментальных группах с 43,7 до 38,6% - уменьшение в 1,1 раза, в контрольных группах эти показатели соответственно равны 18,0 и 21,9% – рост в 1,2 раза; на уровне творческой деятельности – соответственно в экспериментальных группах рост в 1,8 раза – 31,3 и 57,2%, в контрольных рост в 1,3 раза – 8,7 и 11,6%.

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что реализация в учебно-воспитательном процессе модели развития этических знаний слушателей учреждений повышения квалификации позволяет увеличить количество педагогов усвоивших этические знания на творческом и репродуктивном уровнях до 95,8% (при традиционной методике этот показатель



в 2,8 раза ниже - 33,5%), в том числе на творческом уровне до 57,2% (при традиционной методике – 11,6%, т.е. соотношение в данном случае составляет пропорцию 4,9 : 1).

С другой стороны, если до начала учебных занятий в экспериментальных группах 93,4% педагогов считали, что сложные педагогические ситуации невозможно оценивать с нравственных позиций однозначно, то итоговая диагностика показала, что этот показатель уменьшился до 7,3%, т.е. количество преподавателей, считающих, что они в процессе прохождения этапов модели усвоили объективные этические знания, повысилось в 12,8 раза – 92,7%. В контрольных группах эти показатели соответственно равны 93,9, 89,1 и 10,9%, т.е. рост лишь в 1,8 раза. Таким образом, в данном случае эффективность учебного процесса основанного на реализации модели развития этических знаний в 8,5 раза выше, чем традиционной педагогической технологии.

В диссертации детально анализируются особенности подготовки и проведения различных форм учебных дискуссий: *семинарского занятия-диспута, дискуссии как фрагмента семинарского занятия или лекции, дискуссии во внеучебное время, консультации-дискуссии; приводятся многочисленные результаты сравнительных исследований в экспериментальных и контрольных группах.* В частности, количество слушателей со сформированным творческим подходом к усвоенным этическим знаниям увеличилось с 9,2 до 48,7%, т.е. в 5,3 раза; с установкой на применение этических знаний в стандартных ситуациях - с 14,7 до 46,8% (в 3,2 раза), а количество слушателей с установкой на простое воспроизведение знаний уменьшилось в 16,9 раз – с 76,1 до 4,5%. В контрольных группах соответствующие показатели составили 8,7 и 15,1% (увеличение в 1,7 раза); 16,4 и 27,3% (увеличение в 1,7 раза); 74,9 и 57,6% (уменьшение в 1,3 раза).

В целом, обобщая приведенные выше количественные показатели, необходимо отметить, что *эффективность дискуссии полемического характера как средства формирования самостоятельности слушателей в среднем в 3,2 раза выше, чем традиционного семинарского занятия, а как средства преодоления установки на простое воспроизведение этических знаний – в 12,8 раза выше.*

С другой стороны, *этические дискуссии являются дидактическим аналогом ситуаций нравственного выбора.* В дискуссии, особенно полемического характера – диспуте, участники ставятся в ситуацию объективного выбора субъективно аргументируемой альтернативы. Поэтому неудивительно, что после прохождения всего цикла повышения квалификации 87,7% слушателей экспериментальных групп, которые постоянно участвовали во всех запланированных формах учебных дискуссий, отметили, что им на учебных занятиях педагогического цикла, затрагивающих этические проблемы, приходилось «совершать нравственный выбор в пользу той или иной позиции»; в контрольных группах этот показатель в 2,6 раза ниже – 34,1%. Однозначно указали, что на занятиях им не приходилось оказы-

ваться в ситуации нравственного выбора, лишь 6,8% слушателям экспериментальных групп и 43% - контрольных, т.е. во втором случае показатель в 6,3 раза выше.

В заключении диссертации подведены общие итоги осуществленного исследования и сформулированы основные выводы.

1. В педагогической морали отражаются нравственные отношения, пронизывающие *все стороны деятельности преподавателей*. В ней закрепились те нормы и правила, без которых *невозможен учебно-воспитательный процесс*, и нормы, поддерживаемые силой традиций и спецификой педагогического труда.

2. Наличие высоких идеалов часто не совпадает с этическим уровнем реального поведения. Прецеденты несовпадения идеалов людей и их реального поведения до настоящего времени не получили адекватной теоретической интерпретации. Данное несовпадение во многом объясняется структурой научного общественного морального сознания, в которой отсутствует связующее звено между идеалом и реальностью – адекватный идеалу моральный личностный образец.

3. *Структура общественного морального сознания должна состоять из моральных норм, качеств, принципов, личностных образцов и идеала. В этом случае моральные нормы, качества и принципы, ориентируясь на совершенный идеал, учитывают и реальный, вполне достижимый личностный образец.*

4. Тезис о том, что современные российские педагоги лишились старых профессиональных моральных норм, а новых не приобрели, является неадекватно отражающим реальность. Подавляющее большинство моральных принципов и норм, регулировавших систему отношений в «советской школе», были наследованы из дореволюционного периода, т.к. они носили универсальный (вневременной и общечеловеческий) характер. Следовательно, педагогам, как и всему обществу, не нужно «переходить» от морали советского общества к морали демократической – по сути они идентичны. Историю развития педагогической морали можно рассматривать как единый процесс, не подразделяя ее на моральные системы авторитарные и демократические.

5. В нравственном сознании профессионально-педагогических работников *доминируют знания, характеризующие уровень обыденного сознания*, т.е. стихийно сформированные под влиянием педагогически неуправляемых факторов - не общественных профессионально-образовательных учреждений, а системы относительно случайных отношений в бытовой и профессиональной сферах жизнедеятельности.

6. *Этические знания профессионально-педагогических работников не только представляют собой совокупность, но и находятся в отношениях и связях между собой, образуя определенную целостность, единство, т.е. составляя систему. При этом, учитывая стихийный характер их формирования, следует отметить, что отдельные этические взгляды с логической точки зрения формально могут противоречить друг другу.*

7. Под влиянием объективных и субъективных факторов в этических знаниях педагогических работников за последние годы произошли направленные, необратимые, закономерные изменения, т.е. произошло их развитие.

8. Сравнительные исследования развития этических знаний профессионально-педагогических работников показали, что в середине 1990-х гг. доминируют тенденции, усиливающие в этой социально-профессиональной группе последовательное проявление таких качеств личности, которые способствуют либерализации и демократизации сложной системы взаимоотношений в учебных заведениях, укреплению не только административно-организационных, но и моральных основ педагогической деятельности и учебно-воспитательного процесса, формированию гражданского общества и правового государства в России.

9. Ограничение содержания нравственного воспитания общечеловеческими моральными нормами является принципиально неверным, так как их усвоение не влияет непосредственно на конкретные этические взгляды личности – они могут носить и асоциальный характер. Следовательно, с педагогической точки зрения изучение и усвоение общечеловеческих моральных норм не может быть основой нравственной социализации личности и, значит, нельзя сводить нравственное воспитание к усвоению только данных норм.

10. В реальности общечеловеческие нормы-идеалы проявляются в жизнедеятельности общества и личности через конкретизирующие их универсальные моральные нормы данного общества; в свою очередь, универсальные моральные нормы общества конкретизируются в профессиональных нормах, а последние – в нормах профессионального этикета.

11. Нравственные нормы имеют педагогическую ценность только при системном их изучении и усвоении: отдельные моральные нормы, наряду с тем, что они способствуют адекватной ориентации преподавателя в определенных сферах жизнедеятельности личности и общества, могут оказывать негативное влияние на его ориентацию в других сферах жизнедеятельности.

12. В процессе профессионального общения педагогов можно выделить две формы проявления отчуждения: конкретное для данного времени – несущественное отчуждение и долговременное – существенное отчуждение. Последовательная субъективная ориентация педагога на нормы профессиональной этики объективно ведет, с одной стороны, к возникновению несущественного отчуждения, с другой стороны, к предотвращению возможного существенного отчуждения. И наоборот, конкретное нарушение профессиональной этики может привести к предотвращению несущественного отчуждения для данного педагога, при этом одновременно объективно возникает и развивается существенное отчуждение.

13. В процессе изучения этических знаний педагогов необходимо ориентировать на то, что процесс морально устойчивого поведения объективно ведет к возрастанию кратковременного несущественного отчуждения и благодаря этому – к предотвращению существенного с точки

зрения долговременных профессиональных интересов и потребностей отчуждения.

14. Система учебных этических практикумов и дискуссий выступает как одно из адекватных и оптимальных средств развития этических знаний слушателей ФПК – профессионально-педагогических работников.

15. Исследования показали, что *предлагаемая в диссертации система этических знаний, как с точки зрения структуры, так и содержания, в силу ее многоуровневости носит одновременно обобщенный и конкретный характер, и ее усвоение, основанное на модели развития этических знаний, позволяет педагогам многомерно анализировать и объективно однозначно интерпретировать амбивалентные ситуации профессионального нравственного выбора, т.е. успешно решать сложные педагогические нравственные конфликты. Отсюда, усвоенные этические знания носят лично-значимый характер и их изучение носит характер анализа, т.е. они входят в жизненный опыт педагога.*

16. Опытно-экспериментальная работа показала, что наиболее эффективным путем системного распространения этических знаний среди педагогов профессиональной школы является обучение в учреждениях повышения психолого-педагогической квалификации.

Результаты исследования не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы. В рамках одного исследования трудно полностью рассмотреть и решить проблему формирования и развития этических знаний у профессионально-педагогических работников. Сделав акцент на теоретической части исследуемой проблемы, реализовав ряд положений на практике, мы стремились определить и наиболее важные направления дальнейших исследований, которые должны быть предприняты учеными и специалистами, работающими в области повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей профессиональной школы. Это исследование проблем:

- раскрытия механизма нравственного воспитания и развития личности педагога профессиональной школы в его целостности, позволяющей понять связи и зависимости его отдельных сторон;
- детерминации устойчивости в соблюдении моральных норм социально-демографическими и социально-профессиональными факторами;
- диалектики взаимосвязи моральной социализации и нравственной индивидуализации в развитии личности профессионально-педагогического работника.

Исследование этих и иных проблем формирования и развития этических знаний в частности и нравственного воспитания в целом педагогов профессиональной школы будет способствовать решению задач подготовки ими граждан, способных к успешной деятельности в условиях постоянно расширяющихся свобод и прав либерально-демократического общества и правового государства.

В приложениях к диссертационному исследованию представлены конкретные учебно-программные документы, реализующие этическую направленность процесса повышения квалификации профессионально-педагогических работников, примеры заданий этических практикумов, образцы исследовательских анкет и диагностических заданий, схема проведения учебной дискуссии, результаты экспериментальной работы.

**Основные публикации**, в которых отражены результаты исследования, представлены ниже.

#### **Монографии, учебные пособия**

1. Этика профессионально-педагогического работника. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 393 с.
2. Педагогическая этика: сущность, содержание и функции. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 69 с.
3. Профессионально-педагогические кадры России. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 98 с. (в соавт.).
4. Профессионально-педагогическое образование России: Организация и содержание. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 234 с. (в соавт.).
5. Состояние и тенденции развития этических знаний профессионально-педагогических работников. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 88 с.
6. Этические знания педагога: исторический аспект. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 58 с.
7. Практикум «Педагогическая этика»: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 27 с.
8. Практикум по профессиональной этике: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 28 с.
9. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 136 с. (в соавт.).
10. Словарь основных терминов и понятий, используемых в цикле психолого-педагогических дисциплин факультета повышения квалификации. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 86 с. (в соавт.).

#### **Статьи в научных сборниках и журналах, авторские концепции**

11. Модель института рабочего образования // Понятийный аппарат педагогики образования: Сб. науч. тр. /Отв. ред. Е.В. Ткаченко. Вып. 2.– Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С. 212–220 (в соавт.).
12. Ориентация инженерно-педагогических работников на профессиональную деятельность //Социально-политические проблемы молодого пополнения рабочего класса: Межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1983. – С. 57–74 (в соавт.).
13. Повышение квалификации педагогов профессиональной школы //Профессиональное образование. – 1998. – № 2. – С.23–24.
14. Современная мораль педагога: социально-педагогические аспекты //Проф. образование. – 1999. – № 6. – С.18–19.
15. Становление многоуровневой системы высшего образования в США// Вестник УНМО вузов России по инженерно-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С. 25–29 (в соавт.).

16. Общение как фактор развития профессионально-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса в инженерно-педагогическом вузе //Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов: Межвуз. сб.– Ростов н/Д, 1986. – С. 19–25 (в соавт.).

17. Учебный диспут как средство формирования научного мировоззрения// Формирование научного мировоззрения учащихся профтехучилищ в процессе преподавания дисциплин общественно-гуманитарного цикла: Сб. науч. тр. /Под ред Л.А. Воловича. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 58–69.

18. Целевая комплексная программа на 1997–2001 годы «Профессионально-педагогические кадры России». – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996.– 16 с. (в соавт.).

#### **Методические рекомендации, учебные программы**

19. Комплексная образовательная программа повышения квалификации преподавателей технических дисциплин, мастеров производственного обучения ПТУ, УПК и других профессиональных учебных заведений. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – 40 с. (в соавт.).

20. Методические рекомендации по составлению учебных программ для института рабочего образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 12 с. (в соавт.).

21. Программа курса «Педагогика высшего образования». – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. – 12 с.

22. Программа курса «Педагогика среднего специального образования». – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. –12 с.

23. Рабочая программа «Высшее образование за рубежом» для слушателей ФПК.– Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 4 с.

24. Рабочая программа по курсу «Педагогическая этика» для слушателей ФПК – преподавателей вузов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 14 с.

25. Рабочая программа по курсу «Педагогическая этика» для слушателей ФПК – преподавателей средних профессиональных учебных заведений. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 11 с.

26. Рабочая программа по курсу «Педагогическая этика» для слушателей ФПК – профессионально-педагогических работников. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 12 с.

27. Рабочая программа по курсу «История педагогической этики» для слушателей ФПК – преподавателей вузов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 11 с.

28. Рабочая программа по курсу «История педагогической этики» для слушателей ФПК – преподавателей учреждений среднего профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 11 с.

29. Рабочая программа по курсу «История педагогической этики» для слушателей ФПК – профессионально-педагогических работников. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 11 с.

30. Рабочая программа по формальной логике. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. – 8 с.

#### **Тезисы докладов**

31. Гуманизация: логико-исторический анализ //Гуманизация и гуманитаризация инженерно-педагогического образования в условиях многоуровневой структуры высшего образования: Тез. докл. к пленуму УМО по инж.-пед. спец., Бухара, 13–17 апр. 1992 г. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. – С.69–71 (в соавт.).

32. Дискуссия как активная форма оценки и усвоения этических знаний //Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образова-

тельных технологий: Тез. докл. 6-й Рос. науч.-практ. конф., 7–11 дек. 1998 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С. 129.

33. Общение как фактор развития профессионально-педагогической направленности студентов // Актуальные проблемы подготовки инженеров-педагогов: Тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1983. – С.218–219.

34. Отчуждение как форма проявления моральности профессионально-педагогического работника // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. V науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 27–28 апр. 1999 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – С. 54–55.

35. Преемственность систем этических знаний тоталитарного и демократического обществ // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. V науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 27–28 апр. 1999 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – С. 55.

36. Принцип профессиональной мобильности как основа содержания высшего рабочего образования // Инновационные формы и технологии в профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 3-й Рос. науч.-практ. конф. (в рамках 3-го рос.-амер. семинара по пробл. образования), 15–17 мая 1995 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – Ч.2. – С.94–95 (в соавт.).

37. Проблема интернационализации нравственного развития слушателей ФПК УГППУ // Вестник УНМО вузов России по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – Вып. 19. – С. 56–59.

38. Процесс профессиональной ориентации и развитие личности // Тезисы к IV Уральским социологическим чтениям. – Пермь, 1982. – С. 60–63.

39. Совершенствование содержания высшего профессионального образования как основной фактор повышения регионального академического уровня // Проблемы повышения академического уровня высших учебных заведений и региональных образовательных систем: Тез. докл. Рос.науч.-практ. конф., 9–11 дек. 1996 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – Ч.1. – С.3–7 (в соавт.).

40. Этический практикум как средство формирования нравственной культуры профессионально-педагогических работников // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. 6-й Рос. науч.-практ. конф., 7–11 дек. 1998 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С. 130.

41. Этнотехнологический принцип как основа построения нового типа профессиональных учебных заведений // Профессионально-педагогическое образование и европейское академическое сообщество. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – С.60–62 (Вестн. УНМО вузов России по проф.-пед. образованию; Вып.3(17)) (в соавт.).