

УДК 37:159.928.235

ПРОБЛЕМНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

О.В. Ненашева, О.К. Позднякова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

В контексте поиска путей решения задачи создания пространства морали как отношений между учителем и учащимися обосновываются проблемно-методологический и задачный подходы к формированию морального мышления будущего учителя.

***Ключевые слова:** учитель, мораль, мышление, подход, проблемно-методологический подход, задачный подход.*

Пространство отношений между учителем и учащимися рождается как особенное морально-деятельное отношение педагога к учащимся и к их деятельности, к себе и к своей деятельности. Такое пространство раскрывается через отношения учителя к ученику и ученика к учителю. При создании отношений между собой и учащимися мышление учителя сопровождает не просто педагогическое действие, но педагогическое действие, целью которого является создание пространства морали, пронизывающей в силу всепроникающего своего характера мысли и действия учителя, ученика. Одним из возможных способов решения задачи создания пространства морали как отношений между учителем и учащимися является формирование морального мышления будущего учителя, которое сопровождает его педагогическую деятельность как моральную деятельность.

Моральное мышление учителя как интеллектуальная, мыслительная деятельность, в которой познавательные моменты подчинены совершаемым в уме нормативно-оценочным процедурам по созданию пространства морали как отношений между учителем и учащимися, сопровождает моральную деятельность учителя, пронизывающую педагогическую деятельность в процессе решения этических ситуаций, нравственных проблем, выбора ценностей, принимающих форму мотивов его педагогической деятельности по развитию способности учащихся к моральному выбору, к моральной рефлексии. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые придают «моральный, нормативно-оценочный» смысл категориям и понятиям педагогики, а его моральное сознание «видит» адекватные понятиям морали

нравственные ценности, адекватные категориям и понятиям педагогики ценности.

В данной статье мы остановимся на проблемно-методологическом и задачном подходах к формированию морального мышления студента – будущего учителя.

Проблемно-методологический подход, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, позволяет вырабатывать у учителя принципы, методы, способы, приемы, критерии, показатели оценки – словом, методологию решений [7, с. 15] или вырабатывать, по словам В.В. Серикова, «личностную методологию» (см. [6, с. 7]) принятия педагогических решений.

Одной из ведущих идей данного подхода является, то, что «предметом теоретического осмысления должны быть структура решения некоторой педагогической ситуации, процесс движения мысли учителя от возникновения ведущей идеи решения к разработке конкретных способов ее реализации, обусловленных данной педагогической ситуацией» [8, с. 48]. Опора на данную идею в контексте решения проблемы формирования морального мышления будущего учителя требует организовывать мысль студентов таким образом, чтобы осуществлялось «движение» знания по уровням морально-этической педагогической рефлексии [3]. Такое «движение» знания по уровням рефлексии вписывается в концептуальную схему принятия педагогических решений, решения педагогических задач, которая согласно Ю.Н. Кулюткину, включает в себя следующие положения: 1) формирование у учителя ведущей идеи, которая задает общую направленность его деятельности; 2) идея отражает опыт в его противоречивости, в тенденциях развития; 3) идея выполняет в практическом мышлении функцию конструктивного принципа действия и функцию критерия анализа и оценки ситуации; 4) конкретизация идеи решения в конкретную схему (модель, проект); 5) конструктивная схема – регулятор деятельности учителя [8, с. 47-53].

Исходя из того, что этико-педагогический уровень рефлексии связан с осмыслением учителем личностного «Я» среди ценностей и норм морали, педагогической морали, с деятельностью его сознания по поводу «моральных императивов», по поводу содержания научных категорий и понятий, важным становится использование студентами категорий педагогической этики и понятий педагогической морали, определяющих категориальный аппарат морального строя педагогического мышления и выводящих в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности. На этом уровне рефлексии в «действие вступает» мировоззренческий «ярус» нравственного сознания учителя, посредством которого («ярус»)

учитель определяет ведущую идею, которая задает общую направленность его деятельности, ее стратегию.

Исходя из того, что морально-педагогический уровень рефлексии связан с осмыслением учителем личностного «Я» среди учащихся и людей (пространство отношений), с деятельностью его сознания по исследованию своих взаимодействий, отношений с учащимися, важным становится выявление студентами того, что идея отражает опыт нравственной деятельности в его противоречивости. Снятие противоречивости опыта нравственной деятельности возможно, если студент определил принципы морального выбора, принципы педагогической деятельности по обоснованию ведущей идеи, которая выполняет в практическом мышлении функцию конструктивного принципа действия и функцию критерия анализа и оценки ситуации. Идея в данном случае характеризует теоретическое педагогическое мышление, а опыт – практическое педагогическое мышление.

Исходя из того, что нравственно-педагогический уровень рефлексии связан с осмыслением учителем личностного, профессионального «Я» среди своих целей, мотивов, установок, с деятельностью его сознания по исследованию своих целей, мотивов, установок по отношению к себе, важной становится конкретизация студентами идеи решения в конкретную схему (модель, проект). Конкретизация идеи решения в конкретную схему, модель, проект осуществляется с помощью педагогических средств, позволяющих «заложить» конкретную идею в схему, в модель педагогической деятельности.

Сквозной идеей обучения студентов методологии принятия решений, снятию проблемности этической ситуации, выбору альтернатив является побуждение студентов к осмыслению уже собственно не самой ведущей идеи, а ее основания, не определение принципов морального выбора, принципов педагогической деятельности, а оснований этих принципов, не схемы, модели педагогической деятельности, а оснований данной схемы, модели.

Студент, исследуя эти основания, подвергает их рефлексии, т.е. вступает в область методологической рефлексии, которая действительна тогда, когда знание «проходит» по всем уровням морально-этической педагогической рефлексии как сверху вниз, так и снизу вверх.

Снятие проблемности (неотъемлемая черта познания, которая выражает субъективное состояние познающего, вытекает из отношения познания к бытию, объекту, явлению – М.М. Кашапов) осуществляется посредством мышления, которое направлено на «снятие» противоречий. Снятие проблемности есть не что иное, как процесс решения задачи, который связан с интеграцией философского, этического, социально-

психологического, педагогического знания в некую систему [9, с. 10-11].

В требовании реализации в деятельности преподавателя педагогического вуза проблемно-методологического подхода к формированию морального мышления будущего учителя заложены возможность развития у него способности к осмыслению «открытых проблем» и возможность обучения будущих учителей методологии принятия решений, развития у них морально-этической педагогической рефлексии.

Проблемно-методологический подход основан на моделировании педагогических ситуаций и реализуется через различные формы и методы обучения студентов: анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, дискуссию, разработку проектов, синектику, мозговой штурм и т.д.

Проблемно-методологический подход тесным образом связан с задачным подходом.

Задачный подход широко используется в организации обучения учащейся молодежи, а его назначение в процессе обучения учащихся обобщенно представлено в работе В.В. Серикова «Обучение как вид педагогической деятельности» [12]. Такое обобщенное представление В.В. Сериковым задачного подхода к обучению учащихся позволяет нам, не раскрывая в полном объеме его назначения, сущности и содержания, экстраполировать идеи ученого относительно данного подхода на исследование проблемы формирования морального мышления студентов педагогического вуза. При этом мы не просто экстраполируем идеи В.В. Серикова о данном подходе, но, выбирая то, что «работает» на решение проблемы формирования морального мышления будущего учителя, дополняем идеи ученого о данном подходе в контексте рассматриваемой проблемы.

Разделяя точку зрения В.В. Серикова о том, что усвоение любого учебного материала (понятия, способа действия и т.п.) происходит в процессе решения некоторой задачи [12, с. 133], скажем, что усвоение студентом понятий морали, овладение умениями, являющимися базой его морального мышления, происходит в процессе решения педагогической задачи нравственного содержания.

Студент осваивает понятия морали, овладевает умениями в контексте педагогической деятельности, которая предстает не просто как процесс решения педагогических задач, но как процесс решения задачи по созданию пространства отношений между учителем и учащимися, которые (отношения) и есть мораль. Такая задача по определению является нравственной задачей. Создание пространства отношений между учителем и учащимися есть общая в современном социально-нравственном контексте образования и общества задача. Все,

что учитель избирает ради создания такого пространства, является средством решения данной общей задачи. В таком пространстве отношений между учителем и учащимися выявляется их нацеленность друг на друга, а сама нацеленность есть один из результатов решения общей задачи. Как общая задача, она конкретизируется в частных нравственных задачах, возникающих в конкретных проблемных педагогических ситуациях нравственного содержания. Нравственная задача является «структурной единицей мыслительной деятельности учителя» [9, с. 17], а функция его морального мышления есть функция анализа нравственного содержания педагогической ситуации, на основе которого он формулирует задачу, решает ее и оценивает результаты решения, совершая в уме нормативно-оценочные процедуры.

Педагогические ситуации нравственного содержания, или этические ситуации, создаются самим учителем как на уроках, так и в различных организационных формах воспитания. В таких ситуациях внимание учителя направлено на нравственные отношения, в которые учащиеся включаются в процессе познавательной, преобразовательной, коммуникативной деятельности. В создании нравственных отношений между учащимися, учителем и учащимися, образующих содержание пространства морали, важным является все. Создание пространства морали начинается с простых ситуаций, длящихся секунды. Это могут быть создаваемые самими учителем ситуации, например: «Помоги, Андрей, Машеньке! – говорит учитель, увидев, что она никак не может достать упавшую ручку»; «Подскажем Сергею первое предложение стихотворения, которое он, я уверена, выучил». В таких ситуациях значение имеет педагогический такт учителя как прикосновение к внутреннему миру учащегося. Такие создаваемые учителем ситуации заключают в себе нравственные требования: «требование-просьба», «требование-намеки».

Это могут быть и спонтанно возникающие ситуации. Так, во время занятий физкультурой на спортивной площадке учащиеся услышали крики. «Бросаем игру, – закричал один из школьников, – с кем-то случилась беда, надо помочь». Школьники побежали за угол, не обращая внимания на крики выигрывающей команды: «Бойтесь проиграть. Нашли выход, чтобы избежать поражения». Такие ситуации требуют анализа поступков выигрывающей команды, совершенных «здесь и сейчас», который позволяет выявить мотивы поступков, совершенных «там и тогда». Анализ таких поступков осуществляется по критерию понятий «добро», «справедливость», «достоинство». Осуществление учителем такого анализа дает ему представление о ценностных ориентациях школьников.

Наше понимание сути анализа ситуации согласуется с идеями В.В. Серикова о том, что ценностные ориентации (школьников. – О.Н.,

О.П.) есть следствие определенной задачной деятельности учителя [12, с. 134].

Экстраполируя мысль В.В. Серикова о том, что задача есть проблема, переведенная в русло понятий определенной науки [12, с. 134], скажем, что нравственная задача есть проблема, переведенная в русло этической науки. Результатом решения учителем нравственной задачи по критерию понятий морали, определяющих категориальные рамки его морального мышления, является выявление западающих звеньев в нравственном развитии учащихся. Такими звеньями являются недостатки (пороки). Нахождение таких западающих звеньев в нравственном развитии школьников, которые переводятся на «язык» морали, точнее понятий морали есть «когнитивный аспект задачи» [12, с. 134].

Такой аспект нравственной задачи, с нашей точки зрения, есть не что иное, как знание учителем понятий морали, по критерию которых он осуществляет анализ, оценивание результатов решения нравственной задачи, несет ответственность за педагогически целесообразное ее решение. Говоря о педагогически целесообразном решении нравственной задачи, мы имеем в виду, что оно оценивается по критерию продвижения учащихся в их нравственном развитии, понимания ими сути нравственных отношений между собой и людьми, с которыми они прямо либо опосредованно вступают во взаимодействие. В нашем случае учащиеся, которые побежали на крик, прямо вступают во взаимодействие с человеком. Учащиеся, которые не побежали на крик, опосредованно вступают во взаимодействие с другим человеком. Если в первом случае отчетливо выявляется нравственный мотив учащихся, мотив помощи, побудивший их к поступку «здесь и сейчас», то во втором случае ни о каких нравственных мотивах речи не идет. Для таких учащихся важным является успех в игре, мотив которого «заслоняет» мотив помощи. «Когнитивную составляющую» нравственной задачи, которую предстоит решать учителю с учащимися, для которых важна игра и успех в игре, а не другой человек, возможно, попавший в беду, образует знание нравственных характеристик учащихся, осмысливаемых по критерию адекватных им понятий морали, которые, повторим еще раз, обладают значением ценностей.

Речь в данном случае идет о нравственных ценностях, направленность на которые, как подчеркивает Б.Г. Ананьев, составляет ценностные ориентации [1, с. 146], а не о «негативных ценностях, не о ценностных антиформах» [5, с. 5].

Очевидно, как подчеркивает И.И. Кравченко, существуют негативные ценности, или ценностные антиформы. О них почему-то не говорят в связи с анализом позитивных ценностей. Между тем их существование очевидно, и оно-то и наводит на мысль о существовании

возможного их зеркального отражения – позитивных ценностей, может быть в латентном состоянии, но таких же объективных [5, с. 5].

Учитель, естественно, решает нравственную задачу по критерию ценностей, а не ценностных антиформ, точнее, по критерию справедливости, милосердия и т. д., хотя поступки учащихся, которые не побежали на крик о помощи, по сути, квалифицируются в ценностных антиформах, а именно: невнимание к другому человеку, не понимание нужды другого человека и т. д. (Следует заметить, что судить по одному поступку, пусть даже безнравственному, об учащихся не следует.)

Решение задачи по созданию пространства отношений между учителем и учащимися, в которых (отношениях) выявляется нацеленность учителя на учащихся и учащихся на учителя, нацеленность самих учащихся друг на друга, требует от учителя знания этапов решения задачи, знания моральных явлений, входящих в виде адекватных данным явлениям понятий морали в проблемную ситуацию нравственного содержания. Этими понятиями морали учитель оперирует в своем уме при решении задач.

На основе знания о понятиях морали он анализирует содержание ситуации, поступки учащихся и т. д., сравнивает ситуацию с предшествующей ситуацией, совершенные школьниками поступки «там и тогда» с поступками «здесь и сейчас». На основе такого сравнения учитель выявляет мотивы, побудившие школьников к совершению поступков «там и тогда» и «здесь и сейчас», осуществляет оценивание достигнутых результатов, становящихся отправным моментом для конкретизации цели совместной и индивидуальной моральной деятельности по созданию пространства отношений между собой и учащимися.

По сути, это есть не что иное, как раскрытый Ю.Н. Кулюткиным процесс решения педагогической задачи, в том числе, как мы полагаем, и процесс решения нравственной задачи. Так, согласно Ю.Н. Кулюткину, каждый из этапов решения задачи: проектирование, реализация и оценка – включает аналитические и конструктивные процессы. Аналитическими процессами на этапе проектирования являются ориентация в ситуации и диагностика готовности учащихся к деятельности, на этапе реализации – получение оперативной информации об успешности действий учащихся, на этапе оценки – анализ достигнутых результатов. Конструктивными процессами на этапе проектирования являются постановка педагогической задачи и разработка способов ее решения, на этапе реализации – организация деятельности по решению задачи и ее оперативная регуляция, на этапе оценки – определение направлений дальнейшей работы [9, с. 15-16].

Решая педагогическую задачу как нравственную, учитель совершает в своем уме нормативно-оценочные процедуры, которые вписаны в «когнитивный аспект» задачи, содержание которого составляют понятия морали, с помощью которых описано как содержание задачи, ситуации, так и нравственные характеристики учащихся. При этом «когнитивный аспект» нравственной задачи подчинен таким процедурам, которые позволяют учителю обосновать моральные предписания к учащимся. В этих предписаниях заложен «симптом» [13, с. 13] изменений в учащемся, а также, как подчеркивает А.И. Титаренко, зафиксирован особый прем ориентации человека в социальной среде [13, с. 13].

Другими словами, учитель, совершая в процессе решения нравственной задачи в своем уме нормативно-оценочные процедуры, формирует ориентиры нравственного развития учащихся. Такие ориентиры представляют собой не что иное, как модель «потребного будущего» для учащегося(ихся). Решение нравственной задачи требует от учителя умений определять нравственные проблемы, которые необходимо решать в процессе воспитания учащихся, определять ценность цели при организации моральной деятельности учащихся, воспроизводить «потребное будущее» как условие жизни сообщества и т.д.

Другими словами, задачный подход направлен на формирование у будущего учителя умений, которые являются базой его морального мышления. Однако развитие таких умений не может осуществляться без знания студентом понятий морали, которыми он мыслит при совершении нормативно-оценочных процедур при решении конкретной нравственной задачи, нацеливающего (знание) его в конечном счете на создание пространства нравственных отношений между собой и учащимися, между самими учащимися. В этом нам видится назначение задачного подхода к формированию морального мышления будущего учителя.

Следует отметить, что решение учителем нравственной задачи не является самоцелью. Решение учителем задачи, в которое содержательно и процессуально «включены» и учащиеся, вводит их в мир морали и ее ценностей, а само решение требует осуществления учащимися моральной деятельности, которая сопровождается их моральным мышлением. Другими словами, учитель, решая совместно с учащимися нравственную задачу, формирует у них моральное мышление. Это означает, что задачный подход направлен и на формирование способности студентов к развитию морального мышления учащихся, к организации их моральной деятельности, в которой выявляется нацеленность учащихся на учителя, на субъектов проблемной этической ситуации. Учащийся, участвуя в решении нравственной задачи, оперирует в своем уме понятиями морали,

благодаря чему происходит развитие «категориальный рамок» его морального мышления. Однако, если учитель, например, определяет ценность цели при организации моральной деятельности учащихся, то учащийся должен осознать, принять эту цель, «увидеть в ней личностный смысл. Это значит, что решению задачи предшествует этап поиска смысла решения» [12, с. 135]. Этот этап, как подчеркивает В.В. Сериков, организуется учителем с помощью приема сопутствующих ассоциаций, раскрывающих учащимся гуманитарный аспект (ситуации. – О.Н., О.П.), грани индивидуальности [12, с. 136] того человека, который вызывает ассоциации. Ученик выражает отношение к факту, явлению. В любом случае это будет, как подчеркивает В.В. Сериков, позиция [12, с. 136].

Такие ассоциации вызывают известные ученые, люди, участники Великой Отечественной войны, труженики тыла и т.д., образ которых «присутствует» в предъявляемых для осмысления учащимся фактах из их жизни, деятельности. Следует отметить, что предъявление такого образа ученого, человека, с одной стороны, есть не что иное как метод положительного примера. С другой стороны, этот образ используется учителем для воспитания учащихся «посредством образа» и «ради образа» [2, с. 86], а следовательно, для формирования нравственной позиции учащихся.

Нравственная задача решается учителем как в урочное, так и во внеурочное время. Так, например, на уроке физики учитель, раскрывая учащимся физическую картину мира, на примере биографии Д. Бруно акцентирует внимание учащихся на нравственных качествах ученого. «Самое поразительное в Джордано Бруно заключалось в том, что, постоянно находясь среди людей, у которых лицемерие определяло благополучие, а скрытость подчиняла себе все движение характеров, он всегда с абсолютной откровенностью отстаивал свои более чем крамольные взгляды <...>. Он органически не мог кривить душой, предательство своих убеждений было для него страшнее смерти, и, когда он был поставлен перед дилеммой: отречение или смерть, он после тяжких раздумий выбрал все-таки смерть» [4, с. 31].

Учащимся предлагается ответить на вопрос «Что послужило определяющим для выбора Д. Бруно смерти?» и привести пример того, когда человек шел на смерть ради своих взглядов и убеждений.

Отвечая на вопрос, учащиеся оперируют в своем уме такими понятиями морали, как долг, честь, достоинство ученого. Решение задачи может перерасти в дискуссию с элементами этических диалогов «О чести и достоинстве», «Ответственность и свобода», «Гордость и честь». Все зависит от руководства учителем деятельностью учащихся по решению данной нравственной задачи, то есть от тех вопросов, которые он задает в процессе этического диалога.

Приводя пример, учащиеся вспоминают Сократа. Учитель рассказывает учащимся, что против Д. Бруно, так же как и против Сократа, были выдвинуты малодоказательные обвинения. Если Сократа обвиняли в том, что он изобретает новых богов, то Д. Бруно в том, что он знает бесовские секреты достижения славы и богатства.

Или, приступая к обучению учащихся иностранному языку, учитель на первом же уроке, опираясь на идеи К.Д. Ушинского об иностранном языке, изложенными в статье «Родное слово», рассказывает о жизни разгадавшего египетские иероглифы Ф. Шампольона, об открытии, которого люди ждали много веков, касаясь такого вопроса, как досада «учителя Шампольона Де-Саси ... реакции шведа Окерבלада и англичанина Юнга, ведь все они буквально десятилетиями просидели вокруг Розеттского камня, и вдруг этот мальчик – откуда! – из провинции, из далекого Гренобля! Нет, это невозможно представить» [4, с. 363].

Учитывая возрастные особенности учащихся, учитель объясняет им значение слова «зависть» – чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого [11, с. 163]. Затем предлагает учащимся поразмышлять дома о явлении, которое противоположно человеческой зависти и которое связано с их жизненным опытом. Таким явлением в процессе совместных с учителем размышлений стало явление доброжелательности. Давая такое задание, учитель стимулирует постижение учащимися смысла доброжелательности, а также благородства. Другими словами, речь идет об организации моральной деятельности учащихся, осуществление которой требует связать нравственное качество «доброжелательность» со своими качествами.

Решению учителем нравственных задач способствует организация моральной деятельности учащегося, которая сопровождается моральным мышлением, выводящим их на осознание и понимание нравственных отношений между собой. В этом нам также видится назначение задачного подхода к формированию морального мышления будущего учителя.

Решение учителем нравственных задач осуществляется в русле решения общей нравственной задачи – задачи создания пространства отношений между учителем и учащимися, которые и есть мораль.

Общая задача, решаемая не в какой-то конкретной ситуации, а на протяжении всей учебно-воспитательной работы, есть, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, задача надситуативного уровня. Благодаря такому уровню становится возможным цементировать все многообразие частных действий, осуществляемых учителем в конкретных ситуациях, придать им общую направленность [10, с. 16].

Решение учителем общей задачи как задачи надситуативного уровня придает его действиям нравственную направленность деятельности, содержание которой (направленности) образуют ценностные ориентации педагога, которые, как подчеркивает В.П. Бездухов, определяют категориальный аппарат сознания учителя, задают критерии для оценок социальных, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это своего рода критериальная сетка, формируемая на базе научного знания (о понятиях морали. – О.Н., О.П.), на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный «профиль» личности учителя [2, с. 141].

Реализация преподавателем педагогического вуза задачного подхода к формированию морального мышления будущего учителя через вовлечение его в решение задачи надситуативного уровня – задачи создания пространства отношений между ним и учащимися – способствует развитию у него ценностных ориентаций, образующих содержание нравственной направленности его деятельности, цементирующей педагогические действия студента по решению частных нравственных задач.

Итак, проблемно-методологический и задачный подходы к формированию морального мышления будущего учителя ориентируют преподавателя педагогического вуза на обучение студентов методологии принятия решений; на развитие у них морально-этической педагогической рефлексии; на организацию решения студентом педагогических задач как нравственных, в процессе которого освоенное студентом знание о понятиях морали, по критерию которых он осуществляет нормативно-оценочные процедуры в аспекте создания пространства морали как отношений между ним и учащимися, руководства моральной деятельностью последних, становится основой для развития умений, являющихся базой морального мышления будущего учителя. Такая ориентация задается идеей нацеленности учителя на учащихся и учащихся на учителя, которая возможна в рамках создаваемых моральной деятельностью учителя нравственных отношений между ним и учащимися.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
2. Бездухов В.П. Культура и образование // Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. С. 66–173.

3. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Морально-этическая рефлексия учащихся // Изв. Самарского научного центра Российской Академии наук. 2010. Т.12, № 3(3). С. 575–578.
4. Голованов Я.К. Этюды об ученых. М.: Молодая гвардия, 1983. 415 с.
5. Кравченко И.И. Политические и другие социальные ценности // Вопросы философии. 2005. № 2. С. 3–16.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Интеграция знаний учителя: психологическая проблема // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Самара: СГПИ, 1993. С. 10–17.
8. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 40–54.
9. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
10. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. М.: Педагогика, 1977. 152 с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1987. 750 с.
12. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.: Академия, 2008. 256 с.
13. Титаренко А.И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 7–49.

PROBLEM-METHODOLOGICAL AND OBJECTIVE APPROACHES TO CREATING MORAL THINKING IN A FUTURE TEACHER STUDENT

O.V. Nenasheva, O.K. Pozdnyakova

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

The article justifies the use of problem-methodological and objective approach to creating moral thinking in a future teacher student in the context of finding the solution to the problem of forming the moral environment as relations between a teacher and students.

Keywords: *a teacher, moral thinking, approach, problem-methodological approach, an objective approach.*

Об авторах:

НЕНАШЕВА Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: lubimolga@rambler.ru

ПОЗДНЯКОВА Оксана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru