
Научный журнал
№ 3(8), 2012

*Журнал зарегистрирован
Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
7 мая 2010 г.*

*Свидетельство регистрации
ПИ № ФС77-39787*

*Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогике и психологии*

Главный редактор
М.В. Волкова
Ответственный редактор
М.Н. Пучкарёва
Редактор-корректор
А.Н. Гаврилова

Периодичность
4 раза в год

Адрес редакции:
428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, 36
Телефон
(8352)22-47-89
E-mail:
nauka0808@mail.ru

Информация об
опубликованных статьях
регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор №300-10/2011R).
Полнотекстовая версия
журнала размещена на сайте:
[www. elibrary. Ru](http://www.elibrary.Ru)

Подписной индекс
в «Каталоге российской прессы
«ПОЧТА РОССИИ» – 24969

Точка зрения редакции может
не совпадать с мнениями авторов
публикуемых материалов.

При цитировании ссылка
на журнал «Научный потенциал»
обязательна.

ISSN 2218-7774

Научный потенциал

№ 3(8), 2012

в номере:

Правовое регулирование

**Социально-экономические
основы
современного общества**

Вопросы языкознания

Педагогика и психология

Научная школа

К юбилею ученого

Редакционно-издательский совет

Александр Николаевич Вабищевич

доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории славянских народов,
Учреждение образования «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»

Наталья Владимировна Володина

доктор филологических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

Георгий Николаевич Григорьев

доктор педагогических наук, профессор, руководитель научно-исследовательской лаборатории,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Марина Валерьевна Емельянова

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Виктор Васильевич Желтов

доктор философских наук, профессор, заслуженный работник ВШ РФ, заведующий кафедрой
политических наук, декан факультета политических наук и социологии,
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

Александр Егорович Земляков

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Татьяна Николаевна Князева

доктор психологических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина»

Виталий Владимирович Ковалёв

доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии,
политологии и обществоведческого образования,

ГОУ ВПО «Ростовский государственный педагогический университет»

Владимир Вячеславович Орлов

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии,
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

Иван Владимирович Павлов

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Марина Николаевна Панова

доктор филологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой лингвистики и
межкультурной коммуникации социально-гуманитарного отделения,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Татьяна Павловна Рогожникова

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой исторического языкознания,
ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»

Лев Юрьевич Сироткин

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств»

Геннадий Ильич Тафаев

доктор исторических наук, профессор,
заслуженный работник образования Чувашской Республики,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Елена Геннадьевна Хрисанова

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Сергей Николаевич Резников

кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры коммерции и логистики,
ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Анна Васильевна Хазина

кандидат исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой всеобщей истории и дисциплин классического цикла,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет»

СОДЕРЖАНИЕ

Правовое регулирование

Елина Н.В. Об определении военного имущества как объекта гражданских прав..... 5

Социально-экономические основы современного общества

Арасланова О.Г. Система управления трудовыми ресурсами региона..... 12

Вопросы языкознания

Рогожникова Т.П. Концептуальный аспект властных взаимоотношений центра и периферии (на материале сибирских исторических источников XIX века)..... 16

Педагогика и психология

Аманбаева Л.И., Егорова У.Ф., Потанов Г.В. Роль ювелирного дела тюркских народов в обучении студентов..... 21

Казначеев С.В., Цицина М.Н., Легирь Г.Г. О некоторых проблемах социализации современных дошкольников..... 27

Крукович Е.В., Бондарь Г.Н., Янсонс Т.Я., Осин А.Я. Формирование и оценивание общекультурной компетенции у студентов медицинского вуза. 37

Самаркина Н.В. Произведения русских писателей в системе средств воспитания нравственно-этической культуры у подростков..... 42

Усманова Л.Т. К вопросу об актуальности педагогического наследия И. Канта..... 46

Хрисанова Е.Г., Андреева Т.Н. Интегративный подход к формированию здорового образа жизни у младших школьников..... 51

Шаронова Е.Г. Использование возможностей интерактивных технологий в социально-экологическом воспитании личности будущего учителя..... 58

Шуматов В.Б., Крукович Е.В., Трусова Л.Н., Рассказова В.Н., Янсонс Т.Я. Изучение мотивационной установки на формирование здорового образа жизни у студентов медицинского вуза..... 63

Научная школа профессора О.К. Поздняковой.....

Позднякова О.К. Педагогическая интерпретация принципов морального выбора..... 70

Бездухов А.В., Ненашева О.В. О воспитании школьника как добродетельного человека..... 75

Ильичева О.С. Нравственные убеждения студента колледжа как структурный компонент гуманистического мировоззрения..... 81

Илюхина М.О. О педагогическом руководстве нравственным самовоспитанием школьников..... 86

Картамышева Л.В. К вопросу о воспитании школьника как субъекта деятельности..... 90

К юбилею ученого

Геннадий Никандрович Волков..... 94

CONTENT

Legal regulation

Yellina N.V. Military type property as civil law object..... 5

Socio-economic foundations of modern society

Araslanova O.G. Region manpower management system..... 12

Problems of Linguistics

Rogozhnikova T.P. Conceptual aspect of center-periphery power relations (based on siberian historical sources of xix th century)..... 16

Pedagogy and Psychology

Amanbayeva L.I., Egorova U.F., Potapov G.V. Role of jewellery of the turkic people in training of students..... 21

Kaznacheev S.V., Tsiptsina M.N., Legir G.G. On some problems of socialization modern preschool..... 27

Krukovich E.V., Bondar G.N., Yansons T.Y., Osin A.Y. The forming and estimation of the general-cultural competence in students of the high medical school..... 37

Samarkina N.V. Works of russian writers in the system of education the moral and ethical culture adolescents..... 42

Khrisanova E.G., Andreeva T.N. Integrative approach by creating a healthy lifestyle in primary school children..... 46

Usmanova L.T. To the question usage of ethic and pedagogical heritage of I. Kant in modern pedagogics..... 51

Sharonova E.G. Use of opportunities interactive technologies in social-ecological education of the individual future teacher..... 58

Shumatov W.B., Krukovich E.V., Trusova L.N., Rasskazova V.N., Jansons T.J. Study motivation aims on the formation of a healthy lifestyle the students of medical school..... 63

Scientific School professor O.K. Pozdnyakova.....

Pozdnyakova O.K. Educational interpretation of the principles of moral choice... 70

Bezdukhov A.V., Nenasheva O.V. On education of a pupil as a moral person..... 75

Ilyichova O.S. Moral convictions of a college student as a structural component of a humanistic worldview..... 81

Ilyukhina M.O. On the educational guidance of students' moral education..... 86

Kartamysheva L.V. On the education of pupils The subject of activities..... 90

Anniversary of the scientist

Gennady Nikandrovich Volkov..... 94

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ

УДК 20.02.03

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ВОЕННОГО ИМУЩЕСТВА КАК ОБЪЕКТА ГРАЖДАНСКИХ ПРАВ

Наталья Владимировна Елина

соискатель кафедры гражданского права,
ФГБВОУ ВПО «Военный университет» Минобороны Российской Федерации,
г. Москва
e-mail: kaf-gp@mail.ru

В статье рассматриваются особенности военного имущества как объекта гражданских прав, анализируются труды ученых, посвященные правовому режиму военного имущества, обосновывается необходимость дальнейшего научного исследования военного имущества как объекта гражданских прав, а также предлагаются основные направления данного исследования.

Ключевые слова: военное имущество; Вооруженные Силы; военные организации; государственная собственность; объект гражданских прав.

Процессы формирования «нового облика» [5] Вооруженных Сил Российской Федерации не могут не затронуть вопросы гражданско-правового режима военного имущества. Они приводят к высвобождению значительных объемов вооружения, военной техники, другого имущества, используемого для обеспечения надлежащей обороноспособности страны.

Это в свою очередь обуславливает необходимость передачи в государственную собственность субъектов Российской Федерации и в муниципальную собственность объектов недвижимого имущества, находящихся в ведении Министерства Обороны Российской Федерации [1].

Необходимость изучения правового режима военного имущества также подчеркивается в ряде указов Президента Российской Федерации, в которых говорится о проведении инвентаризации недвижимого имущества Вооруженных Сил Российской Федерации, подлежащего передаче в собственность субъектов Российской Федерации или муниципальную собственность [4]. В этих указах также

предусматривается совершенствование нормативно-правовой базы в сфере гражданского оборота военного имущества [3].

Выполнение указанных поручений Президента Российской Федерации невозможно без научно обоснованного определения военного имущества и его классификации, определения его места в системе объектов гражданских прав, научно обоснованных подходов к вопросам обороноспособности военного имущества.

Говоря о военном имуществе как об объекте гражданских прав, прежде всего, следует отметить наличие в законодательстве различных его определений. Например, в различных нормативно-правовых актах встречаются понятия «военная продукция» [7], «высвобождаемое движимое военное имущество» [6] и некоторые другие понятия имущества, которые можно по их предназначению отнести к военному.

Одним из весомых аргументов, позволяющих говорить о необходимости принятия такого нормативного правового

акта, являются данные социологических исследований, проведенных учеными, рассматривающими различные аспекты правового режима военного имущества. Например, по данным социологического опроса А.С. Комарова за придание военному имуществу или отдельным его видам особого статуса и принятие нормативно-правового акта, который устанавливал бы виды, предназначение и значимость военного имущества, высказалось 70,5% опрошенных сотрудников военных прокуратур и 81,5% работников правоохранительных органов [13, с. 3].

Этот же автор говорит о необходимости разработки и принятия Федерального закона «О военном имуществе», который, в том числе, предлагается использовать в качестве бланкетной нормы в военно-уголовном законодательстве [13, с. 10]. Данный вывод автора свидетельствует о необходимости дальнейших научных исследований в данной области общественных отношений.

Весомым аргументом в пользу дальнейшего научного анализа вопросов военного имущества как объектов гражданских прав является активно проводимая в последнее десятилетие работа по внесению в Государственную Думу Российской Федерации законопроектов, затрагивающих в той или иной степени вопросы правового режима военного имущества.

Например, о военном имуществе говорится в Проекте Федерального закона № 62015-6 «О государственном регулировании создания и деятельности частных военных компаний» [7]. Этот законопроект был направлен на доработку. Одной из причин направления указанного законопроекта на доработку послужило отсутствие научно обоснованного определения военного имущества.

Также на дальнейшую доработку был направлен внесенный на рассмотрение Государственной Думы Российской Федерации проект Федерального закона «О высвобождаемом и выведенном из эксплуатации военном имуществе» № 88343-3 [8]. По замыслу его авторов, этот законо-

проект должен был системно урегулировать общественные отношения, возникающие по поводу военного имущества.

Следует отметить, что в упомянутом законопроекте предлагается понятие военного имущества, а также усматривается классификация военного имущества по различным основаниям.

Тем не менее, указанное определение военного имущества и предложенная его классификация не устроили законодательный орган. Этому, по нашему мнению, способствовало отсутствие комплексного научного исследования вопросов гражданско-правового режима военного имущества.

Говоря о причинах направления на доработку указанного законопроекта, следует обратиться к Заключению Правового управления Государственной Думы по этому законопроекту [8].

Так, причинами его направления на доработку явилось, в том числе, отсутствие согласованности с иным федеральными законами, регламентирующими гражданский оборот военного имущества, например, с Федеральным законом «Об оружии», противоречия с законодательством о приватизации и о реализации выведенного из эксплуатации недвижимого военного имущества [8].

Конечно же, в настоящее время назрела необходимость принятия указанного Федерального закона. Но перед его принятием необходимо провести углубленное научное исследование правового режима военного имущества, подвергнуть научному анализу вопросы правового регулирования гражданского оборота военного имущества, провести научную классификацию военного имущества как объекта гражданских прав. И только в этом случае, можно вносить указанный законопроект на рассмотрение законодательного органа.

Одним из факторов дальнейшего научного анализа вопросов правового регулирования гражданского оборота военного имущества является повышенный ин-

терес ученых к вопросам государственной собственности.

Так, В.Г. Голубцов, подвергая научному анализу вопросы государственной собственности, отмечает необходимость принятия Федерального закона «О государственной собственности», в котором необходимо отразить особенности правового режима имущества, составляющего исключительную собственность Российской Федерации [10].

По нашему мнению, особым видом исключительной собственности Российской Федерации является собственность на военное имущество, так как этот вид собственности служит интересам обеспечения обороны и безопасности государства, его участие в гражданском обороте ограничено обозначенными целями. Это обстоятельство является фактором, определяющим необходимость принятия специального Федерального закона «О военном имуществе».

Многие ученые подвергали углубленному научному анализу те или иные аспекты правового режима военного имущества. В первую очередь, здесь необходимо остановиться на работе В.В. Лесового, который наиболее полно, по нашему мнению, исследовал вопросы правового режима военного имущества [15].

Тем не менее, несмотря на всю глубину проведенного научного исследования, в указанной работе не дается понятие военного имущества. Автор делает попытку рассмотреть особенности военного имущества через призму его правового режима, который является институтом, призванным урегулировать как участие военных организаций в гражданском обороте, так и обеспечить устойчивость материального обеспечения жизнедеятельности войск и сохранность всех видов имущества военных организаций [15, с. 9].

Однако, по нашему мнению, для более полного рассмотрения вопросов правового режима военного имущества, необходимо дать ему научно-обоснованное определение и подвергнуть углубленному научному анализу правовое регулирова-

ние гражданского оборота военного имущества.

В данном аспекте интерес представляет научное исследование Т.В. Дубыниной, которая в качестве основных гражданско-правовых средств, используемых в деятельности военных организаций выделяет правовой режим военного имущества [12, с. 9]. В числе наиболее важных областей, в которых могут применяться гражданско-правовые средства Т.В. Дубынина предлагает рассматривать оперативное управление имуществом военных организаций и реализацию высвобождаемого военного имущества [12, с. 9]. Этот вывод также приводит к мысли о необходимости научного анализа вопросов гражданского оборота военного имущества.

Весьма интересным представляется вывод указанного автора об исключении права хозяйственного ведения из правомочий военных организаций по отношению к имеющемуся у них имуществу [12, с. 8].

Однако, по нашему мнению, прежде чем делать такой вывод, необходимо провести тщательный научный анализ вопросов ограниченных вещных прав военных организаций на закрепленное за ними военное имущество. Это обстоятельство также наводит на мысль о проведении комплексного научного исследования правового регулирования гражданского оборота военного имущества.

А.Н. Сурков также уделял особое внимание в проводимых исследованиях вопросам гражданского оборота военного имущества. Он признавал в качестве одной из наиболее важных особенностей деятельности военных организаций особенности гражданского оборота имущества военных организаций [19, с. 19].

Несомненно, что вывод указанного автора еще раз подтверждает необходимость дальнейших научных исследований вопросов правового регулирования гражданского оборота военного имущества.

Правовому регулированию порядка высвобождения и реализации военного

имущества военных организаций была посвящена работа Р.В. Пащенко [15]. В этой работе автор приводит понятие военного имущества, выявляет особенности правового режима военного имущества, авторскую правовую модель процедуры высвобождения военного имущества [15, с. 10].

В указанной работе рассматриваются лишь отдельные аспекты правового режима военного имущества, в частности, вопросы его реализации. В ней отсутствует комплексный подход к изучению правового режима военного имущества, его научной классификации.

Отдельные аспекты темы военного имущества исследовались также Л.Н. Сморгачевой [18]. Автором рассматривается понятие внебюджетного источника как особого способа формирования военного имущества, предлагается особый вид ограниченного вещного права на военное имущество – «права самостоятельного управления» [18, с. 10].

Уделено внимание исследованию отдельных аспектов правового режима военного имущества и в работе Е.И. Токарева [20]. В этой работе автор дает понятие реализации высвобождаемого военного имущества, находя много общих черт этого процесса с процессом приватизации, указывает на сложную многоуровневую систему правового регулирования этого процесса, предлагает новое научное понятие «сверхнормативное военное имущество» [20, с. 12].

Особый интерес представляет научное исследование отдельных вопросов правового режима военного имущества, проведенное В.В. Мановым. Названный автор, анализируя вопросы обороноспособности военного имущества, приходит к выводу о том, что правоотношения, связанные с поставкой имущества, изъятого из гражданского оборота, в рамках оборонного заказа, возникают на основании государственных контрактов – административных договоров, которые заключаются и исполняются по правилам, предусмотренным гражданским законодательством.

Эти правоотношения носят административный характер лишь в силу особого правового режима указанного имущества [16, с. 10].

Работа В.В. Манова наталкивает на мысль о необходимости исследования соотношения гражданско-правовых и административно-правовых средств при правовом регулировании гражданского оборота военного имущества. Это исследование должно быть проведено в рамках комплексного научного анализа военного имущества как объекта гражданских прав.

В целом, анализ всех перечисленных работ позволяет прийти к выводу о необходимости комплексного научного исследования вопросов гражданского оборота военного имущества, определения его места в системе объектов гражданских прав.

О необходимости научного анализа вопросов правового режима военного имущества также свидетельствуют противоречия в законодательстве по вопросам определения понятия имущества, которое можно отнести к военному.

Под военным имуществом современное законодательство понимает все виды вооружения, военной техники, боеприпасы, горюче-смазочные материалы, топливо, продовольствие, вещевое имущество и иные виды военного имущества, здания, сооружения, деньги и ценные бумаги, другие материальные средства, являющиеся федеральной собственностью и закрепленные за воинской частью [2].

Одной из отличительных особенностей военного имущества является то, что значительная его часть является имуществом, изъятым из гражданского оборота. Это связано с необходимостью обеспечения должного уровня общественной безопасности, а также с обеспечением обороноспособности государства. На это имущество распространяются особые правила владения, пользования и распоряжения, которые установлены в специальном законодательстве.

Однако, несмотря на то, что указанное имущество изъято из гражданского оборота, деятельность по его эксплуатации в соответствии со ст. 1079 Гражданского Кодекса Российской Федерации является деятельностью, представляющей повышенную опасность для окружающих. Соответственно, при причинении вреда в результате указанной деятельности возникают гражданские правоотношения.

Это обстоятельство также является весомым аргументом в пользу комплексного научного исследования вопросов гражданского оборота военного имущества.

В законодательстве содержится понятие «недвижимого военного имущества». Напрашивается вывод о необходимости определения в законодательстве «движимого военного имущества».

Внесение в законодательство данного понятия позволило бы на законодательном уровне классифицировать понятие «военное имущество». Однако для этого следует провести комплексное научное исследование указанных вопросов.

В научной литературе рассмотрению тех или иных объектов гражданских прав посвящено большое количество исследований [9; 11; 14]. Однако, рассмотрению такого важного объекта гражданских прав, как военное имущество уделено незаслуженно мало внимания. Это обстоятельство также обуславливает необходимость дальнейшего научного анализа военного имущества в качестве объекта гражданских прав.

Таким образом, подытожив результаты проведенной работы, следует прийти к выводу, что в настоящее время назрела острая необходимость в комплексном научном исследовании военного имущества как объекта гражданских прав.

В ходе проводимого исследования представляется необходимым:

- уточнить понятие военное имущество;
- установить основные этапы и определить закономерности развития правового регулирования гражданских право-

отношений, возникающих по поводу военного имущества;

- определить место военного имущества в системе объектов гражданских прав;
- предложить научно обоснованную классификацию военного имущества как объекта гражданских прав;
- выявить пробелы и противоречия современного состояния правового регулирования гражданских правоотношений, возникающих по поводу военного имущества;
- разработать научно обоснованные предложения по совершенствованию правового регулирования гражданских правоотношений, возникающих по поводу военного имущества;
- установить исчерпывающий перечень случаев, когда военное имущество может быть объектом гражданско-правовых отношений.

Представляется необходимым установить также цели, для достижения которых осуществляется гражданский оборот военного имущества.

Автору также представляется необходимым в связи с активно ведущимся в настоящее время процессом реализации высвобожденного военного имущества, установление на законодательном уровне научно обоснованного механизма его реализации.

Также необходимо пересмотреть в законодательстве принципы гражданского оборота военного имущества, которыми могут быть: целесообразность, законность, приоритет интересов обороны и безопасности при реализации высвобожденного военного имущества и другие.

В заключение следует отметить, что основным итогом проведения научного исследования военного имущества как объекта гражданских прав должно стать предложение внесения изменений в ст. 128 Гражданского Кодекса Российской Федерации, в соответствии с которыми необходимо выделить военное имущество в качестве особого объекта гражданских прав, учитывая его значимость, связанную с обеспечением обороны и безопасно-

сти государства. Однако, указанный вывод должен быть обоснован результатами специального научного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О порядке безвозмездной передачи военного недвижимого имущества в собственность субъектов Российской Федерации - городов федерального значения Москвы и Санкт-Петербурга, муниципальную собственность и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федер. закон, 8 декабря 2011. № 423-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2011. № 50. Ст. 7365.

2. О материальной ответственности военнослужащих: федер. закон, 22 июня 1999. № 161-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1999. № 29. Ст. 3682.

3. О реализации планов (программ) строительства и развития Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов и модернизации оборонно-промышленного комплекса: указ Президента РФ, 7 мая 2012. № 603 // Собрание законодательства РФ. 2012. № 19. Ст. 2340

4. О дальнейшем совершенствовании военной службы в Российской Федерации: указ Президента РФ, 7 мая 2012. № 604 // Собрание законодательства РФ. 2012. № 19. Ст. 2341.

5. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года: указ Президента РФ, 12 мая 2009. № 537 // Собрание законодательства РФ. 2009. № 20. Ст. 2444.

6. О реализации высвобождаемого движимого военного имущества: постановление Правительства РФ, 15 октября 1999. № 1165 // Собрание законодательства РФ. 1999. № 43. Ст. 5213.

7. О государственном регулировании создания и деятельности частных военных компаний: проект Федерального закона №62015-6. Документ опубликован не был. Правовая система «ConsultantPlus».

8. О высвобождаемом и выведенном из эксплуатации военном имуществе: проект Федерального закона № 88343-3. Документ

опубликован не был. Правовая система «ConsultantPlus».

9. *Алексеев В.А.* Недвижимое имущество: правовой режим и государственная регистрация прав: дис. ... докт. юрид. наук. – М.: Российский государственный институт интеллектуальной собственности, 2008. – 448 с.

10. *Голубцов В.Г.* Участие Российской Федерации в имущественных отношениях, регулируемых гражданским законодательством: дис. ... докт. юрид. наук. – М.: Московская государственная юридическая академия, 2008. – 436 с.

11. *Димитриев М.А.* Комплексы недвижимого имущества как объекты гражданских прав: дис. ... канд. юрид. наук. – Екатеринбург: Уральская государственная юридическая академия, 2011. – 195 с.

12. *Дубынина Т.В.* Применение гражданско-правовых средств в деятельности военных организаций: дис. ... канд. юрид. наук. – М.: Военный университет. 2012. – 224 с.

13. *Комаров А.С.* Хищения военного имущества военнослужащими с использованием служебного положения дис. ... канд. юрид. наук. – Тамбов: Тамбовский государственный университет, 2009. – 260 с.

14. *Лалетина А.С.* Правовой режим газопроводов как объектов предпринимательского права: дис. ... докт. юрид. наук. – М.: Институт государства и права Российской академии наук, 2011. – 427 с.

15. *Лесовой В.В.* Правовой режим имущества военных организаций: дис. ... канд. юрид. наук. – М.: Военный университет, 1998. – 212 с.

16. *Манов В.В.* Воинская часть Вооруженных Сил Российской Федерации как участник гражданских правоотношений: дис. ... канд. юрид. наук. – М.: Военный университет, 2000. – 262 с.

17. *Пащенко Р.В.* Правовое регулирование порядка высвобождения и реализации военного имущества военных организаций: дис. ... канд. юрид. наук. – М.: Военный университет, 2007. – 207 с.

18. *Сморчкова Л.Н.* Правовой режим имущества, полученного организациями Пограничной службы Российской Федерации за счет внебюджетных источников: дис. ... канд.

юрид. наук. – М.: Московский пограничный институт ФСБ России, 2002. – 193 с.

19. Сурков А.Н. Актуальные проблемы применения гражданского законодательства в сфере военного управления: дис. ... докт. юрид. наук. – М.: Российская академия госу-

дарственной службы при Президенте Российской Федерации, 2005. – 450 с.

20. Токарев Е.И. Организационно-правовые вопросы реализации высвобождаемого военного имущества в Вооруженных Силах Российской Федерации: дис. ... канд. юрид. наук. – М.: Военный университет, 2002. – 204 с.

MILITARY TYPE PROPERTY AS CIVIL LAW OBJECT

Natalya Vladimirovna Yellina

Competitor of the Department of Civil Law,
Military University Federal State State-Financed Military Educational Institution
of Higher Professional Education,
Moscow, Russia

The article studies military type property as the Civil Law object analyzing different research studies devoted to military property and its legal status as well as the military law applicable to the military type property. It proves the necessity of studying military property as the Civil Law object and proposes key research areas.

Key words: military type property; Armed Forces; military organizations; state property; Civil Law object.

© Н.В. Елина, 2012

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ТРУДОВЫМИ РЕСУРСАМИ РЕГИОНА

Ольга Геннадьевна Арасланова

кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель декана факультета экономики,
ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»,
г. Киров
e-mail: araslanovaog@mail.ru

Рассмотрено значение трудовых ресурсов для устойчивого экономического роста региона, особенность управления трудовыми ресурсами региона. Предложена система управления трудовыми ресурсами региона и схема управления восполнением трудовых ресурсов региона.

Ключевые слова: трудовые ресурсы; система управления трудовыми ресурсами региона; региональный рынок труда; восполнение трудовых ресурсов.

Функционирование любого регионального рынка труда связано со спецификой формирования экономически активного населения и исторически сложившейся занятости населения в тех или иных отраслях экономики. Развитие рынка труда и трудовых ресурсов России обусловлено специализацией хозяйств регионов, обеспеченностью минерально-сырьевой базой, динамикой производства, инвестиционной привлекательностью регионов, уровнем федеральной поддержки и т. д.

Устойчивый экономический рост любого региона зависит в первую очередь от эффективного использования труда работников и развития качества рабочей силы. Трудовые ресурсы по своему составу представляют часть населения страны, которая по физическому развитию, приобретенному образованию, профессионально-квалификационному уровню способна заниматься общественно полезной деятельностью, данное определение было

сформулировано академиком С.Г. Струмилиным в 1992 г. [1].

Трудовые ресурсы представляют собой категорию, занимающую промежуточное положение между экономическими категориями «население» и «совокупная рабочая сила». В количественном отношении в состав трудовых ресурсов входит все трудоспособное население, занятое независимо от возраста в сферах общественного хозяйства и индивидуальной трудовой деятельности. В их состав включаются также лица трудоспособного возраста, потенциально способные к участию в труде, но занятые в домашнем и личном крестьянском хозяйстве, на учебе с отрывом от производства, на военной службе [3].

Состояние региональных рынков труда, в свою очередь, зависит от социального и профессионального состава трудовых ресурсов региона в целом и безработных в частности.

Одной из особенностей управления трудовыми ресурсами является необходимость всестороннего учета интересов отдельного человека, с одной стороны, и общества в целом, с другой.

По мнению Л.А. Костина, к основным понятиям процесса управления трудовыми ресурсами можно отнести объект и субъект управления, предмет управления и механизм управления трудовыми ресурсами. Как объект управления трудовые ресурсы выступают одновременно производителями и потребителями материальных и духовных благ, ВВП. Субъектом управления на макроуровне выступает государство, на мезоуровне – регион, а на микроуровне – отдельные предприятия [2]. Предметом управления трудовыми ресурсами в целом является система социально-экономических отношений, которые складываются по поводу управления процессами воспроизводства рабочей силы.

Управление трудовыми ресурсами, как часть управления экономикой страны в целом, отдельного региона или предпри-

ятием, направлено, во-первых, на удовлетворение потребностей всех субъектов управления в квалифицированной рабочей силе, во-вторых, на обеспечение занятости трудоспособного населения и его оптимального распределения, в-третьих, на эффективное использование трудовых ресурсов, в-четвертых, на создание системы социальных гарантий для работников. Эти цели являются взаимосвязанными и должны реализовываться на уровне каждого субъекта управления трудовыми ресурсами.

Механизм управления трудовыми ресурсами представляет собой совокупность отношений, форм и методов воздействия на их формирование, распределение (перераспределение) и использование.

Л.А. Костин рассматривает управление трудовыми ресурсами как систему, состоящую из отдельных подсистем, каждая из которых состоит из ряда направлений и элементов, имеющих самостоятельное значение, но способствующих решению общей задачи (рисунок 1).



Рисунок 1. Система управления трудовыми ресурсами

Подсистему формирования трудовых ресурсов можно представить, как процесс формирования трудовых ресурсов, который включает в себя не только восполнение трудовых ресурсов в количественном плане, но и сохранение, и развитие его качественных характеристик (общей и профессиональной трудоспособности). Кроме того, восполнение трудовых ресурсов включает в себя также поддержание их в нормальном состоянии, ежедневное возмещение физических и духовных способностей человека.

Управление процессом подготовки трудовых ресурсов включает в себя такие составляющие как: управление процессами естественного движения населения (рождаемость, смертность, заключение браков); управление процессами подготовки трудовых ресурсов, включая профориентацию, систему общего, профессионального, высшего и среднего специального образования, систему повышения квалификации; управление процессами возмещения физических и духовных способностей человека через регулирование заработной платы, материальной помощи, строительства жилья и т. д.

Подсистема распределения и перераспределения трудовых ресурсов, можно сказать, состоит в том, чтобы совокупную рабочую силу привести в соответствие с потребностями отдельных предприятий, регионов и страны в целом. На сегодняшний день, на данный процесс большое влияние оказывает миграция трудовых ресурсов в России, которая резко увеличилась за последнее время (основная причина увеличения миграционного потока связана с поиском более высоко оплачиваемой работы, сокращение занятости в ряде отраслей экономики, банкротством предприятий и т. д.). Все это повлияло на возникновение структурной и экономической безработицы в стране. Управление трудовыми ресурсами в данной фазе включает в себя создание рабо-

чих мест в различных сферах экономики страны для обеспечения максимально возможной занятости трудовых ресурсов, а также трудоустройство молодых специалистов и безработных.

В подсистеме управления процессом использования трудовых ресурсов фаза использования трудовых ресурсов в процессе их воспроизводства является ведущей, т. к. именно здесь реализуются способности человека к труду. Она предопределяет содержание всех предыдущих фаз. Здесь происходит непосредственное соединение рабочей силы со средствами производства, создается материальная возможность для формирования, распределения и перераспределения трудовых ресурсов.

В недавнем прошлом нашей страны, основное внимание в процессе управления трудовыми ресурсами уделялось созданию системы научной организации труда (повышение технической вооруженности труда, применение передовых методов труда, сокращение ручного неквалифицированного и тяжелого труда, улучшение использования рабочего времени, улучшение труда и его охрану), а человеку как таковому уделялось второстепенное внимание.

Учитывая опыт развитых стран, можно отметить, что управление использованием трудовых ресурсов включает в себя: управление технической вооруженностью труда в соответствии с последними достижениями науки и техники; управление организацией труда (использование научной организации труда, соблюдение психофизиологических и эргономических условий труда); управление социальным развитием работников; управление мотивацией труда (достойная оплата труда, стимулирование творчества, поддержка стремления сделать карьеру, создание возможности самореализации); создание правовой защищенности работников.



Рисунок 2. Управление восполнением трудовых ресурсов региона

Таким образом, если на первых двух подсистемах ведущую роль в управлении трудовыми ресурсами играют государственные и территориальные органы управления, то в процессе управления использованием трудовых ресурсов на первый план выступают предприятия. Роль государства здесь заключается в правовом обеспечении трудовых отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генкин Б.М. Экономика и социология труда: Учебник для вузов. – М.: Норма, 2006. – 448 с.
2. Управление трудовыми ресурсами. Справочное пособие / под ред. Л.А. Костина. – М.: Экономика, 1987. – 235 с.
3. Экономика и социология труда: Учебник / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: Инфра-м, 2009. – 584 с.

REGION MANPOWER MANAGEMENT SYSTEM

Oiga Gennadievna Araslanova

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Deputy Dean of the Faculty of Economics,
Vyatka State University of Humanities,
Kirov, Russia

The article covers the meaning of region manpower for the region economic growth stable development, peculiarity of region manpower management. The region manpower management system and the scheme of region manpower completion management are suggested.

Key words: manpower; region manpower management system; region labor market; manpower completion.

© О.Г. Арасланова, 2012

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 801

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВЛАСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЦЕНТРА И ПЕРИФЕРИИ (на материале сибирских исторических источников XIX века)*

Татьяна Павловна Рогожникова

доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой исторического языкознания,
ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»,
г. Омск
e-mail: pmtr@mail.ru

В статье рассматривается вопрос отражения в региональных источниках властных отношений центра и периферии в Сибири. Власть рассматривается в аспекте концептуальной лингвистики как базовый концепт русской ментальности, имеющий свою специфику, во-первых, на важнейшем этапе его развития (период колонизации Сибири), во-вторых, в локально ограниченных пределах Сибирского края.

Ключевые слова: концепт; ядро и периферия концепта; концептуальный признак.

В последнее время актуальным становятся исследования, посвященные концептам, под которыми понимаются означенные в языке, воплощенные в знаке образ, символ, понятие. Анализу подвергаются результаты ассоциативного, образного и наглядного мышления человека. Концепт как ментальная репрезентация культурно-значимого феномена в массовом сознании фиксируется в лексикографических толкованиях имени концепта (содержательный минимум концепта), в его синонимических связях, образных переосмыслениях. Концепт ВЛАСТЬ относится к числу широко употребляемых, репрезентированных языковыми единицами: власть родителей, власть семьи, власть привычки, власть чувств, власть предрассудков, власть разума, власть старших, власть денег, власть религии и т. д.

Можно отметить семантический признак, общий для этих выражений: все они отражают отношения, в которых воля и действия одних господствуют над волей и действиями других. В своем общем значении власть – это способность и возможность одних осуществлять свою волю по отношению к другим, оказывать определяющее влияние на их поведение и деятельность, используя при этом авторитет, право, насилие и другие средства. Успех функционирования власти зависит от многих факторов. Среди них весьма важная роль отводится основаниям власти, т. е. обоснованию ее законности. Изучение восприятия и становления власти, соотношение региональной и центральной власти заслуживает специального рассмотрения.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ № 12-14-55001.

Проблема репрезентации власти в языке имеет два аспекта.

1. То, как власть осмысливается, концептуализируется в языке (власть как концепт).

В данном аспекте необходимым является предварительное обращение к этимологии слова «власть», которая сложна и многообразна. Исторические особенности развития России, характер отношений между государством и народом наложили свой отпечаток на значения данного слова.

В русском языке слово власть является однокоренным со словом владеть (властитель, владыка, владычествовать). Слово власть заимствовано из церковнославянского, его восточно-славянский вариант – волость (володѣти) – имело значение область, территория, государство. Анализ понятийного ядра концепта ВЛАСТЬ по толковым и историческим словарям позволяет выявить понятийные концептуальные признаки: «господство (владычество)», «право (возможность что-либо делать) доминировать, править, управлять территорией».

2. То, как власть проявляется в языке/через язык. Компоненты, окружающие основной концепт в тексте, обладают коммуникативной значимостью и составляют суть власти. Как показал анализ соответствующего концепта, феномен власти самым тесным образом связан с принуждением. Власть определяется как возможность навязывания своей воли другим, вопреки сопротивлению, накладывать обязательства и принуждать к действиям. Основываясь на исторических материалах, посвященных изучению политического состояния Омска начала XIX в., можно выделить следующие компоненты концепта ВЛАСТЬ.

1) Осмысление власти как владение территорией. В этой связи актуальным вопросом, обсуждающимся в исторических источниках Сибирского региона XIX в., является распределение власти между периферией и центром. Рассматривается своего рода география власти, поскольку

именно территория, а не идея гражданства привязывала к государству человека. Российская империя подразумевала наличие центра и периферии, внутреннее пространство, имеющее свою иерархию, что предполагало наличие различных видов неравенства периферийных регионов по отношению к центру, где располагалась сильная государственная власть, внушающая страх и уважение. К.И. Арсеньев, статистик и географ первой половины XIX века, под центром России понимал «пространство – сердце империи, настоящее отечество Русского народа центр всей Европейской России, вместилище всех сокровищ, доставляемых образованностью» [1, с. 26]. Таким образом, важной составляющей концепта ВЛАСТЬ является образованность, которой не хватало периферийным регионам.

Кроме различий по уровню образования исследователи подчеркивали самобытность Сибирского края. Так, А.А. Ауэрбах писал: «Это как будто совершенно отдельное государство в государстве, относящееся как будто колония к метрополии: так велика и существенна во всем разница Сибири с Европейской Россией» [4, с. 35].

Поскольку разница между центром и Сибирью была столь велика, вполне естественно, что важным становится статусный вопрос сибирского края. Статус воспринимается как своего рода наделение властью региона. В 1852 г. Николай I, рассуждая о статусе Сибири, признавал колониальный характер своей политики: «Западная Сибирь по соседству с внутренними губерниями России, по системе ее сообщений, по ее населению, по ее отдаленности и естественному положению, может быть, следовало смотреть как на колонию» [3, с. 31].

Колониальное отношение к Сибири проявляется во многих исторических документах непосредственно, а иногда и через метафорическое сравнение, например, Ф.Ф. Венгель писал: «Сибирь, как медведь, сидит у России на привязи» [4, с. 35]. Данное сравнение ярко характери-

зует отношение центра к региону, которому не дается право выбора, но навязывается определенное положение.

Таким образом, рубеж некоего географического пространства воспринимался как некий край пространства власти. Российская государственная мысль утверждала: «Если мы в провинции дадим власть лишь представителям центрального правительства, без какого-либо участия местного общества, то настанет время страшного деспотизма, несмотря на самую либеральную форму правления государства. Если устраним представителей центрального правительства, которые служат связью провинции с центром и предоставим все местному обществу, то государство перестанет быть единым целым» [3, с. 31]. В большинстве случаев власть давали представителям центрального правительства, а участие местного общества было крайне ограниченным. Рассуждая о распределении власти между регионами, отметим, что основной целью, преследуемой правительством, было сохранение, удержание власти.

Однако регион – это не только историко-географическая реальность, но и ментальная конструкция, с трудно определенными и динамичными границами. «Сибиряк предпочитает казаться сухим, практичным, насмешливым, но не простодушным, увлекающимся и открытым. Сибирский ум склонен более всего к критике, сатире, чем к лирике и поэзии. Чувство его запрягано, покрыто какой-то корой, которую надо пробить и растопить. Словом, натура сибиряка – совершенно иное. Физиономии же сибирских городов различны и зачастую нелюбезны: «Обозрение клубов по городам дает мне мысль предложить Вам охарактеризовать вообще наши сибирские города: Омск – с его нищими детьми в солдатских тяткиных шинелях с болтающимися рукавами, с военными вестовыми на крыльцах в июньские полдни, с магазинами, наполненными лентами, эполетами и другой мишурой, город с его барабанным боем и парадами, по поводу которого еще Пал-

лас сказал, что Марс не покровительствует музам» [5, с. 257]. Сибиряки отличались замкнутостью, отсутствием образованности, ограниченностью и нищетою, с точки зрения восприятия столичных исследователей. Тем не менее, представители центральной власти решали проблемы образования в регионах, так, в Омске по ходатайству Н.Г. Казнакова, который служил генерал-губернатором Западной Сибири с 1 января 1875 г., были открыты школы. Он был глубоко убежден, «что ни одна область государственного ведения не может прогрессировать без надлежащего умственного развития населения, без устройства возможно большего количества школ...». «Первою его заботою было поставить дело народного образования в Сибири в более благоприятные условия» [2, с. 26].

В самом регионе также шла борьба за власть над умами местных жителей, которым привилегированные сословия Сибири пытались внушить мысли о независимости края. Н.Н. Мураев-Амурский писал: «необходимо оградить Сибирь от нашествия иноплеменных. Довольно уже того, что толкуют привилегированные сословия Сибири, т. е. купцы, почетные граждане, чиновники: но этих народ еще не так слушает: он знает, что они толкуют для своей пользы, желая владычествовать над ними. Но в несчастных (так называют в народе ссыльных) они этого чувства не видят» [4, с. 41].

Опасения отделения Сибири от центральной власти высказывались и в газетах. Корреспондент «Колокола» в 1862 г. предупреждал правительство, что если оно и впредь будет игнорировать нужды Сибири, то должно помнить, что «ветерок свободы скоро проникнет через Амур во всю Сибирь и тогда правительству придется расстаться с зауральскими владениями еще вернее, чем оно теперь расстается с Польшей» [4, с. 46].

2) Второй аспект, выделяемый в концептуальном восприятии власти, – это власть как личный произвол. Бурное обсуждение в исторических документах вы-

звало соотношение губернаторской и генерал-губернаторской власти, и именно последняя рассматривалась как произвол, на что указывают работы многих современников. Власть сибирского генерал-губернатора, хоть и назначенного столицей, была «слишком самостоятельна», т. е. принимались не согласованные со столицей решения, такое понимание власти, с одной стороны, подрывает значение губернаторов, с другой – несовместима с самим монархическим принципом. При существовании телеграфа генерал-губернаторская власть становится «политической роскошью». Можно отметить, что происходит внутренняя борьба за власть на местах, борьба за благосклонность центральной власти, борьба за личную власть на определенной территории.

Примечательна в этом отношении опубликованная А.И. Герценом в «Колоколе» корреспонденция Г.Н. Потанина «К характеристике Сибири», метко и зло охарактеризовавшая высшее административное звено в Сибири – власть генерал-губернаторов, подчеркнув их полный произвол и бесконтрольность, также обращалось внимание на процветавшие в чиновнической среде «взяточничества, казнокрадства, беззакония». Хотя перечисленные недостатки власти были характерны не только для регионов, но и для центра.

По условиям же Сибири, как полагал тобольский губернатор В.А. Арцимович, власть губернатора, напротив, должна быть обширнее и самостоятельнее, чем в европейских губерниях страны. Она не может замыкаться лишь на полицейских функциях, а должна распространяться на дела финансовые и судебные, таким образом, власть губернаторская достаточно ограничена, губернатор был не властен предать суду проворовавшегося волостного писаря, не обсудив этого в трех инстанциях: губернском правлении, губернском совете и совете Главного управления. Таким образом, многие рассуждения о власти сводились к личному обладанию

преимуществами, которое дает власть людям, стоящим у управления.

По мнению В.А. Арцимовича, чем отдаленнее от центра край, тем сильнее должна быть власть губернатора. Главные же местные учреждения (генерал-губернатор и Главное управление) призваны не умалять эту власть, а осуществлять лишь надзор и способствовать ускорению принятия решений. «В здешнем крае, при нерасположении генерал-губернатора, невозможно думать об осуществлении каких-либо полезных начинаний, о водворении законности и уменьшении злоупотреблений» [5, с. 235].

Стремясь восстановить значение губернаторской власти, В.А. Арцимович навлек на себя бурю возмущения омских чиновников. Отношения с заносчивым, не терпящим рядом с собой самостоятельного мнения генерал-губернатором Г.Х. Гасфордом также не сложились, и В.А. Арцимович в 1858 г. вынужден был покинуть Сибирь.

Зависимое положение губернаторов от генерал-губернаторов было обосновано тем, что первые должны были «не только пользоваться властью, но и выучиться ее применять». Главная причина нынешнего положения губернатора, по словам В.А. Арцимовича, кроется прежде всего «в излишней склонности к централизации». «Дух безжизненного бюрократизма», указывал В.А. Арцимович, проник в высшие и центральные учреждения, а именно от них зависит решение порой даже самых мелких дел, поэтому губернаторская власть «глохнет под бременем бумаг».

Губернаторы, для того чтобы ускорить прохождение в Петербурге того или иного вопроса, иногда были вынуждены искать расположения у низших чиновников министерств. Бюрократические начала, восторжествовавшие в управлении, привели к тому, что «губернаторы перестали на деле быть начальниками областей, а сделались главами многочисленных, но большею частью расстроенных канцелярий. Все время их поглощается в отписке

и наблюдении за бесплодным трудом наших знатоков формалистики» [5, с. 238].

Можно отметить, что постепенно в концепте власть, помимо основного понятийного ядра с доминирующим представлением о власти как «владении территорией» (от древнерусского володѣти), в XIX в. появляются иные составляющие концепта: «власть личности», «произвол власти», «самостоятельная власть», «власть бюрократической системы», «власть над определенной локальной структурой» (например, канцелярией).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арсеньев К.И.* Статистические очерки России. – СПб., 1848.
2. *Дергачев А.Ю.* Образование и власть. (Роль правящей элиты Сибири в развитии науки и просвещения. Конец XIX – начало XX вв.) // Регион в новой хозяйственной системе: Сб. науч. тр. – Вып. 1. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2005. – С. 24-32.
3. *Ключевский В.О.* Курс русской истории. – М.: Мысль, 1988. – 416 с.
4. *Ремнев А.В.* Россия Дальнего Востока Имперская география власти XIX-начала XX вв. – Омск: Изд-во Омского ун-та, 2004. – 220 с.
5. *Потанин Г.Н.* Города Сибири // Сибирь, ее современное состояние и ее нужды. – СПб., 1908. – С. 234-260.

CONCEPTUAL ASPECT OF CENTER-PERIPHERY POWER RELATIONS (BASED ON SIBERIAN HISTORICAL SOURCES OF XIX TH CENTURY)

Tatiana Pavlovna Rogozhnikova

Doctor of Philology Professor,
Head of historical linguistics Omsk State University F.M. Dostoevsky,
Omsk, Russia

In this article the author deals with the problem of reflection of center-periphery power relations in regional sources. The power is examined from the aspect of conceptual linguistics as a base concept of Russian mentality, which had its specifics, first of all during the most important period of its development (a period of Siberia colonization), and secondly in a limited local scope of Siberian region.

Key words: concept; center and periphery of concept; conceptual sign.

© Т.П. Рогожникова, 2012

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 745/749

РОЛЬ ЮВЕЛИРНОГО ДЕЛА ТЮРКСКИХ НАРОДОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Людмила Ивановна Аманбаева

доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет»,
г. Якутск

e-mail: amanvin@rambler.ru

Ульяна Федоровна Егорова

старший преподаватель,
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет»,
г. Якутск

e-mail: egorovayf@mail.ru

Георгий Васильевич Потанов

старший преподаватель,
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет»,
г. Якутск

e-mail: georgipotapoff@mail.ru

В статье рассматривается творческое отношение студентов к обработке драгоценных металлов в период обучения в вузе. Приведены наиболее эффективные методы и способы традиционной технологии обработки драгоценных металлов тюркских народов. На основе этнотехнического творчества внедрена разработанная концепция в учебный процесс, которая способствует повышению стремления к достижению высокого мастерства в изготовлении ювелирных изделий.

Ключевые слова: ювелирное дело; художественное ремесло; обработка драгоценных металлов; мастерство; этнотехническое творчество; творчество.

Единственная в России специальность «Технология обработки драгоценных камней и металлов» (ТОДКиМ) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова является одним из уникальных и престижных специальностей по подготовке инженеров для ювелирной и алмазообрабатывающей промышленности. Основная специфика профиля заключается в том, что студенты на протяжении всего курса обучения в вузе для повышения мастерства и практических навыков напрямую обеспечиваются драгоценными камнями и металлами. В связи с этим учебно-производственные

лаборатории «Технология ювелирного дела», «Технология гранильного производства» по статусу являются режимными зонами. Все аудиторские и самостоятельные работы студентов проводятся под строгим контролем преподавателей лабораторий. Сотрудники лабораторий обеспечивают студентов алмазным сырьем, золотом, серебром, обслуживают работу станков, оборудования и следят за ходом работы. Другая специфика профиля ориентирована на подготовку выпускников, обладающих профессиональными компетенциями в соответствии с актуальными потребностями рынка тру-

да и желаниями работодателей, заказчиков гранитной и ювелирной промышленности региона. Третья особенность заключается в подготовке специалистов широкого профиля, т. к. студентам предоставлен широкий выбор дисциплин и возможность сформировать свою траекторию профессиональной подготовки [4]. Таким образом, создаются и разрабатываются новые условия, дающие возможность готовить высококвалифицированных специалистов для ювелирной, гранитной и камнеобрабатывающей промышленности в условиях рынка.

В данной статье хотелось бы обратить внимание на обучение будущих специалистов ювелирной промышленности, на методы формирования у них креативного отношения к процессу изготовления ювелирных изделий. В связи с тем, что данная специальность ТОДКиМ является новым и единственным во всем мире, специальных исследований, посвященных проблеме развития творческих способностей средствами традиционной технологии обработки драгоценных металлов тюркских народов в педагогической практике недостаточно. Наше исследование делает попытку в определенной мере внести свою лепту в разрешение этой проблемы.

Ювелирное искусство тюркских народов связано с местным бытом и с формированием среды обитания определенного этноса. Художественное ремесло, связанное с обработкой драгоценных металлов, имеет древние корни. Веками складывались и совершенствовались традиции ювелирного ремесла народов. Среди тюркских серебряников было немало прославленных мастеров, которые пользовались особым почитанием у народа, имели привилегии и права в обществе, а также были известны далеко за пределами родных мест [6]. Опираясь на подсказки природы, они изобретали и совершенствовали приемы и методы традиционной технологии, увлекались обработкой металлов до такой степени, что впадали в, так называемый, «период инкубации»,

тем самым переключались от бытовых проблем и занимались только изготовлением ювелирных изделий. Всей душой проникали они в технологический процесс, почитая и поклоняясь покровителям божественных предков: якуты – Великому Кудай Бахсы, татары – Мухсин-бин Осману и др. [6; 3].

Секреты мастерства не разглашались, именно поэтому не сохранились, исчезли некоторые технологические приемы обработки драгоценных металлов, например, выемчатая эмаль, инкрустация, амальгамирование, серебрение, и т. д. [5].

В нашем исследовании мы выделяем наиболее эффективные приемы и методы традиционной технологии обработки драгоценных металлов тюркских народов, которые могут использоваться в современных условиях в ручном изготовлении ювелирных изделий:

- литье в земляные формы;
- использование древесного угля при плавке металла и пайке изделий;
- использование копоты открытого огня;
- использование жидкой пасты флюса на натуральной основе.

Литье в земляные формы. В современных условиях литье ювелирных изделий производится в специальных плавильных печах, в центробежных литейных машинах. Что делать, если в небольших ювелирных мастерских нет возможности приобретения и установки оборудования? Тогда стоит остановиться на традиционных методах литья. Литье в земляные формы очень практично и удобно, если отливаются изделия и их детали из небольшого количества драгоценных металлов. В прошлом этот способ литья успешно применялся, в том числе и для получения очень сложных изделий целиком. Технология литья в земляные формы заключается в том, что нужно изготовить опоки, представляющие собой две прямоугольные рамки из стали или легких металлов, точно подогнанные одна к другой. Для точной фиксации обеих частей направляющие штифты одной опоки

входили в отверстия другой. В одном конце опок должна быть литниковая воронка для литья расплавленного металла.

При заполнении опок большое внимание уделяется формовочной земле. Сухую землю просеивают через сито, добавляют воду, тщательно перемешивают, пока она не станет вязкой и пластичной. Из этой массы скатывают (для пробы) небольшие шарики, затем подбрасывают их вверх и ловят: если они при этом не распадаются, то, значит, формовочная земля хорошая. Кроме земли старинные серебряники использовали тщательно выбранную опочную глину, которая имела очень мелкую структуру [2].

Технологический прием изготовления формы заключался в том, что нижнюю половину опоки ставили на основании (для основания применялась обычно гладкая деревянная доска) и заполняли густо замешанной опочной глиной, которую тщательно выравнивали. Затем в нее вдавливали модель будущего изделия, но так, чтобы половина ее оставалась на поверхности. Далее, после обрызгивания водой, модель посыпали мелко истолченным древесным углем. После этого наполненную глиной верхнюю рамку, не отделяя от основания, клали на нижнюю. И, наконец, обе рамки прижимали друг к другу зажимом. В дальнейшем опочную землю с моделью сушили на огне до полного ее затвердения. Затем вынимали модель и делали на затвердевшей опочной глине бороздку, соединяющую отпечаток модели с наружным отверстием для литья. Литье производилось из тигля через глиняную воронку. Отлитое изделие вынимали из формы после того, как оно достаточно остыло. Неровности и швы устраняли напильниками [5].

Данный старинный метод литья в земляные формы имеет следующие особенности:

- литье целостной отливки, т. е. отпадает надобность в пайке;
- получение максимально идентичной отливки;

- отливка производится для изделий любой сложности;

- многоразовое использование формы;
- отходы и потери металла – незначительные.

Использование древесного угля при плавке металла и пайке изделий. Сейчас широко применяются плавильные чаши, изготовленные из жирной глины, не содержащей железа и извести, с добавками песка и шамотной муки, чтобы не растрескивались и не давали усадки. Для прочности внутреннюю часть чаши покрывают глазурью из буры. Недостатками являются, во-первых, то, что к глазури прилипают частицы драгоценного металла и, во-вторых, – медленный нагрев чашек в процессе плавки металла. При этом происходит распространение большего количества тепла открытого огня горелки в окружающую среду и, соответственно, плавка металла происходит достаточно долго, а это приводит к потере свойств и качеств драгоценного металла.

Для предотвращения отмеченных недостатков идеально подходит использование древесного угля. Древесный уголь является и жаропрочным, и уникальным теплоизоляционным материалом, который обеспечивает быстроту плавки металла, а, следовательно, и качество за счет уменьшения времени окисления металла в процессе плавки [3]. Изготовление чаши из древесного угля для плавки металла не занимает много времени, т. к. он является мягким материалом и хорошо обрабатывается. Причем, такие чаши допускают многоразовое применение и очень удобны. Главное, после плавки металла горячие древесные чаши сразу нужно поместить в специальные емкости с крышками, куда нет доступа кислорода, во избежание дальнейшего сгорания угля. Древесный уголь с таким же успехом используется в пайке ювелирных изделий в качестве подкладки, где на нем размещаются спаиваемые детали. Обычно это прямоугольный брусок древесного угля без сучков. Качество и быстрота процесса пайки изделия гарантируется.

Использование копти открытого огня. При термической обработке на поверхности большинства металлов образуется окисная пленка. Для защиты металла от окисления ювелиры используют флюс, состоящий из буры и борной кислоты, который при сильном нагревании превращается в подобие глазури. Флюсы могут разрушаться под действием света, поэтому их следует хранить в светонепроницаемых сосудах, а на рабочем месте держать только необходимое количество. Частое офлюсовывание способствует образованию зеленого налета, что приводит к значительным потерям времени и материала. Приготовление флюса, правильный расчет соотношения его компонентов, нагревание приготовленного раствора, постоянное его обновление и т. д. – все это требует значительных временных затрат. Мастера традиционной технологии обработки металла в качестве флюса использовали копать открытого огня (копота). Копота огня образует прекрасный защитный слой от окисления при термической обработке металла. При нагреве, например, серебра, копота черного цвета ложится тонким слоем на металл. Для этого используются горелки (газовые, бензиновые): их внешний светлый конус факела является источником для получения копти. Главное, обратить внимание на подачу небольшого количества воздуха, в результате которой образуется направленное мягкое шумящее пламя. Использование данного приема очень удобно, быстро обеспечивается высокое качество исполнения [5].

Использование жидкой пасты флюса на натуральной основе. Большой интерес представляет специальная паста, так называемый «отстой березы», которая использовалась в декоративно-прикладном искусстве башкир при пайке ювелирных изделий. Для приготовления пасты делают сгусток из березовой золы и, дав ему отстояться, переливают в чистый чугунный или эмалированный сосуд, который ставят на огонь и медленно выпаривают воду. Оставшийся на дне осадок соскаб-

ливают и смешивают с солью и бурой (три части осадка, одна часть соли и одна часть буры), добавляют немного воды и варят на огне до получения чистой желтой пасты флюса. Такой состав пасты использовался даже для очень тонких ювелирных украшений, как филигранные и не вреден для здоровья человека [1].

На основе вышеизложенного анализа исторического развития традиционной технологии обработки драгоценных металлов тюркских народов, мы выводим термин «этнотехническое творчество». Этнотехническое творчество – это не феномен или структура сознания, а онтологическое отношение, связывающее человека с миром творчества, находящееся в непрерывном движении. Его кульминацией является вдохновение, для которого характерен особый эмоциональный подъем, этноментальность, этнотолерантность. Этнотехническое творчество понимается нами как элемент развития творческих способностей студентов и как совокупность сформированных знаний, умений, навыков ювелирному делу, ценностно-мотивационных установок студентов.

В процессе обучения у студентов проявляется большой творческий интерес к ювелирному искусству тюркских народов, проявляются особенности национального своеобразия, вытекающие из условий развития культуры, быта и хозяйства, религии и мировоззрения. В этой связи мы разработали концепцию, составляющую исходную базу для развития творческих способностей у будущего инженера ювелирного дела, профессионально-значимого качества. Структура разработанной концепции включает три основных блока: теоретико-методологический, психолого-педагогический и технологический. Блоки взаимодополняют друг друга, составляя диалектическое единство процесса развития творческих способностей студентов. Особая роль в концепции отводится технологическому блоку.

На предварительном этапе внедрения разработанной концепции в экспериментальной группе была проведена самооценка студентами уровня их творческой самореализации и готовности к развитию творческих способностей. Обнаружилось, что более трети студентов оценивают свою творческую самореализацию как не сложившуюся, и более четверти считают, что остановились в своем профессиональном саморазвитии. Иными словами, число студентов, негативно оценивающих свое саморазвитие, составляет две трети от общего числа опрошенных. Лишь один из шести верит в свои потенциальные возможности, и лишь один из семи оценивает свою самореализацию как успешную. Несколько студентов затруднились дать ответ на поставленный вопрос.

Внедрение разработанной концепции в учебный процесс проводилось на базе ювелирной мастерской кафедры и сопровождалось созданием творческой среды и личностно-ориентированном подходе к обучению. Каждый студент вовлекался в активный познавательный процесс через самостоятельную, творческую деятельность, проявляя этнотехническое творчество. Творческие задания по созданию образа национальных ювелирных изделий имели различное содержание, характер и степень сложности. Для успешного выполнения творческих заданий студенты должны были разобраться со способами действий, их содержанием и последовательностью. Выбор студентом наиболее эффективного пути достижения цели (реализации творческого проекта) проходил в ходе обмена мнениями с преподавателем. Такая организация обучения способствовала не только развитию ценностного отношения к природе, традициям и самобытности народа, но и в целом волевому, эмоциональному, умственному развитию студентов.

В ходе обучения решалась задача не только развития у студентов этнотехнического творчества, но и формирование творческой, представляющей собой одну из центральных линий личностного

развития, именно оно позволяет человеку проявить свою индивидуальность и уникальность [7]. Это достигалось путем систематической динамичной творческой учебной деятельности. Поощрялось воплощение замысла, художественное чутье, чувство красоты в деятельности студентов. Преподаватель обращал внимание на способность студента к продуцированию максимально большого числа идей. Чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных, отличающихся от общепринятых. Обращалось внимание и на разработанность идей: некоторые студенты умеют продуцировать оригинальные идеи, другие – детально, творчески разрабатывают существующие. И та, и другая деятельность студентов рассматривалась как вариант реализации творческой деятельности личности, в результате чего у студента создаются индивидуальные стиль, черта, почерк. Было замечено, что общая способность создания образов выступала у студентов как специальная способность, поскольку поднимала на качественно новый уровень профессиональную подготовку будущих специалистов. Для каждого студента разрабатывалась индивидуальная программа, которая включала планирование хода решения поставленной творческой задачи и оптимизировала учебную деятельность, повышая ее эффективность. В ходе реализации индивидуальных программ проводилась диагностика развития творческих способностей студентов на основе следующих выделенных уровней развития творческих способностей:

– низкий уровень: характеризуется способностью студента применять по определенному алгоритму способы, операции и действия по обработке драгоценных металлов из числа показанных преподавателем;

– средний уровень: характеризуется самостоятельным целеобразованием и планированием осуществляемой студентом работы;

– высокий уровень: характеризуется самостоятельным определением студентом способов обработки металла, а также критериев контроля и оценки результатов своей деятельности.

Предварительные результаты диагностики позволяют утверждать, что реализация предложенной концепции способствует развитию этнотехнического творчества студентов, будущих инженеров ювелирного дела, повышая стремление к достижению высокого мастерства в освоении технологий обработки драгоценных металлов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авижанская С.А., Бикбулатов Н.В., Кузеев Р.Г. Декоративно-прикладное искусство башкир. – Уфа, 1964. – 255 с.
2. Бреполь Э. Теория и практика ювелирного дела. – СПб.: Соло, 2000. – 490 с.
3. Валеева-Сулейманова Г.Ф. Декоративно-прикладное искусство казанских татар. – М.: Советский художник, 1990. – 115 с.
4. Егоров И.И. Формирование специальности 261002 «Технология обработки драгоценных камней и металлов». – Якутск: Офсет, 2012. – 135 с.
5. Зыков Ф. М. Ювелирные изделия якутов; науч. ред. И.А. Потапов. – Якутск: Кн. изд-во, 1976. – 64 с.
6. Зыков Ф.М. Эволюция ювелирных украшений якутов // Всесоюз. сессия по итогам полевых этнографических и антропологических исследований, 1976-1979 гг.: тез. докл. – Уфа, 1980. – С. 182.
7. Роджерс К.Р. Становление личности. – М.: Прогресс, 1994. – С. 10.

ROLE OF JEWELLERY OF THE TURKIC PEOPLE IN TRAINING OF STUDENTS

Lyudmila Ivanovna Amanbayeva

Doctor of Education, Professor,
Northeast federal university,
Yakutsk, Russia

Uliana Fiodorovna Egorova

Senior Lecturer,
Northeast federal university,
Yakutsk, Russia

George Vasilyevich Potapov

Senior Lecturer,
Northeast federal university,
Yakutsk, Russia

In article the creative relation of students in processing of precious metals in training higher education institution is considered. The most effective methods and ways of traditional technology of processing of precious metals of the Turkic people are given. On the basis of ethnotechnical creativity the developed concept in educational process which promotes aspiration increase to achievement of great skills in manufacturing of jewels is introduced.

Key words: jewellery; art craft; processing of precious metals; skill; ethnotechnical creativity; tvorcheskost.

© Л.И. Аманбаева, 2012

© У.Ф. Егорова, 2012

© Г.В. Потапов, 2012

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сергей Влаильевич Казначеев

доктор медицинских наук, профессор, академик,
ЗСО «Международная славянская академия наук, образования, искусств и культуры»,
г. Новосибирск

Мария Николаевна Цицина

доцент, ЗСО «Международная славянская академия наук,
образования, искусств и культуры»;
психолог,

Центр развития ребенка ДООУ № 507 «Городовичок»,
г. Новосибирск

Галина Геннадьевна Легирь

заведующий,
Центр развития ребенка ДООУ № 507 «Городовичок»,
г. Новосибирск

e-mail: doc_kazna@mail.ru

В статье рассматривается процесс социализации личности ребенка. Описываются сценарии успешной и проблемной социализации дошкольников. Анализируются результаты обследования, проведенного авторами по набору методик Н.Я. Семаго, М.М. Семаго.

Ключевые слова: социализация; социальное развитие; конвекциональная норма; исследование; методики обследования.

По определению современных психологов и педагогов социализация личности ребенка – это процесс вхождения в социальную действительность через развитие психики и личностных качеств. По форме это действие есть воспитание и образование детей целенаправленного и управляемого характера. Их реализация идет посредством информирования ребенка (взрослого) о особенностях организации всех аспектов его жизнедеятельности в местах рождения и последующей жизни. По данным мировой научной литературы частные модели социализации строятся с ориентацией на формирование гармонии телесного и умственного развития личности, применительно к конкретным условиям ее будущей семейной, общественной, производственной, духовной жизни. Исследования этого направления проводятся с обязательным учетом полоролевой, профессиональной, этнической, политической и других типов социализации

человека, фиксируемых уже на самых ранних этапах индивидуального развития.

В программу социализации дошкольника, по согласованному мнению многих экспертов, входят:

- обсуждение последствий его действий по отношению к другому человеку;
- игры и ситуации, требующие взаимопомощи и сотрудничества;
- обсуждение его конфликтов;
- четкая формулировка, для него, правил поведения в природе и в обществе.

Основой содержания социализации, как известно, является передача обществом социально-исторического опыта своего выживания, культуры, правил и норм поведения, ценностных ориентаций в сменяющихся друг друга поколениях, в формах понятных для любого индивида. Специфическими агентами, ведущими социализацию общества, являются лица, с которыми контактирует ребенок. Это

члены его семьи, коллектив работников детского сада (в первую очередь, воспитателей), окружающие ребенка неродные ему люди (случайные лица, сверстники, друзья, руководители коллективов, ведущих занятия с детьми и другие). Существует несколько наиболее популярных подходов к решению проблем приобщения ребенка к миру социума. Предметами изучения, при их реализации, становятся: вопросы «социальной компетентности» ребенка, технологии осознания ребенком самого себя, как представителя человеческого рода, восприятия ребенка мира предметов и вещей, осмысливание им роли игры в процессе формирования детской среды, методы и приемы реализации коммуникативной функции и ряд других [1]. Все это указывает на то, что в современной педагогической науке имеются все предпосылки для дальнейшего успешного решения проблем детской социализации и уже сложившиеся, но требующие усовершенствования, ее сценарии. К последним можно отнести такие сценарии социализации, как:

- видовая (ребенок-человек);
- родовая (ребенок – член семьи);
- половая (ребенок – носитель половой сущности);
- производственная (ребенок – носитель профессиональных навыков и знаний);
- национальная (ребенок – носитель национальных особенностей);
- этническая (ребенок – представитель этноса);
- правовая (ребенок – представитель правового государства).

Использование на практике любого из перечисленных выше сценариев предполагает успешное социальное развитие любого дошкольника в области усвоения им социально-культурного опыта, необходимого для включения его в систему существующих общественных отношений, состоящих из:

- трудовых навыков, знаний;
- норм ценностей, традиций, правил;

– социальных качеств личности, которые позволяют растущему ребенку комфортно и эффективно существовать в обществе других людей;

– развитие толерантности сознания родителей, педагогов и детей (терпимость к чужому образу жизни, мнению, поведению, ценностям, способностям к принятию точки зрения собеседника, отличающейся от той, которая присуща собственному мнению лица ведущего диалог) [2].

Всех взрослых, которые обращаются с ребенком и влияют на его социальное развитие можно разделить на четыре уровня приближенности, характеризующиеся различными сочетаниями трех факторов [2]: частотой контактов с ребенком; эмоциональной насыщенностью контактов; информативностью. Речь идет о следующих уровнях приближенности:

1. Родители, когда все три фактора имеют максимальные значения.

2. Воспитатели ДООУ, где максимальное значение приобретают факторы информативности и эмоциональной насыщенности.

3. Взрослые, имеющие с ребенком ситуативные контакты, или те, которых дети могут наблюдать на улице, в общественных местах, на транспорте, с доминантом фактора информативности.

4. Люди, о существовании которых ребенок может знать, но с которыми он никогда не встретится (жители других городов, стран, литературные и киногерои и т. д.), с превалированием влияния первого фактора.

Характер усвоения ребенком социального опыта будет наглядно представлен неповторимым сочетанием тесно взаимодействующими друг с другом четырех компонентов сознания: культурных навыков, специфических знаний, ролевое поведение, социальных качеств. Более того, по исследованиям Т.Д. Марцинковского [3], выявлено, что высокий уровень развития социальных эмоций («движок» социализации) у дошкольников положительно коррелирует с высоким уровнем

интеллекта и лидирующим положением ребенка в группе детского сада. Неудовлетворенная же потребность ребенка в самостоятельности, развивающейся в процессе его социализации, приводит к возникновению у него целого ряда негативных тенденций, таких как: пассивность, забитость, злоба, агрессивность, чувство униженности. В процессе успешной социализации ребенок постепенно, необратимо входит в сложный мир людей, как взрослый, так и детский, и пытается отыскать свое место в этом мире. Он учится ориентироваться в социальных связях, устанавливать дифференцированные отношения с окружающими людьми. Известно, что факторами признания ребенка в среде сверстников в дошкольном возрасте Известно, что факторами признания ребенка в среде сверстников в дошкольном возрасте являются:

- его успешность в индивидуальной и совместной деятельности;
- особенности личного поведения ребенка;
- оценка его успешности в развитии взрослыми людьми [3].

Рациональность представления этих факторов признания в личности дошкольника можно представить, как конвекциональную норму, по наличию которой можно сравнительно быстро оценить успешность реализации процесса социализации в любых группах детского сада и классах начальной школы. Конвекциональная норма по определению [3] есть: совокупность общепринятых, в данной области людей, правил и требований, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения ее членов, характера их взаимоотношения, взаимодействия и общения друг с другом. Готовность поступления старших дошкольников в школу может быть одним из важных подходов к оценке качества формирования подобной конвекциональной нормы. Для проверки этого предположения авторами статьи, с использованием тестов готовности к школе, была обследована группа детей ДОУ.

По образному выражению А.Н. Леонтьева, в конце дошкольного детства у ребенка завязываются первые «узлы» личности в процессе межличностных отношений, что связано с возникновением иерархии мотивов. Чрезмерный акцент на данном новообразовании привел к тому, что в исследованиях отечественных психологов, занимающихся проблемами готовности ребенка к школе, личностная готовность была сведена к мотивационной. Остальным личностным новообразованиям, таким как развитие самосознания и способности к самооценке, готовность и способность к сотрудничеству, осознание своего социального «Я», возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения и др., не уделялось должного внимания. Известно, что к концу дошкольного возраста у ребенка формируется внутренняя позиция школьника, которая представляет собой систему потребностей, связанных с новой общественно значимой деятельностью ребенка – учением. Процесс появления внутренней позиции школьника можно рассматривать как создание необходимой предпосылки для последующего формирования у ребенка социальной идентичности, т. е. отнесение ребенком себя к определенной группе – группе школьников. Формирование – есть, по сути, процесс идентификации личности растущего человека, а его результатом будет идентичность – личностная или социальная. Наиболее важным шагом в процессе обретения ребенком социальной идентичности является начало учебы в школе, непосредственное включение его в тот социальный контекст, о котором у него существует некоторый образ, сложившийся в результате рассказов взрослых о школе и учебе. У ребенка появляется возможность действовать в этой новой для него социальной ситуации.

Обследовано 47 дошкольников в возрасте 6-7 лет: 24 мальчика и 23 девочки. Обследование проводилось в первую половину дня в феврале 2010 г. В обследовании использовался разрешенный к прак-

тическому применению набор методик, объединенных, как бы в 3 различных блока: метод «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго) – 1-ый блок, стандартная беседа Нежной – 2-ой блок, тест – «Цветной рисунок школы» – 3-ий блок.

Итоги выполнения блоков методик были следующие.

1-ый блок. По результатам выполнения 1-го этапа методики «Эмоциональные лица» получены следующие результаты. 4 мальчика и 4 девочки не смогли правильно идентифицировать такие простые лицевые эмоциональные экспрессии, как Злость и Радость. Для идентификации им были предъявлены контурные изображения наиболее этологически значимых частей лица (расположение уголков рта и положение бровей на схематичном лицевом контуре).

На 2-ом этапе исследования дошкольникам были предъявлены для узнавания фотографии лиц реальных детей (мальчикам – лица мальчиков; девочкам – девочки). По ходу его выполнения величина ошибки идентификации еще более возросла. 10 мальчиков и 18 девочек не смогли узнать состояние страха (мальчики) и страха и удивления (девочки), отраженное на детских лицах. Полностью осознать все отраженные на фотографиях лиц детей эмоции смогли лишь 3 мальчика и 1 девочка. Ошибочную оценку выражений лиц детей допустили 23 мальчика и 16 девочек. Мальчики не узнали на фотографиях детей состояния: удивления, страха, сердитости и задумчивости, а девочки соответственно: страха, задумчивости, удивления. Они дали этим эмоциональным состояниям другие определения.

На 3-ем этапе проведенного исследования, где была сделана попытка проективного тестирования эмоционального состояния обследуемых детей, выявилось следующее:

– большинство дошкольников в средней по остроте форме переживали конфликты и радости межличностного об-

щения (7 мальчиков и 7 девочек); статус сильных переживаний был зафиксирован у 5 мальчиков и 6 девочек; слабый эмоциональный отклик определился у 6 мальчиков и 2 девочек; легко контролировали свои эмоции только 5 мальчиков и 8 девочек;

– большая часть эмоциональных всплесков проявлялась в условиях контакта обследованных детей со своими сверстниками и родителями (взаимодействие человек – человек). Среди мальчиков таких дошкольников было 13 человек, а среди девочек 15 человек. У 10 мальчиков и 7 девочек главной причиной эмоциональных взрывов была ситуация утраты или приобретения какой-либо вещи, игрушки, так как именно она эмоционально сильно напрягала детей (взаимодействие человек – вещь).

По итогам обследования детей в первом блоке можно сделать следующие выводы.

1. Большинство из обследованных детей уже умеет формировать свои межличностные отношения со сверстниками и взрослыми людьми, вести совместную деятельность (прежде всего, игровую).

2. Большей готовностью к поступлению в школу отличаются девочки, хотя они несколько хуже мальчиков угадывают эмоциональное состояние субъектов конфликтов и детских радостей. Особенно плохо они узнают эмоции страха и удивления. Это, вероятно, может указывать на то обстоятельство, что в своем общении с другими дома и в детском саду они больше обращают внимание на собственные эмоциональные реакции, чем идущие от других детей и взрослых, как бы, не замечая последние. Это вносит в атмосферу их межличностного общения больше терпимости и гармонии. Девочки больше доверяют друг другу и дошкольникам мальчикам, стараясь (пока еще во многом интуитивно) не допускать формирование конфликтных ситуаций через поиск компромисса, а в момент радости делиться ей с окружающими.

3. Мальчики в своем общении друг с другом проявляют больше нетерпимости, нередко переходящей в прямую физическую агрессию, быстро попадая под быстрый наплыв негативных или положительных эмоций. Они реже идут на компромисс, предпочитая прямое, чаще всего физическое выяснение отношений, или простой активный уход с места возникновения конфликта, тем более, если другой субъект конфликта, более физически сильный. Мальчики чаще переносят переживание своих негативных эмоций в глубины своего сознания, таким образом, внешне избавляясь от них, а появившиеся положительные эмоции чаще специально, осознанно доводят до состояния некоего абсурда, выплескивая их в какое-либо действие.

4. Мальчики лучше, чем девочки чувствуют эмоциональное состояние друг друга, так как строят стратегию своего дальнейшего поведения на внутренних оценках намерения лица, вступающего с ними в контакт. К сожалению, обследованные мальчики дошкольники пока не имеют достаточного знания о том, как они должны правильно реагировать на действия другого лица, участника конфликта или свидетеля обретенной радости.

5. В домашней обстановке (во время пребывания в детском саду) мальчики, вероятно, являются частым объектом жестких замечаний, укоров, гнева со стороны родителей (воспитателей). Именно поэтому мальчики в меньшей мере склонны входить в долговременную совместную деятельность с кем-либо, предпочитая играть самостоятельно или в небольшой группе детей, а значит, развивающая роль игрушек, игр для них очень велика.

6. Результаты обследования детей в первом блоке указывают на небольшую степень готовности (60-70%) вхождения в предстоящую школьную жизнь без тяжелого периода адаптации к школе. Сравнительная оценка, вытекающая из данного исследования (сравниваются мальчики и девочки дошкольники), тем не менее,

указывает на большую готовность к поступлению в школу когорты девочек.

2-ой блок. По результатам исследования готовности дошкольников пойти в школу проведенным во 2-ом блоке настоящей работы были получены следующие данные.

По величине балла ориентации на школьно-учебную деятельность большинство обследованных ребят уже имеют достаточно четко очерченную позицию на то, что им может дать школа при поступлении в нее. У 22 мальчиков суммарная оценка набранных баллов превышает величину в 9 единиц. Только у 2-х мальчиков она существенно ниже этой величины, указывая на то, что они пока еще не имеют собственного мнения о том, зачем и почему им необходимо поступать в школу. 17 обследованных девочек уже определили свое позитивное отношение к участию в будущей школьной жизни, заработав в ответах на предъявленную им анкету суммы баллов, превышающие величину равную 10 и выше. Выразили откровенную незаинтересованность в учебе, испытывая негативные чувства. Они считают, что того образования, которое они могут получить в детском саду и при общении с родителями им вполне хватит для правильной организации собственной жизни.

Главным значимым элементом будущей учебы в школе для 18 мальчиков являются: простое приобщение к атрибутике школьных занятий и школьной жизни без ориентации на ежедневный учебный труд. По их видению школа может лишь поднять их личностно-семейный статус и сделать их в своих действиях менее зависимыми от родителей. Только у 3 из всех детей прошедших обследование (мальчики) есть полное понимание того, что есть школа и школьная жизнь. Они полностью готовы к ее посещению и испытывают желание учиться.

Среди обследованных девочек (7 человек из тех, кто имеет сформированную позицию по отношению к занятиям в школе) немногие хорошо понимают

смысл посещения школы. 3 девочки (с нетерпением) ждут поступления в 1-ый класс и ориентированы во всех направлениях деятельности, которую им придется вести в школе. 12 обследованных из этой группы, так же как и большинство мальчиков, видят в школе способ повышения своего личностно-семейного статуса и плохо представляют суть учебной работы. Подводя итог сказанному можно говорить о том, что:

1. Большинство обследованных детей, несмотря на положительную ориентацию по отношению к будущему посещению школы, очень плохо представляют себе само содержание учебы, характер и тип учебного труда, рассматривая свое обучение, как способ уменьшить величину зависимости от дисциплинарного влияния родителей и воспитателей детского сада.

2. Девочки-дошкольницы более ответственно подходят к оценкам того, что может им дать будущая школьная жизнь по сравнению с обучением дома и на занятиях в детском саду.

3. Вероятно, целесообразно более подробно знакомить обследованных дошкольников с истинным содержанием учебы в школе, знакомить их с трудностями школьной жизни и процессом подготовки к школьным занятиям дома.

3-ий блок. По данным обследования детей методом «Рисунок школы» получены следующие данные.

Большинство рисунков, выполненных детьми, соответствуют изотворчеству детей в возрасте 5-5,5 лет.

21 мальчик и 12 девочек изображают школу в виде многоэтажного здания предназначенного для новых игр и интересных встреч.

3 мальчика и 3 девочки вместо здания школы нарисовали только учебный класс, высказав, этим самым, явный интерес к предстоящим учебным занятиям.

2 мальчика и 3 девочки вместо школы нарисовали картины по таким темам, как: «Моя семья», «Человек, дом, дерево»,

«Мое эмоциональное восприятие слова школа».

Только при наличии положительного эмоционального отношения к самому слову «школа» дошкольники использовали цветные карандаши (чаще красно-оранжевого или небесно-голубого, зеленого цветов).

Детей с положительным эмоциональным откликом на слово «школа» в группе мальчиков оказалось 17 человек, а среди девочек – 14 человек.

Обобщая полученные данные обследования детей в блоке № 3 можно говорить о том, что:

1. Существует большая диспропорция в восприятии детьми образа школы на уровне логического объяснения ее значения для их будущей жизни и ее интуитивно воспринимаемого внутреннего образа. Это свидетельствует о том, что все сведения о школе и школьной жизни, которые дошкольники получают в детском саду, воспринимаются ими формально и активно не пропускаются через серьезное положительное эмоциональное переживание в разнообразной игровой деятельности. Это значит, что они еще фактически не играли в школу и не могут правильно понять то, что она значит для перспективы их личностного роста.

2. У детей нет знаний о характере предстоящей учебной деятельности, требований к ней, понимания своей личной ответственности за результаты их учебы и так далее.

3. Отсутствуют серьезные различия в понимании основ учебной деятельности в школе, как у мальчиков, так и девочек.

4. Нет различий в понимании сути школьной жизни и учебы у дошкольников обоего пола в возрастах 6; 6,5; 7 лет, хотя они и должны быть.

5. Учебу в школе обследованные мальчики и девочки воспринимают, как простое продолжение известных им текущих учебных занятий в детском саду, не требующих коренного изменения отношения к ним, уже сложившегося в их сознании.

Подводя общие итоги обследования дошкольников на предмет их психологической готовности к поступлению в школу можно говорить о том, что:

1. У детей обследованных групп существует ясно сформированное положительное отношение к поступлению в школу на уровне 75-80%.

2. Большинство детей школа воспринимается в качестве большого детского сада с расширенной дисциплинарной свободой для их самовыражения, местом интересных встреч, организации веселой игровой деятельности, как шанс стать взрослее в глазах собственных родителей и изменить существующий сегодня свой семейный статус.

3. Обследованные дети еще до конца не понимают тех требований, которые школа предъявит к их личности и той доли ответственности, которую они должны будут нести в себе, оставаясь в статусе учеников на 9-11 летнем отрезке их предстоящей жизни.

4. Дети, в целом, плохо подготовлены к ежедневным школьным занятиям так как не отличают их от простой ролевой игровой деятельности.

5. Родители детей уделяют слишком мало внимания волевой подготовке детей к регулярным учебным занятиям в школе.

6. Школьное сознание у обследованных детей до конца не сформировано по причине слабого развития эмоционально-образного мышления, дающего будущему школьнику более легкую адаптацию, приспособление к реальной учебной работе, их будущему «профессиональному» труду.

7. Основы логики школьной жизни, вероятно, главного предмета подготовки дошкольников к учебе в школе в детском саду, плохо помогают мальчикам и девочкам, особенно в возрасте 6-6,5 лет, правильно понять основное содержание предстоящей им учебы в начальных классах общеобразовательной школы.

Приведенные выше обобщающие выводы из проведенного исследования од-

нозначно указывают на то, что среди обследованных групп детей течение процесса социализации имеет серьезные препятствия. Недостаточно хорошо ориентируясь в эмоциональном состоянии сверстников дети старшей возрастной группы плохо усваивают образцы собственного поведения в отношении окружающих их дошкольников и педагогов-воспитателей, до конца не понимают нормы и ценности межличностного общения в их возрасте, имеют недостаток знаний, навыков, позволяющих им успешно функционировать в обществе. Они имеют еще недостаточное развитие общего уровня социальных эмоций, а, следовательно, отличаются неполнотой возрастного интеллекта. Единственным следствием этого является факт того, что во многих конфликтных ситуациях, большинство из обследованных детей, занимают агрессивную позицию, трудно поддаются педагогическому управлению. Обладая достаточно высоким уровнем информированности об основах мироустройства, дошкольники старшей возрастной группы не имеют достаточного навыка сопоставления форм, знаков окружающего мира друг с другом, с целью получения практического знания о возможных вариантах деятельности практики с узнаваемыми ими предметами, вещами и живыми организмами. Яркой иллюстрацией этого является некоторая простота и однообразие сюжетно-ролевых игр, организуемых детьми в помещении группы, как об этом сообщают их воспитатели. Это явление вызывает известные затруднения для формирования детьми свободных, легких, аффективно положительных связей с родителями, братьями, сестрами и их сверстниками.

Названные затруднения не позволяют многим обследованным детям вступать в теплые, долговременные, радостные отношения с родителями, способствуя, этим самым, охлаждению их родительского чувства, особенно со стороны отца, потенцируя появление авторитарных принципов их домашнего воспитания/обра-

зования. По мнению ведущих психологов России и стран зарубежной Европы примерно между 2,5-3,5 годами жизни у ребенка впервые начинают появляться способности выводить самостоятельно достигнутые результаты из глобальной атрибуции собственных возможностей [3]. Именно с этого срока, собственно и начинается развитие мотивации достижений у детей. Авторитарный климат воспитания/образования, в этом случае, является мощным фактором сдерживания скорости течения этого естественного процесса, несущего для ребенка резкое снижение самооценки, веры в собственные силы, желания стать творцом собственной жизни.

Понятно, что только одной ответной реакцией родителей, на обсуждаемый дефект социализации ребенка, сказанного объяснить нельзя. Здесь есть и много других значимых факторов, присутствие которых в жизни любой семьи крайне нежелательно. Борьба с ними также является важнейшей задачей родителей. К ним относятся: отношение папы и мамы, ближайших родственников к рождению того или иного ребенка; наличие жестких сословных принципов воспитания/образования детей; среда ближайшего окружения и характер педагогического пространства; уровень общей культуры родителей ребенка; гармония роста и развития самого дошкольника; социальные условия жизни семьи и ее конкретная производственная деятельность.

Ключом профилактики появления различных нарушений социализации является формирование в сознании дошкольника правильно организованной, не научной, а мифологической (языковой) картины мира. Важнейшими «инструментами» подобной деятельности являются сила воображения, творческой фантазии и высокий уровень интуитивного, образного восприятия сознанием ребенка форм и явлений мира его жизни. Наиболее благоприятными условиями для активного пользования данными «инструментами» является воспитание / образо-

вание ребенка в разновозрастной детской группе. Именно наличие разновозрастной, более того, односословной, детской группы в семьях россиян XVIII-XX вв. было гарантией творческого саморазвития каждого растущего там человека. Вероятно, не такой уже большой фантазией современности может быть идея возврата принципа сословного, но разновозрастного формирования основных групп современного детского сада, вместо, одновозрастного или смешанного принципа их образования без учета сословной принадлежности детей. Этим приемом можно эффективно помочь дошкольникам в 5-6 лет получить ощущение их четкой индивидуальности и проявить, уже на ранних этапах их жизни различия в мотивациях достижений, что, несомненно, улучшит качество их социализации на последних этапах пребывания в детском дошкольном учреждении и начальной школе. Яркость в проявлении этих различий будет во многом определяться поведением родителей, их одобрением, признанием успехов ребенка и, собственно, стилем, теперь уже сословного воспитания. Осуществляя такую работу с детьми необходимо помнить о том, что 3-7 лет есть начальный период образования личности, во время которого впервые создается набор основных свойств, определяющих статус ребенка в детской группе [3]. Ребенок воспитывает в себе то, что дается ему условиями жизни и воспитания. Если эти условия «звериные» (волчьи, собачьи, обезьяньи) ребенок вырастает зверем соответствующего вида. С другой стороны, если новорожденный остается один на один с внешним миром, без «воспитывающей» среды, он просто не развивается и не выживает. Человеческая психика, успешная социализация не возникают без особых, культурных условий жизни. Они не заложены в мозге или в организме ребенка [4]. У человека, собственные ему формы деятельности и психические качества, передаются путем присвоения культурно-исторического опыта. Каждое новое поколение «стоит на

плечах» всей предшествующей истории человечества [4]. Особую роль в этом играет современная школа, которая особенно хорошо помогает творческому, деятельностиному росту ребенка в том случае, когда он готов принять ее и рассматривать важнейшим инструментом дальнейшей социализации. Обучение, по сути, – это формирование навыков и передача информации, а продолжительное взаимодействие с культурным смыслом и значением, которые существуют в идеальной форме [4]. Учеба в школе становится ведущей деятельностью ребенка, вытесняя из его сознания игру. Чем быстрее идет этот процесс, тем более успешна дальнейшая социализация учащегося. В учебной деятельности, с помощью учителя, ребенок осваивает правила и способы учебных действий, и именно в этой деятельности развиваются его интеллектуальные и познавательные способности.

К сожалению, существующие приемы социализации современного дошкольника, во многих случаях (до 20-25%) оказываются неспособными так подготовить сознание ребенка к восприятию школы, как это требуют «эталонные» условия его социализации. Подтверждают эту мысль и итоги обследования дошкольников старшей возрастной группы, изложенные выше. Дошкольники, прошедшие проверку на предмет готовности к учебе в школе, часто демонстрируют отсутствие заботы о том, чтобы их заключения и понятия соответствовали действительности. Им достаточно того, чтобы они были вероятностными, обладали хотя бы близким подобием, аналогией с другими уже им знакомыми явлениями, отношениями действительности, увиденными ими в период их пребывания, в младших группах детского сада, и были бы более или менее логичными [5]. Многие из выпускников подготовительных групп детского сада, поступив в начальную школу, устойчиво сохраняют желание к произвольному, субъективному установлению общих абстрактных законов действительности, игнорируют ход логики, новые знания, ко-

торыми пользуется их учитель, стремящийся разрушить в них прежнее мифологическое видение мира, в котором протекает детская жизнь. «Успех» подобного игнорирования во многом определяется тем обстоятельством, что в сознании первоклассников оказывается еще не созданной даже «мифологическая» или «языковая» картина мира, в борьбу с которой вступает их учитель. Она представлена здесь в виде отдельных фрагментов разного размера, несвязанных друг с другом даже фантазией. Поэтому, информацию, которую они получают от их учителя им, просто невозможно проверить, связать с чем-либо хорошо известным им или выводами, идущими из организации сюжетно-ролевой игры. Значительная часть первоклассников, попадая под влияние учителя, защищает свое видение окружающего мира только одним способом, игнорируя то, что он им говорит. Принимая во внимание это обстоятельство можно думать о том, что главной задачей учителя начального класса является не механическое введение в память бывших дошкольников имеющегося у него нового научного, учебного материала, а организация деятельности по сбору и гармонизации представлений дошкольников о имеющейся в их сознании «мифологической картины мира», с последующей, осторожной заменой воссозданных им самим ее фрагментов, наборами правильно подобранных, систематизированных, современных научных знаний. Делая это, необходимо всегда помнить о том, что формируя структуру языковой картины мира, ребенок никогда не дает себе труда устанавливать прямую и более глубокую ассоциацию; он ограничивается объединением в одном понятии поверхностных и не вполне соответствующих действительности сходств, которые заполнились ему под влиянием первого впечатления [5].

Таким образом, используя анализ готовности дошкольника к школе, согласно изложенным выше материалам, можно легко увидеть многие плюсы и минусы

успешности его социализации, найти подсказки для дальнейшего совершенствования этого процесса. Данный вывод хорошо согласуется с мнением одного из известных психологов прошлого Л.С. Выготского, который, высказывая свое мнение по этому вопросу, говорил: «Очень naивно понимать социальное только как коллективное, как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания» [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под ред. А.А. Реана – СПб.: Прайм – ЕВРО-ЗНАК, 2007. – 651 с.
2. Смирнова Е.Д. Детская психология. Учебник для вузов. 3-е изд. перераб. – СПб.: Питер, 2010. – 299 с.
3. Ломброзо П. Жизнь ребенка. – Репр. воспр. изд. 1915 г. – М.: Эксмо, 2010. – 192 с.

ON SOME PROBLEMS OF SOCIALIZATION MODERN PRESCHOOL

Sergei Vlailevich Kaznacheev

Doctor of Medical Science professor, academician,
International Slavic Academy of sciences, education, arts and culture,
Novosibirsk, Russia

Maria Nikolaevna Tsiptsina

Associate Professor, International Slavic Academy of Sciences,
Education, Arts and Culture,
Psychologist,
Child Development Center pre-school № 507 «Gorodovichok»
Novosibirsk, Russia

Galina Gennadievna Legir

Head,
Child Development Center pre-school № 507 «Gorodovichok»
Novosibirsk, Russia

The article deals with the process of socialization of the child. Scenarios of successful socialization and problem preschoolers. The results of the survey conducted by the authors on a set of techniques N.Y. Semago, M.M. Semago.

Key words: socialization; social development; Convection rate; investigation; survey methodology.

© С.В. Казначеев, 2012

© М.Н. Ципщина, 2012

© Г.Г. Легирь, 2012

УДК.378.03:61-057.875

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Елена Валентиновна Крукович

доктор медицинских наук, профессор,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток
e-mail: bim1964@mail.ru

Галина Николаевна Бондарь

доктор медицинских наук,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток
e-mail: Bondar-galina@yandex.ru

Татьяна Яновна Янсонс

кандидат медицинских наук, доцент кафедры факультетской педиатрии,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток
e-mail: t-yansons@yandex.ru

Александр Яковлевич Осин

доктор медицинских наук, профессор,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток
e-mail: Slava.720@mail.ru

Цель настоящего исследования заключалась в обосновании и разработке дидактической модели процесса формирования общекультурной компетенции у студентов медицинского вуза. Основными составляющими настоящей модели являются: общая характеристика компетенции, определение цели и мотивов, педагогическое сопровождение и создание благоприятной среды, педагогическое управление процессом формирования компетенции, обеспечение мониторинга оценивания достижений студентов, измерение достижений студентов, коррекция достижений и определение путей дальнейшего индивидуального развития данной компетенции. Модель включает критерии или качества культурного специалиста, оценочную шкалу на уровне знаний, умений и владений. Использование разработанного опросника позволяет оценить компетентности студентов и повысить культурный уровень специалиста.

Ключевые слова: формирование и оценивание; общекультурная компетенция; студенты; медицинский вуз.

В современных условиях модернизации высшего медицинского образования (ВМО) и социально-экономических преобразований общества развиваются инновационные системы его организации в частности, компетентностный подход образования. В этой связи возникала доста-

точно трудная и неоднозначно решаемая задача определения, как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящий в них компонентов [1-3].

Компетентность рассматривается как тип образовательного результата, не сво-

димый к простой комбинации сведений и навыков, и ориентированной на решение реальных задач. Компетентность в рамках образования выступает как определенная связь двух видов деятельности (текущей – «образовательной» и будущей – «практической»). Здесь компетенции педагога высшей школы представляют в виде целей компетентности – в виде результатов, а мера их достижений – в виде показателей компетентности образовательным результатом при компетентностном подходе выступает совокупность компетенций, отражающих личностно-профессиональное развитие [4-6].

Цель настоящего исследования состояла в теоретико-методологическом обосновании и последующей разработке дидактической модели процесса формирования и оценивания общекультурной компетенции («ОК-1») у студентов, обучающихся в медицинском вузе.

Современный федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы (ООП) подготовки специалистов. Ведущей установкой в обучении является формирование компетенций – профессиональных (ПК) и общекультурных (ОК).

В широком спектре ОК, подлежащих формированию у будущих специалистов первостепенное значение имеет общекультурные компетенции с кодом «ОК-1».

Формирование общекультурной компетенции (ОК) и разработку контрольно-измерительных материалов (КИМ) следует считать инновационным, достаточно сложным и трудоемким процессом, что и составило предмет исследования, направленного на научное обоснование и разработку дидактической модели процесса формирования и оценивания общекультурной компетенции («ОК-1»).

Основными составляющими дидактической модели процесса формирования и оценивания «ОК-1» являются:

- общая характеристика дидактической модели с определением цели и мотивации, направленных на отбор содержания компетенции и наполнение его соответствующими компонентами;

- педагогическое сопровождение процесса формирования «ОК-1», включающее создание благоприятной среды;

- педагогическое управление процессом формирования «ОК-1»;

- обеспечение мониторинга достижений;

- последующее поэтапное или промежуточное измерение достижений студентов в динамике по курсам изучения дисциплины;

- проведение коррекции достижений в формировании «ОК-1»;

- определение путей дальнейшего индивидуального развития компетенции с итоговым или заключительным измерением, определяющим по конечным результатам достижение поставленной цели.

При этом «ОК-1» предполагает способность и готовность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманистических, естественнонаучных, медико-биологических, клинических наук в различных видах профессиональной деятельности специалиста.

Целью «ОК-1» являются пути становления, развития и обогащения личности.

Мотивация общекультурной компетенции обучающихся студентов в медицинском вузе неразрывно связана с необходимостью использовать культуру речи, общение, мышление, поведение, проявлять интеллигентность, общую эрудицию, миролюбие к людям, делать выбор ценностей, свойственных культурному, интеллигентному эрудированному будущему специалисту.

Цель и мотивы определяют содержание «ОК-1», компонентами которой служат критерии оценки, характеризующие способность и готовность обучающегося реализовать качества культурного человека. Для этого могут быть использованы

такие критерии (качества) будущего специалиста, которые наполняют общекультурную компетенцию («ОК-1») в составе: общая культура, культура речи, культура общения, культура мышления, культура поведения, широта культурных интересов, интеллигентность, общая эрудиция, повышение своего культурного уровня, культурно-досуговая деятельность, духовно обогащающая личность, миролюбие (терпимость) по отношению к людям различных национальностей и конфессий, ценностно-смысловая ориентация в мире, общечеловеческие ценности, ценности духовно-исторического наследия России, ценности современной культуры (живопись, литература, искусство, музыка), ценности бытия и жизни, ценности науки, ценности собственной страны, ценности истории цивилизации, ценности культурного наследия прошлого.

Благоприятная образовательная среда для формирования общекультурной компетенции «ОК-1» создается в образовательных условиях вуза и клинических баз при соответствующем педагогическом управлении процессом со стороны преподавателя. Этому способствуют морально-нравственные эффекты как особенно значимых для обучающихся личностей, так и целых медицинских коллективов.

Особую важность придают также отражение нравственного облика врача в процессе его деятельности, овладение нравственными аспектами научного поиска, проведение групповых и курсовых конференций, диспутов и дискуссий студентов, повышающих культурный уровень и развивающих общую эрудицию, использование студентами саморазвивающих механизмов культуры поведения, речи, общения, мышления и сознания высших человеческих ценностей.

Мониторинг оценивания достижений студентов в сфере «ОК-1» предусматривает использование контрольно-измерительных материалов (КИМ), в качестве которых используют трехуровневый опросник. Он включает критерии или наиболее значимые качества, характеризую-

щие данную компетенцию на уровне знания, умения, владения. Оценку осуществляют преподаватель (преподаватель, актив группы студентов *без участия самого студента*) с активом группы студентов (внешняя оценка) и самостоятельно испытуемый студент (самооценка), что позволяет сравнить полученные результаты (*внешней оценки и самооценки*), критически оценить их и определить пути дальнейшего саморазвития.

Оценочная шкала на уровне «знание» предполагает выяснение осведомленности обучающихся в объеме данной компетенции «ОК-1», которую в последующем предстоит включить ему в собственную деятельность и довести ее до уровня «умение» и, в последующем – «владение». В графе «знание» требуется указать Вы знаете («Да» или «+») или Вы не знаете («Нет» или «-») качества личности врача, характеризующие его как культурного человека по каждому оцениванию критерию. При этом количество положительных ответов в пределах 71-100% («Да» или «+») указывает, что студент знает «ОК-1» достаточно, а количество положительных ответов в пределах 70% и менее («Да» или «+») не знает «ОК-1» на уровне необходимом и достаточном для последующего формирования умения и владения.

Оценочная шкала сформированности критерия (качества) «ОК-1» на уровне умения и владения включает 5 градаций по 5-балльной системе: качество сформировано полностью – 5 баллов; качество скорее сформировано, чем не сформировано – 4 балла; качество сформировано недостаточно, но не отсутствует полностью – 3 балла; качество скорее отсутствует, чем присутствует – 2 балла; качество отсутствует полностью 1 балл по каждому оцениваемому критерию (качеству).

При подсчете критериальных баллов теоретически возможный диапазон оценок может колебаться от 20 до 100 баллов. Это выражается произведением числа баллов и количества критериев или качеств. Например, 1 балл × 20 критериев (качеств) = 20 баллов (минимально) и 5

баллов x 20 критериев = 100 баллов (максимально). Уровень сформированности «ОК-1» определяется следующим образом: сумма набранных обучающимся 71-100 баллов оценивается как «владение», 41-70 баллов – «умение» и 21-40 баллов – «обучающийся еще не умеет и не владеет».

При изучении той или иной дисциплины измерения «ОК-1» начинаются на младших курсах и завершаются на выпускных курсах. Результаты поэтапного (промежуточного) измерения достижений студентов по курсам изучения дисциплин дают возможность внести соответствующую коррекцию процесса формирования «ОК-1» и определить пути дальнейшего индивидуального развития обучаемого. Завершающий этап измерения «ОК-1» у обучаемого должен показать наибольший уровень ее сформированности в пределах 71-100 баллов.

В качестве примера приведем данные самооценки по трехуровневому опроснику студента В. Результаты опроса показали, что количество положительных ответов на уровне «знаний» составляет 90%, а на уровне «умения и владения» - 69 баллов: (1 балл x 2) + (2 балла x 4) + (4 балла x 6) + (5 баллов x 7). Заключение: Студент В. (пример интерпретации данных самоанализа) знает содержание «ОК-1» на уровне необходимом и достаточном (90 баллов) для последующего формирования «умения и владения», однако сформированность «ОК-1» в пределах 69 баллов указывает на уровень «умения», что свидетельствует о необходимости дальнейшего развития «ОК-1».

Таким образом, для реализации компетентностного подхода к организации образовательного процесса в медицинском вузе может быть использована предложенная дидактическая модель формирования общекультурной компетенции «ОК-1» студентов. Использование данно-

го варианта модели в педагогической деятельности будет способствовать развитию высоко культурных личностных и профессионально-значимых качеств, обеспечивающих возрастающий уровень культурного специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Кречко Д. «Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 124-127.
4. Опарина Н.М. Компетентностный подход в системе управления качеством образования // Повышение качества высшего профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-методической конференции / под науч. ред. А.А. Фаткулина; отв. за выпуск Ж.Н. Халиман. – Владивосток: 2010. – С. 218-222.
5. Осин А.Я., Крукович Е.В., Бондарь Г.Н. Формирование этико-деонтологической профессиональной компетенции у студентов в процессе преподавания педиатрии // Российский педиатрический журнал. – 2011. – № 5. – С. 60-62.
6. Садон Е.В. Мониторинг формирования профессиональных компетенций будущего специалиста // Повышение качества высшего профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-методической конференции / под науч. ред. А.А. Фаткулина; отв. за выпуск Ж.Н. Халиман. – Владивосток: 2010. – С. 107-113.

THE FORMING AND ESTIMATION OF THE GENERAL-CULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS OF THE HIGH MEDICAL SCHOOL

Elena Valentinovna Krukovich

Doctor of Medical Science Professor,
Vladivostok state medical university, chair of faculty pediatrics,
Vladivostok, Russia

Galina Nikolaevna Bondar

Doctor of Medical Science,
Vladivostok state medical university, chair of faculty pediatrics,
Vladivostok, Russia

Tatyana Yanovna Yansons

Candidate of Medical Science assistant professor of the Faculty of Pediatrics,
Vladivostok state medical university, chair of faculty pediatrics,
Vladivostok, Russia

Alexander Yakovlevich Osin

Doctor of Medical Science Professor,
Vladivostok state medical university, chair of faculty pediatrics,
Vladivostok, Russia

The aim of the present investigation concluded in the scientific substantiation and elaboration of the diagnostic pattern of the forming and estimation process of general-cultural competence in students of the high medical school.

The basic compositions of the present pattern have been the following: the common characteristic of the competence, the determination of the aim and motives, the pedagogic accompaniment and the creature of the favorable surroundings, the pedagogic management of the competence forming process, the maintenance, of the achievement estimation monitoring in students, the stage estimations of the students successes achieved, the achievement, the determination of the ways for the future development of this competence. The didactic pattern includes criteria, estimations scale on the level of the knowledges, abilities and possessions. The use of the worked out questionnaire allows to estimate of the competence level in students and to raise the cultural level in the future specialist.

Key words: forming and estimation; general-cultural competence; students; high medical school.

© Е.В. Крукович, 2012

© Г.Н. Бондарь, 2012

© Т.Я. Янсонс, 2012

© А.Я. Осин, 2012

ПРОИЗВЕДЕНИЯ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ПОДРОСТКОВ

Наталья Владимировна Самаркина

учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3»,
г. Кулебаки, Нижегородская область;

аспирант кафедры педагогики и яковлеведения,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»,

г. Чебоксары

e-mail: 624690@mail.ru

Автор рассматривает воспитание нравственно-этической культуры подростков путем привлечения произведений русских писателей. Анализирует итоги эксперимента, проведенного в 5 классах.

Ключевые слова: нравственно-этическая культура; гуманистическая направленность; проблема личности человека; произведения русских писателей.

Формирование у молодежи нравственно-этической культуры, основанной на этических, эстетических и нравственных нормах, является важнейшей задачей современной общеобразовательной школы. Различные аспекты формирования нравственно-этической культуры детей и молодежи являются достаточно разработанными и реализованными (С.А. Ефименкова, Л.Д. Короткова и др.). Однако многогранность феномена нравственно-этической культуры, особенности различных возрастных групп детей и молодежи, свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования проблемы.

Художественной литературе отводится ведущее место в духовно-нравственном воспитании и формировании личности. Изучение деятельности учителей гуманитарных предметов и классных руководителей общеобразовательных школ показало, что все педагоги признают необходимость воспитания у подростков нравственно-этической культуры и проводят определенную работу в этом направлении. Однако они испытывают затрудне-

ния в создании условий для осмысления школьниками этических категорий, недостаточно используют для этого потенциал литературных произведений. Произведения русских писателей изучаются на уроках литературы, но остаются не задействованными при организации внеурочной деятельности учащихся.

Гуманистическая направленность, обращение к человеку, его духовно-нравственным ценностям характерны для творчества Л.Н. Андреева. Поэтому на уроках литературы мы вместе с детьми в первую очередь разбираем его рассказы о детях. Ведь именно такие рассказы нацелены на воспитание и укрепление нравственных начал формирующейся личности. Несмотря на то, что от эпохи Л.Н. Андреева нас отделяет целый век, проблемы, заявленные этим талантливым писателем, не утратили актуальности до сих пор. Непримиримый противник индивидуалистических устремлений личности Леонид Андреев был великим гуманистом, проводником добра и справедливости. Именно человеколюбие не позволило этому

мастеру слова смириться с несправедливостью и злом. В его рассказах носителями нравственного начала предстают существа страдающие, бедные, но честные, праведные. Писатель считает жестоким тот мир, где приходится существовать его хрупким, с нежными сердцами героям рассказов: «Петька на даче», «Ангелочек», «Гостинец» [1]. По сути, эти дети лишены самого светлого – радостного живого детства.

Решение проблемы гуманизма, всякий раз встающей на стыке эпох, испытание всего и вся на человечность для Л. Андреева неразрывно связано с изображением детворы, подростков. Так, рассказ «Гостинец», наряду с социально-бытовой тематикой решает и философско-педагогические проблемы. Умело, мягкими штрихами создает писатель картину тяжелой жизни простого люда: вот Мишка Поросенок, мечтающий о гривеннике, как о пределе человеческого счастья, вот усталый Сазонка с припухшими глазами, вот укрытый серым больничным одеялом одинокий, умирающий мальчишка-подмастерье Сениста. Все очень буднично, просто, но в то же время, сколько горя, печали, тоски и жалости таится в сердцах этих людей. Повествуя о тяжелой доле трудовых людей, нужде, безрадостной жизни, писатель задумывается о судьбе человека, о жизни и смерти, о том, что управляет людьми, руководит их действиями, волен ли человек в своих поступках, может ли он сам развиваться, стать настоящим человеком.

Проблема личности человека всегда была одной из центральных в педагогике и художественной литературе, а проблеме воспитания личности можно смело назвать главной проблемой педагогической теории и практики воспитания. Ей уделяли внимание прогрессивные мыслители, педагоги и писатели В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой. Их влияние на творчество Леонида Андреева очевидно. В изображении детства, поруганного, лишенного радости, изнуренно-

го нечеловеческим трудом Леонид Андреев продолжал традиции Н.А. Некрасова, А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского. Почему несчастен, одинок даже ребенок? Есть ли просвет в этом узком и длинном коридоре жизни? Большинство Андреевских героев не видят этого просвета, но и жить так, как складываются обстоятельства, подчиняться им, они не желают. Они ищут пути саморазвития, хотят стать личностью.

В книгах Л.Н. Андреева на первый план выступает личностное, авторское начало, главный акцент делается на изображение не внешних обстоятельств, а внутреннего, душевного мира своих героев, переживающих эти обстоятельства. Писатель вскрывает социальные пороки, поднимает актуальные социальные проблемы. Он без прикрас изображает современное ему общество, критикует его за жестокость, бездушность и бездуховность. Одним из важнейших критериев оценки общества было положение ребенка в нем, его воспитание и формирование личности. Для писателя было очевидно, что общество, которое не заботится о детях, в котором дети влачат жалкое существование, не достойно высокой оценки. Он с ужасом писал о том, что ребенок с ранних лет вынужден сталкиваться с голодом и нуждой. Но и это не самое страшное! Гораздо страшнее то, что ребенок сталкивается с равнодушием, несправедливостью, жестокостью. Он чувствует себя одиноким и среди взрослых, и среди сверстников. Он должен с малых лет надеяться лишь на себя, проявлять самостоятельность, сопротивляться злу и насилию. Леонид Андреев сумел заглянуть в тайники души маленького человека, нашел и показал то чистое, что так старательно пряталось под лохмотьями одежды и грубостью поведения, то доброе, что так жестоко попиралось обществом (рассказы «Ангелочек», «Петька на даче») [2]. Следуя гуманистическим традициям русской классики, писатель выступает в защиту «маленького» человека от угнетающих и калечащих его жизненных обстоя-

тельств. Несмотря на очевидные в его прозе мотивы пессимизма, следует отметить, что он верит, что путем саморазвития его герои станут настоящими людьми. Герои Леонида Андреева не пассивные наблюдатели внешних обстоятельств, они стремятся проявлять личностные ресурсы, и степень их успешности оказывает влияние на развитие их личности. Автор убежден, что по тому, как чувствуют себя дети можно с полным правом судить о степени справедливости существующего миропорядка.

Тема детства составляет один из важнейших компонентов художественного наследия М. Горького. Изображая жизнь детей, писатель раскрыл характерные черты психологии детского возраста, превосходно отобразил детскую непосредственность. А. Чехов, И. Шмелев и другие писатели часто обращались к изображению судьбы детей социальных низов, но эта тема при описании детства у них не единственная. У М. Горького напротив, подавляющее большинство произведений о ребенке развивает именно данную тему. М. Горький изображал в своих произведениях детей, которым приходится трудиться с ранних лет. Показывая роль труда в жизни ребенка, писатель, с одной стороны, подчеркивал изнурительность непосильной, однообразной работы, с другой – показывал благотворное влияние труда на формирование личности ребенка [3]. Изучив произведения русских писателей и опыт их применения как педагогического средства, мы предположили, что педагогическими условиями повышения их эффективности как средства воспитания нравственно-этической культуры у подростков могут выступать:

- актуализация нравственного содержания произведений русских писателей о детях в процессе их изучения на уроках литературы;
- разработка и реализация системы классных часов-этических диалогов;
- включение подростков в разнообразные виды добровольческой деятельности

с коллективной рефлексией их результатов.

Реализация разработанных условий осуществлялась в МБОУ СОШ № 3 г. Кулебаки Нижегородской области. Для проведения эксперимента были выбраны два пятых класса, один из которых (5 «а» класс – 21 ученик) был экспериментальным, другой (5 «б» класс – 21 ученик) – контрольным. Содержание процесса воспитания нравственно-этической культуры подростков включало четыре направления, соответствующие структурным компонентам такой культуры: нравственно-этическое просвещение (формирование нравственных представлений, взглядов, личностных форм нравственного сознания; воспитание эмоциональной отзывчивости (развитие эмоциональной сферы сознания подростков, их эмпатийности); формирование опыта совершения подростками нравственных поступков, проявления эмпатии в общении с окружающими (формирование культуры поведения и культуры общения); развитие рефлексии подростков (развитие способности к самооцениванию и самооценке своих действий и поступков с точки зрения их соответствия этическим нормам.

Основным средством нравственно-этического просвещения в процессе эксперимента выступали произведения русских писателей о детях. На уроках литературы мы, читая их рассказы, анализировали поведение и переживания героев. Такая работа была направлена на воспитание и укрепление нравственных начал формирующейся личности. Работа с произведениями продолжалась и во внеурочной работе. Разработанная нами система классных часов предполагала проведение этических диалогов на основе тех произведений, которые не вошли в школьную программу по литературе. Они стали основой для обсуждения таких этических категорий, как «справедливость», «милосердие», «помощь ближнему» и др. Такие диалоги способствовали развитию у подростков эмоциональной отзывчивости.

Подростки экспериментального класса были также включены в добровольческую деятельность: участие в добротворческих акциях, акциях, посвященных здоровому образу жизни, оказание помощи пожилым людям, ветеранам Великой отечественной войны. Такая деятельность была организована на принципах самоуправления. Педагог выступал в качестве консультанта и помощника. Обязательной составляющей добровольческой деятельности явилось проведение часов рефлексии и саморефлексии, во время которых шло обсуждение результатов проведенных дел.

Проведенный эксперимент позволил установить положительное влияние реализованных педагогических условий на формирование у подростков духовно-нравственной культуры. В процессе эксперимента осуществлялась диагностика уровня нравственно-этической культуры подростков. Исходные данные свидетельствовали о преобладании низкого (небольшой объем нравственных представлений, ценностей, правил поведения и общения; представления о культуре поведения и общения не находят адекватного воплощения в поступках; преобладает эмоциональная глухота) и среднего уровня нравственно-этической культуры (освоен достаточный объем представлений, ценностей и правил; эмоциональ-

ная отзывчивость проявляется достаточно часто; культура поведения и культура общения, в целом, сформированы, однако случаются срывы) как в экспериментальном, так и в контрольном классах.

В результате проведенной работы в экспериментальном классе был достигнут высокий уровень нравственно-этической культуры подростков, характеризующийся овладением этическими категориями, освоением нравственных ценностей, правил поведения и общения, эмоциональной отзывчивостью, устойчивым проявлением культуры поведения и культуры общения). Сравнение полученных результатов с аналогичными данными в контрольном классе свидетельствовали, что имеются устойчивые и значимые корреляционные связи между изучением произведений русских писателей конца XIX-нач. XX в. и эффективностью нравственно-этического воспитания подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев Л.Н. Рассказы. – Л.: Лениздат, 1980. – 232 с.
2. Баранов И. Леонид Андреев как художник, психолог и мыслитель. – Киев: Книжный магазин Иванова, 1907.
3. Губергриц А.М. Русская детская литература последних десятилетий XIX–начала XX в.: Пособие по истории русской детской литературы. – Таллинн, 1998. – 385 с.

WORKS OF RUSSIAN WRITERS IN THE SYSTEM OF EDUCATION THE MORAL AND ETHICAL CULTURE ADOLESCENTS

Natalya Vladimirovna Samarkina

teacher of Russian language and literature,
School № 3, Kulebaki city, Nizhny Novgorod region,
graduate student of pedagogy and yakovlevovedeniya,
Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

The author considers the moral and ethical education of adolescent culture by bringing the works of Russian writers. Analyzes the results of an experiment conducted in five classes.

Key words: moral and ethical culture; humanistic directivity; and the problem of human personality; the works of Russian writers.

© Н.В. Самаркина, 2012

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И. КАНТА

Лариса Тимофеевна Усманова

преподаватель, аспирант кафедры психологии и педагогики,
ФГБОУ ВПО «Гжельский государственный художественно-промышленный институт»,
пос. Электроизолятор, Московская область
e-mail: artgzhel@ya.ru

Целью данной статьи является анализ философско-педагогического учения И. Канта, определение возможностей использования его идей в теории и практике современной педагогической деятельности. Этико-педагогические взгляды великого немецкого философа рассматриваются в их соотнесенности с проблемами российского образования.

Ключевые слова: философско-педагогические взгляды И. Канта; антропологическая педагогика; проблемы воспитания; гуманизация образования.

В основу современной парадигмы учебно-воспитательного процесса закладываются ключевые идеи о новой личности, которую должны формировать учебные заведения всех типов, о разностороннем развитии учащихся и максимально возможной реализации их духовного потенциала. Знания, умения и навыки рассматриваются теперь не как цели образования, а как его важнейшие средства, которые обеспечивают достижение главной образовательной цели – воспитание высоко нравственной, свободной и ответственной личности. Существующий курс на гуманизацию образования требует философско-исторического анализа данной проблемы. История философии и педагогики позволяет найти корни назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения. Бесспорно, что имя немецкого философа И. Канта (1724-1804) достойно того, чтобы ему отвели особое место в рассматриваемом педагогическом наследии.

Кенигсбергский мыслитель является основоположником классической философии и принадлежит к тем великим умам, образ которых меняется вместе с изменением истории [7]. Значительная часть трудов Канта посвящена философским темам, которые сегодня принято обозначать как область философии обра-

зования. Понятия «просвещение, воспитание, образование» часто встречаются на страницах работ И. Канта, им посвящены многие его сочинения. Анализ концепций просвещения, воспитания и образования в свете глубокой философской теории содержит в себе уроки для сегодняшней педагогической теории и практики. В настоящее время признается, что именно И. Кант дал мощный импульс развитию педагогики того времени, поскольку сумел извлечь ее из сферы опыта, связать с философией, дав педагогам возможность рассмотреть теорию образования в определенной системе. Он заложил фундамент педагогической антропологии, в основе которой была идея воспитания личности в ее целостности [1, с. 25].

Наиболее целостным философско-педагогическим произведением И. Канта является трактат «О педагогике» (1803). Он составлен на основании заметок, которые, как предполагается, лежали в основе лекций философа по педагогике, которые он читал для студентов в зимнем семестре 1776-1777 учебного года (всего четыре лекции) и, которые были добросовестно собраны и опубликованы его учеником Ринком.

Анализ работ философа наводит на определенные размышления и ставит перед современным педагогом следующие

вопросы: «Каков педагогический потенциал философии гуманизма И. Канта? Какова область педагогического применения принципов воспитания и обучения, сформулированных И. Кантом? Какие черты рационализма И. Канта и особенности трактовки им проблемы рационального могут быть полезными для педагогических реалий настоящего времени?»

Педагогические идеи Канта неразрывно связаны с личностью философа, его жизненными устоями, стремлением к самовоспитанию и саморазвитию. С детства будущий философ отличался хилым здоровьем, ему предрекали короткую непродуктивную жизнь, а он прожил долгие годы, наполненные творчеством. Кант разработал строгую систему гигиенических правил, которых неукоснительно придерживался и добился поразительных результатов. Избранный Кантом образ жизни можно считать оптимальным, если предположить, что он хотел нести всю полноту индивидуальной ответственности за свои поступки и посвятить себя профессиональному призванию ученого и философа. Современные кантоведы усматривают в этом проявление гениальной рациональности ученого, когда предельная локализация и схематизация внешних форм жизни сводит к ничтожному минимуму зависимость поведения от обстоятельств, в особенности от их непредсказуемых и случайных стечений. Тем самым, решающими становятся добродетельность поступков, а не их материальное содержание, достоинство быть счастливым при данных судьбой обстоятельствах, а не погоня за счастьем.

Важнейшими работами Канта, как известно, являются работы «Критика чистого разума», в которой он подверг критике познавательные возможности человека, и «Критика практического разума», где рассматривается природа человеческой нравственности. И. Кант впервые в истории европейской философской мысли разработал целостное учение о человеке – философскую антропологию. «Все инте-

ресы моего разума, – писал он, – объединяются в следующих трех вопросах: 1. Что я могу знать? 2. Что я должен делать? 3. На что я могу надеяться?». Впоследствии к упомянутым трем вопросам Кеннигсбергский мыслитель добавил еще и четвертый вопрос: «Что такое человек?», который объявил основным вопросом философии: «На первый вопрос отвечает метафизика, на второй – мораль, на третий – религия, и на четвертый – антропология. Но в сущности все это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему» [2, с. 28]. И. Кант был убежден в том, что основная задача философии состоит в познании жизни, а «самый главный предмет в мире, к которому эти познания могут быть применены, – это человек, ибо он для себя своя последняя цель». Однако, природа человека несовершенна и с детства ребенка необходимо воспитывать.

Кант расценивал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности: «Человек может стать человеком только через воспитание. Он – то, что делает из него воспитание». Кант рассматривал воспитание как «величайшую и самую сложную задачу, стоящую перед человечеством», поскольку «в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы» [3, с. 401].

Воспитание, по Канту, осуществляется на этапах, которые называются в соответствии с задачами воспитания (образования в широком смысле этого слова):

1. Уход за ребенком.
 2. Дисциплинирование, т. е. укрощение дикости (на данном этапе большое значение придается игре).
 3. Культивирование, т. е. передача знаний, умений и навыков.
 4. Цивилизирование, говоря современным языком, социализация.
 5. Нравственное воспитание, т. е. создание такого настроения, под влиянием которого избирались бы лишь добрые цели.
 6. Религиозное воспитание.
- Последовательность этапов говорит о

приоритетности, более «высоком» уровне задач формирования качеств личности, по сравнению с задачами обучения, формирования знаний, умений, навыков.

Этапы воспитания реализуются у Канта через методы воспитания и обучения. По его мнению, человека можно либо дрессировать, либо просвещать. Главная цель воспитания – научить думать. Сознательно человек должен пройти четыре ступени воспитания: обрести дисциплину, получить навыки труда, научиться вести себя и быть моральным. Дисциплина превыше всего, ее отсутствие превращает человека в дикаря. Взрослого всегда можно обучить любым навыкам, но возместить отсутствие дисциплины невозможно. Самая трудная ступень – последняя. Мы живем в эпоху дисциплины, культуры и цивилизации, но до моральности нам далеко, утверждал И. Кант [3, с. 410].

Одна из наиболее сложных задач воспитания состоит в том, чтобы соединить соподчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой. Философ считает, что ребенку следует позволить думать за себя и пользоваться своей свободой, но с необходимыми ограничениями (в младенчестве – механическое ограничение, позднее – нравственное самоограничение). При этом И. Кант возлагает активность в обучении на учащегося. «Все дело только в том, чтобы культивировать природные способности. Иногда для этого нужно инстинктивное, иногда же ребенок достаточно находчив, чтобы обходиться без подсказки или самому изобрести вспомогательные орудия» [4, с. 445]. Но самым лучшим вспомогательным средством для понимания служит собственное творчество. Лучше всего человек запоминает то, до чего он доходит самостоятельно.

Педагогическая антропология И. Канта не существует отдельно от его критического рационализма, отображения им проблемы рациональности или рационального начала в философии, этике и педагогике. Рациональное начало в педа-

гогике преломляется в виде блока проблем. Критический разум («думать самому»), практический разум («мыслить себя на месте другого») и универсальный разум («мыслить в согласии с самим собой») представляют собой логическую взаимосвязанную триаду, которая экстраполируется на учебную деятельность. При этом, первичный уровень развития рационального начала в человеке, т. е. критический разум предполагает, по-видимому, приобретение и развитие навыков рассудочной деятельности, развитие способности формировать понятия, суждения, умозаключения, производить анализ причин и следствий. Практический разум И. Канта связан в первую очередь с деятельностью по развитию культуры памяти, рассудочной способности, развитие, совершенствование нравственной культуры человека. В этой позиции видится также развитие воображения в рамках пользы для рассудка (как об этом писал Кант), развитие творческих способностей, базирующееся на принципе самостоятельности в обучении и познании истины. Универсальный разум – это разум, который определяет поведение человека нравственным законом добра, справедливости, долга и ответственности личности [6]. «Мыслить в согласии с самим собой», по Канту, скорее всего, обозначает отсутствие угрызений совести и внутреннее удовлетворение от предполагаемых позитивных действий.

В этом принципе усматриваются подходы к построению рационального стиля учебной деятельности, разработке которого сам философ уделял немало времени как в теории, так и на практике. При этом И. Кант учил студентов не мыслить, а думать: сначала помогал укрепиться рассудку, ведя его от опыта к суждениям, через них – к понятиям, затем – к исследованию причин и следствий с помощью разума. Именно таким образом следует развивать, согласно Канту, рациональное начало обучаемого.

Для специалистов, работающих в высших учебных заведениях, особенно важ-

ны взгляды И. Канта на систему образования, которая должна содействовать максимальному прогрессу научных знаний и распространению культуры разума. Кантовский девиз просвещения «Имей мужество пользоваться собственным умом» – сохраняет свое значение в наше время и вполне может быть использован как принцип современного высшего образования, нацеленного на создание условий для возникновения массы образованных, самостоятельно мыслящих молодых людей, способных оказывать влияние на развитие современного российского общества.

Труды Канта положили начало замечательной традиции в европейском духовном развитии. Суть ее состоит в том, что каждый дальнейший шаг вперед рассматривается как переосмысление накопленного богатства, которое бережно хранится, но не превращается в фетиш. Образование способно совершенствовать человечество, а перед ним, в свою очередь, встает задача самовоспитания, которое приведет людей к свободе. Главным аспектом воспитания, образования личности становится развитие нравственного мышления, чувств возвышенного и прекрасного, формирование доброй воли. По сути, все богатство человеческой души раскрывается в нравственности: ум должен быть нравственным, иначе он будет опасным; возвышенное и прекрасное надобно усматривать в нравственно добром, иначе они страшны и ужасны; новое обязано свершаться по законам добра, иначе оно разрушительно. Кант показал, что в ходе обучения происходит непрерывное развитие, взаимодействие и взаимовлияние объективного и субъективного. Социальный опыт превращается в личную культуру (ценности, убеждения, отношения, установки, знания, эмоции, надежды, мотивы, побуждения, мировоззрение, идеалы и качества личности). Но личные

интенции, развиваясь, приобретают объективный характер, выражающийся во вкладе личности в общественную практику.

«Вся проблема, по Канту, не в том, чтобы хорошо устроить жизнь, а чтобы была форма, во-первых, и, во-вторых, чтобы она не содержала в себе оснований для зла, уродства и извращения. И все это не мы сами и не в нас, как случайных, эмпирических индивидах, а в форме», – так красноречиво выражает позицию И. Канта, М.К. Мамардашвили в своих «Кантианских вариациях» [5, с. 205].

Философия И. Канта позволяет духовно постигать быстроменяющийся мир, влиять на формирование массового сознания, на поведение людей. Педагогическое наследие И. Канта имеет гуманистическую направленность, в нем представлено глубокое этическое содержание. Основную философскую проблему образования – проблему нравственного воспитания человека – И. Кант решал философски глубоко, многопланово, новаторски, исходя из подлинных интересов и свободы самого человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические взгляды Иммануила Канта // Советская педагогика. – 1982. – № 10. – С. 22-26.
2. Кант И. Соч.: в 6 т. Т. 2 – М.: Мысль, 1964. – 510 с.
3. Кант И. Соч.: в 8 т. Т. 8: О педагогике. – М.: ЧОРО, 1994. – 718 с.
4. Кант И. Трактаты и письма Текст. – М.: Наука, 1980. – 712 с.
5. Мамардашвили М.К. Кантианские вариации / под ред. Ю.П. Сенокосова. – М.: АГ-РАФ, 1997. – 312 с.
6. Сулова И.Б. Проблема рациональности в философии и педагогике И. Канта // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 97-102.
7. Сулова Л.А. Философия И. Канта. – М.: Высшая школа, 1988. – 224 с.

TO THE QUESTION USAGE OF ETHIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF I. KANT IN MODERN PEDAGOGICS

Larisa Timofeevna Usmanova

Lecturer, a graduate student of psychology and pedagogy,
Department of psychology and pedagogics of artistic-Gzhel' industrial Institute,
Moscow region, Russia

The purpose of this article is the analysis of the philosophical and pedagogical doctrine worked out by of I. Kant, the definition of possibilities usage of his ideas in the theory and practice of modern pedagogical activity. Ethic and pedagogical views of the great German philosopher are considered in their correlation to problems of Russian education.

Key words: I. Kant's philosophical and pedagogical views; anthropological pedagogics; education problems; education humanization.

© Л.Т. Усманова, 2012

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Елена Геннадьевна Хрисанова

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»,
г. Чебоксары
e-mail: 624690@mail.ru

Татьяна Николаевна Андреева

учитель начальных классов,
МБОУ «Начальная общеобразовательная школа № 1»,
г. Чебоксары
e-mail: cheb_lic1@rus21.ru

В статье рассмотрена интеграция как слияние разных предметов внутри образовательных областей. Приводится сетка занятий по программе, разработанной с учетом основных положений интеграционного подхода.

Ключевые слова: интеграция; формирование здорового образа жизни; универсальные учебные действия; программа «Хочу вырасти счастливым».

Третье тысячелетие - это не только достижения в науке, технологиях, всех сферах развития общества, но и комплекс новых проблем. Одна из них - снижение уровня здоровья населения. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет здоровье как «состояние полного телесного, душевного и социального благополучия», а не просто отсутствие болезней. На 50% состояние здоровья зависит от образа жизни человека. Образ жизни («modus vivendi»), по определению М.Н. Соковни-Семеновой, - это «система взаимоотношений человека» с самой собой и факторами среды, а «образ жизни личности можно считать здоровым, если эта личность активно существует в условиях благоприятного психического пространства, не проявляя по отношению к себе и пространству агрессивности в опасных формах».

Государство заинтересовано в воспитании здорового поколения. Как показывает практика, значительная доля детей, подростков и даже юношей не осознает здо-

ровье как личный ресурс. Поэтому необходимо создать условия для формирования у них здорового образа жизни (ЗОЖ). Компонентами ЗОЖ являются личная физическая культура, рациональное питание, быт, организация труда и отдыха, отношение к вредным привычкам и образовательный компонент. Образовательный и потребностно-мотивационный компоненты, с нашей точки зрения, наиболее важны при формировании ЗОЖ в образовательном учреждении.

Меняются поколения, меняется время. Каждое новое поколение стремится усвоить опыт предыдущего, быть мудрее и двигаться дальше в своем самосовершенствовании и развитии. Без этого невозможен прогресс. Но очевидно и то, что без стремления заглянуть в грядущее будущее, осознать стратегические пути развития нового поколения, невозможно развиваться и поколению, живущему в настоящее время. Все в этом мире взаимосвязано: прошлое, настоящее, будущее; экономика, политика и экология; культу-

ра, безопасность, духовное наследие разных народов [3]. Именно поэтому одной из самых насущных проблем для системы образования будущего является интеграция, создание единого образовательного и информационного пространства. Эта проблема сформулирована в философии образования многих стран мира (Б.С. Гершунский, Е.П. Велихов, J. Cogan, A. Ellis, Ron Miller, K. Howey и др.) [2].

Интеграция (от лат. *Integer* – целый) понимается в образовании как органическое слияние разных предметов или элементов внутри образовательных областей (с т. зр. общих основ педагогики и образования); в образовательной практике – как объединение содержания образовательных программ (с т. зр. методологии педагогического исследования) [4]. С учетом основных положений интеграционного подхода нами был разработан воспитательно-образовательный проект «Хочу вырасти счастливым». Он представляет собой систему занятий по выработке у детей навыков здорового образа жизни по оригинальной методике. Программа рекомендована учебно-методическим советом Министерства образования и социальной политики Чувашии как учебно-методическое пособие по выработке навыков здорового образа жизни и профилактике применения психоактивных веществ для работы с детьми 6-7 лет. Главный герой – Лисенок Огонек. Формирование здорового образа жизни осуществляется через сказочные истории про веселого лисенка Огонька и его друзей. Герои попадают в различные затруднительные ситуации, опасные или вредные для здоровья, выйти из которых им помогают дети в ходе занятий. Таким образом, дети, ассоциируя себя со сказочными героями, учатся лучше понимать самих себя и критически относиться к собственному поведению, собственному здоровью. Предлагаемая система занятий апробирована с 2004 по 2010 гг. в детских садах и школах городов и районов республики. Результаты применения программы показали наличие положительной динамики уровня

сформированности представлений о здоровом образе жизни детей от 15% до 71%.

В 2011-2012 учебном году программа «Хочу вырасти счастливым» была рекомендована как модульная в Программе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в рамках Образовательной программы начальной школы при переходе на Федеральный государственный стандарт (ФГОС) для начального общего образования и Федеральные государственные требования (ФГТ) для дошкольного общего образования нового поколения. Немаловажно то, что на всех занятиях по нашей программе «Хочу вырасти счастливым» возможно формирование универсальных учебных действий (УУД).

Под УУД понимают «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т. п. Все виды УУД рассматриваются в контексте содержания конкретных учебных предметов или учебных областей. В Фундаментальном ядре содержания общего образования фиксируются УУД (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные), на формирование которых направлен образовательный процесс.

В учебно-методический комплект (УМК) по данной программе входят: учебник-раскраска для детей, методическое пособие для учителя, аудио-приложение для занятий, описание методик тестирования. Предлагаемый курс УМК состоит из 11 занятий, материалов проведения предварительного и последующего тестирования. Поскольку описание большинства занятий содержит достаточно большой объем информации, то это дает возможность педагогу самостоятельно определять содержание занятий, отбирая наиболее интересные и важные, с его точки зрения, компоненты, возможно проведение занятия в несколько этапов. Педагог может внести в эти занятия что-то свое, проявить собственное творчество, ориентируясь на уровень развития детей. Также возможно интегрирование этого курса в другие учебные кур-

сы для проведения занятий по учебным предметам.

Ниже приводится сетка занятий по программе с указанием возможности формирования у школьников не только ЗОЖ, но и УУД, а также интеграцию предметов учебного плана.

Сетка занятий соответствует графику проведения занятий с сентября по де-

кабрь (1 раз в неделю согласно плану классного руководителя); при ином графике проведения занятий по программе «Хочу вырасти счастливым» также возможно применение элементов занятий согласно тематическим планам по рабочим программам различных УМК.

Таблица 1

Тематика занятий по программе; примерное время проведения	Используемые элементы занятий	Название учебных предметов; тематика занятий по УМК «Школа 2100»	УУД
Занятие № 1. Ценить и уважать себя и других. (2 неделя сентября)	1. Правила поведения в группе, принятые на занятии. 2. Игра «Ветер перемен» или «Меняются местами те, кто...». 3. Песня про Лисенка Огонька. 4. История I «Про застенчивого Лисенка».	1. На всех вводных занятиях по всем учебным предметам 2. ИЗО и художественный труд / ОБЖ. Учимся читать знаки. Цветные карандаши. Дружные соседи. Рисуем цветными карандашами. 3. Обучение грамоте / Календарь и календарные праздники. 4. Я и мир вокруг / Речь - основной способ общения людей. Математика / Составление группы по заданному признаку. Выделение части группы Сложение групп предметов. Знак «+».	Познавательные (ПО 1, ПО 4, ПО 7; ПО 9). Личностные (1.1; 1.3; 1.6, 1.7; 1.12; 2.1,2,12; 2.6; 3.3; 3.7). Регулятивные (РПл, РВС). Коммуникативные (1.4; 3.1; 3.4).
Занятие № 2. Положительный образ «Я». (3 неделя сентября)	1. Игра «Аплодисменты». 2. Звуковое приложение к занятию «Голоса птиц». 3. Песня «О дружбе». 4. История II «Про Лисенка, Синицу и радугу».	1. Обучение грамоте / Сказочные герои и предметы. 2. Обучение грамоте / Животные и растения вокруг нас. Природа вокруг нас. Летом в деревне (на даче). Кто помогает человеку в саду и в огороде? 3. Обучение грамоте / Цирк. 4. Я и мир вокруг / Ценный совет. Математика / Выше, ниже.	Познавательные (ПО 2; ПО 7; ПО 9; ПЛ 1; ПЛ). 2). Личностные (1.1; 1.8; 1.10; 1.12; 1.14; 2.1; 2.4; 3.9). Коммуникативные (1.1-1.5; 4.1; 4.3).
Занятие № 3. Наш друг - природа. (4 неделя сентября)	1. Игра «Проинсценируйте песню». 2. История III «Про Лисенка и мухомор».	1. Обучение грамоте / Театр. Повторение основных понятий. Составление рассказа.	Познавательные (ПО 2-ПО 4; ПО 7; ПО 9; ПЛ 1-ПЛ 6; ПЛ 3; ПП 2).

	<p>3. Игра «Прилетели птицы».</p> <p>4. Коллективная работа «Волшебная полянка».</p> <p>5. Работа по стр. 4, 25 учебника «Экология в лесу».</p>	<p>2. <i>Я и мир вокруг</i> / Где и куда. 3. Можно использовать во время проведения динамической паузы. 4. <i>Обучение грамоте</i> / На уроке труда. 5. <i>Я и мир вокруг</i> / Учимся определять верх и низ. <i>Математика</i> / Раньше, позже.</p>	<p>Личностные (1.1; 1.4; 1.7; 2.1; 2.4; 2.7; 3.8; 3.9). Регулятивные (РЦ; РПл; РПр; РКон). Коммуникативные (1.1-1.5; 3.1; 3.3,4.3).</p>
<p>Занятие № 4. На чем строится здоровье. (5 неделя сентября)</p>	<p>1. Игра «Части лица».</p> <p>2. Рисунок «Полезные продукты питания».</p> <p>3. История IV «Про Лисенка и его день рождения».</p>	<p>1. Для проведения динамической паузы на уроке ИЗО / Загадочный фазан. Знакомство с основами цветоведения. 2. <i>Математика</i> / Один-много. На, над, под. Перед, после, между. Рядом. 3. <i>Я и мир вокруг</i> / Учимся определять верх и низ (раньше и позже).</p>	<p>Познавательные (ПО1-ПО6; ПО7; ПО9; ПЛ1-ПЛ5; ПП2). Личностные (1.2; 1.8; 1.11; 1.16; 2.6; 3.8). Регулятивные (все). Коммуникативные (1.1; 4.3).</p>
<p>Занятие № 5. Три кита здоровья. (1 неделя октября)</p>	<p>1. Игра «Любимая игрушка».</p> <p>2. Самодельная игрушка «Пирамидка здоровья».</p> <p>3. Речевка про здоровье.</p>	<p>1. <i>Я и мир вокруг</i> / Предметы и их признаки. 2. <i>Я и мир вокруг</i> / Предметы и их признаки. 3. Можно использовать во время проведения динамических пауз.</p>	<p>Познавательные (ПО 2; ПО 4; ПО 7; ПО 9). Личностные (1.2; 1.4; 2.1; 2.6; 3.6-3.9). Регулятивные (РО). Коммуникативные (1.1; 1.2; 3.4; 4.1).</p>
<p>Занятие № 6. Что я знаю об опасных веществах. (2 неделя октября)</p>	<p>1. Коллективная работа, коллаж «Здоровье – это счастье».</p> <p>2. История V «О Лисенке и «живом» флакончике».</p> <p>3. Рисунок здорового, счастливого, веселого человека, у которого на душе хорошо и спокойно.</p>	<p>1. <i>ИЗО и художественный труд</i> / Солнечный денек. Продолжаем работу с линиями. <i>Математика</i> / Число и цифра 1. Справа, слева, посередине. 2. <i>Я и мир вокруг</i> / Сочетания предметов. 3. <i>Обучение грамоте</i> / Заглавная буква О в именах людей. <i>ИЗО и художественный труд</i> / Коврик. Изучаем линии.</p>	<p>Познавательные (ПО 1; ПО 2; ПО 6; ПО 7; ПО 9; ПЛ 1-ПЛ 7). Личностные (1.2; 1.4; 1.7; 1.10; 3.7-3.9). Регулятивные (РЦ, РПр, РКор). Коммуникативные (все).</p>
<p>Занятие № 7. Польза и вред лекарств. (3 неделя октября)</p>	<p>1. Игра «Согласны – не согласны».</p> <p>2. Правила поведения «Осторожно! Опасно! – лекарства и ядовитые вещества».</p> <p>3. Игра «Вызываем скорую помощь».</p>	<p>1. Можно использовать во время проведения динамических пауз. 2. <i>Я и мир вокруг</i> / Наши помощники – органы чувств. 3. <i>Я и мир вокруг</i> / Наши помощники – органы чувств. 4. <i>Обучение грамоте</i> / Заглавная буква И.</p>	<p>Познавательные (ПО 2-ПО 4; ПО 7; ПО 8; ПП 2). Личностные (1.1; 1.4; 1.10; 1.11; 2.1-2.4; 3.7-3.9). Регулятивные (все).</p>

	<p>4. Рефлексия: узнать у взрослых, записать и выучить свой точный домашний адрес.</p> <p>5. Рефлексия: нарисовать и подписать тех взрослых, которым доверяет ребенок.</p> <p>6. История VI «Про Лисенка и его друзей, которые приняли мудрое решение».</p>	<p>Написание заглавной буквы в именах людей и географических названиях. 5. <i>Обучение грамоте / Заглавная буква И</i>. Написание заглавной буквы в именах людей и географических названиях. 6. <i>Я и мир вокруг / Наши помощники – органы чувств. Математика / Числовой отрезок</i>. Столько же. Равенство и неравенство чисел.</p>	<p>Коммуникативные (1.1-1.5; 3.4; 4.3).</p>
<p>Занятие № 8. Я принимаю решение. (4 неделя октября)</p>	<p>1. Инсценирование песни.</p> <p>2. Знакомство с правилами полезного, правильного проведения досуга на примере Лисенка и его друзей (стр. 11, 12, 13, 14 учебника).</p> <p>3. Рефлексия: обсуждение жизненных ситуаций, связанных с опасностями для здоровья.</p>	<p>1. <i>Я и мир вокруг / Наши помощники – органы чувств</i>. 2. <i>Я и мир вокруг / Наши помощники – память и ум</i>. 3. <i>Я и мир вокруг / Наши помощники – органы чувств (Дополнительный материал). Математика / Столько же</i>. Равенство и неравенство чисел.</p>	<p>Познавательные ПО 1-ПО 5; ПП 1; ПП 2) Личностные (1.3; 1.7; 1.10-1.13 2.4-2.6; 3.7-3.9). Регулятивные (РПл; РПр; РВС). Коммуникативные (1.1-1.5; 2.1-2.4; 3.1; 3.4; 4.1-4.3)</p>
<p>Занятие № 9. Привычки. (1 неделя ноября)</p>	<p>1. Игра «Распускающийся цветок».</p> <p>2. Обсуждение задания «Чем это полезно для здоровья».</p> <p>3. Беседа о полезных и вредных привычках.</p> <p>4. История VII «Про Лисенка и его друга Зайчонка».</p>	<p>1. Для динамической паузы, театрализации, в групповой работы.</p> <p>2. <i>Обучение грамоте / Упражнения в чтении и письме</i>. Знакомство с местоимениями <i>он, она</i>. 3. <i>Я и мир вокруг / Наши помощники – память и ум. Математика / Число и цифра 6</i>. 4. <i>Обучение грамоте / Упражнения в чтении и письме</i>. Работа над интонацией. Точка, восклицательный, вопросительный знаки в конце предложения.</p>	<p>Познавательные (ПП 1; ПП 2; ПЛ 1-ПЛ 8; ПО 7). Личностные (1.2; 1.10-1.15; 2.1-2.6; 3.1-3.8). Регулятивные (РЦ; РПл; РКон; РКор; РО; РВС). Коммуникативные (1.1-1.4; 2.1-2.4; 4.1; 4.3).</p>
<p>Занятие № 10. Как жить интересно и избавиться от скуки. (3 неделя ноября)</p>	<p>1. Игра «Съедобно и несъедобно» (о съедобных и несъедобных грибах).</p> <p>2. «Учимся разгадывать ребусы и загадки: примеры интересного проведения досуга».</p>	<p>1. <i>Обучение грамоте / Упражнения в чтении и письме</i>. Знакомство с предлогами и словами, которые отвечают на вопрос как? 2. <i>Я и мир вокруг / Наши помощники – память и ум</i>.</p>	<p>Познавательные (ПО 2; ПО 3; ПО 4-ПО 6; ПО 9; ПЛ1-ПЛ 9; ПП 1; ПП 2).</p>

		<i>Математика / Точки и линии.</i>	Личностные (2.1-2.6; 3.8-3.9; 1.10; 1.11). Регулятивные (РЦ; РКон; РКор; РО). Коммуникативные (все).
Подготовка к проведению заключительного занятия, проводимого совместно с гостями, родителями. (4 неделя ноября)	1. Разучивание ролей, игр, танцев. Изготовление декораций и костюмов. Подготовка к театрализации отдельных картин повествования. 2. Подготовка процесса изготовления игрушки «Лисенок» в технике оригами.	1. <i>Математика / Отрезок и его части. Число и цифра 7.</i> 2. <i>Обучение грамоте / Упражнения в чтении и письме. Наблюдение над однокоренными словами.</i>	Познавательные (ПО 4; ПО 7; ПО 9; ПП 1; ПП). Личностные (1.1-1.8; 1.12-1.16; 2.4; 3.6-3.9). Регулятивные (все). Коммуникативные (1.1-1.5; 3.1-3.4; 4.1; 4.2).
Занятие № 11. Мы – счастливая семья. (1 неделя декабря)	1. Сказочное представление о Лисенке и его друзьях. Разгадывание кроссворда «Спорт». Игра «Это я! Это все мои друзья!». 2. Изготовление вместе с гостями праздника памятной игрушки-оригами «Лисенок».	1. <i>Я и мир вокруг / Родители, учителя и книги.</i> 2. <i>Обучение грамоте / Упражнения в чтении и письме. Знакомство с новым знаком препинания в конце предложения – многоточием.</i>	Познавательные (ПО 1; ПО 4; ПО 7; ПО 9; ПП 2). Личностные (1.1-1.8; 1.12-1.16; 2.4; 3.6-3.9). Регулятивные (все). Коммуникативные (1.1-1.5; 3.1-3.4; 4.1; 4.2).

Программа «Хочу вырасти счастливым» разработана в соответствии с принципом вариативности образования, одним из основополагающих принципов и направлений современной системы образования в РФ [1]. Содержание программы можно варьировать с учетом национальных, региональных, местных социокультурных особенностей, а также интересов и потребностей учеников в соответствии с их склонностями и способностями. Программа помогает педагогу на младшей ступени обучения в игровой форме сформировать у детей определенные навыки поведения в разных жизненных ситуациях, снять или уменьшить чувство неуверенности в себе, начать познание основ здорового образа жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Басова С.В.* Словарь педагогических терминов. Методическое пособие для работников образования. – М.: Перспектива, 2010. – 40 с.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
3. *Полат Е.С.* Проблемы образования в канун XXI века // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – 11 ноября. – С. 16.
4. *Синяков А.П.* Классификация межпредметных связей на уроках ОБЖ с точки зрения их временного характера. – Эксперимент в педагогическом исследовании. Материалы форума молодых исследователей – участников научной олимпиады аспирантов и членов консорциума молодых исследователей в области педагогической науки Северо-запада / сост. С.А. Писарева. – СПб.: ЛЕМА, 2009. – 268 с.

INTEGRATIVE APPROACH BY CREATING A HEALTHY LIFESTYLE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Elena Gennadyevna Khrisanova

Doctor of Education, Professor,
Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia

Tatiana Nikolaevna Andreeva

primary school teacher Primary School № 1,
Cheboksary, Russia

The article describes how the integration of the merger of different subjects within the educational field. Net provides lessons on the program developed based on the outline of the integration approach.

Key words: integration; promotion of healthy lifestyles; universal curricular activities; the program «I want to grow up healthy».

© Е.Г. Хрисанова, 2012

© Т.Н. Андреева, 2012

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ*

Евгения Геннадьевна Шаронова

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»,
г. Чебоксары
e-mail: 624690@mail.ru

В статье рассмотрены возможности использования интерактивных педагогических технологий в процессе социально-экологического воспитания будущего учителя, рассмотрены различные формы и методы обучения и воспитания.

Ключевые слова: интерактивные технологии; социально-экологическое воспитание; технологии активного обучения.

Социально-экологическое воспитание будущего учителя мы рассматриваем как один из аспектов процесса воспитания, направленного на усвоение общечеловеческой культуры взаимодействия с окружающей природной и социальной средой, осуществляемого всеми социальными институтами; формирование элементов социального опыта: совокупности социально-экологических знаний, умений, навыков; мотивов, установок и интересов, социально-экологических ценностей, эмоционально-волевых усилий для реализации экологически оправданного поведения, профессионально-педагогической готовности к организации и проведению социально-экологического воспитания школьников, которые необходимы им для правильного взаимодействия в системе «Человек – Общество – Природа – Производство»; как процесс формирования личности, способной устанавливать оптимальные отношения с окружающей природной и социальной средой с позиций упорядоченного и сознательного регулирования взаимодействия и поддержания восстановительных способностей

природы и социумов, обеспечения культурных условий для их устойчивого развития. В процессе социально-экологического воспитания будущего учителя используются традиционные и инновационные педагогические технологии. Одной их эффективных технологий воспитания является интерактивная технология. Интерактивные технологии широко используются в науке, культуре, образовании, основаны на принципах гуманистической педагогики Карла Роджерса. Эти технологии имеют следующие характеристики:

1. Индивид находится в центре часто меняющегося мира. Для каждого индивида значим собственный мир восприятия окружающей действительности, этот внутренний мир не может быть до конца познан никем.

2. Человек относится к окружающему миру сквозь призму собственного восприятия и понимания.

3. Человек стремится к самопознанию и самореализации, а также обладает внутренней потребностью к самосовершенствованию.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Грант 12-16-21003 а

4. Взаимопонимание, столь необходимое для развития личности, может достигаться только в результате общения.

Самосовершенствование, развитие происходит на основе взаимодействия со средой, другими людьми. Внешняя оценка весьма существенна для человека, что достигается в результате прямых или скрытых контактов. В процессе обучения и воспитания интерактивные технологии предполагают организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих, но значимых для каждого обучаемого задач. Именно при использовании интерактивных технологиях: деловой игре, тренинге, дискуссии, при игровом проектировании, анализе экологических и педагогических ситуаций обучаемые побуждаются к такой деятельности, которая требует от них самостоятельного поиска, креативных решений. Интерактивные технологии предполагают активность со стороны субъектов образовательного процесса, без которой невозможно обучение и воспитание. Применение интерактивных технологий позволяет студентам в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного (высокий уровень мотивации, осознанная потребность в усвоении знаний и умений) формирования опыта деятельности, то есть студент становится активным участником процесса присвоения знаний и конструирует свое знание [3]. Основным параметром интерактивных технологий является взаимодействие. Под взаимодействием, согласно В.А. Зимней, мы понимаем отношение между людьми, когда они в процессе решения общих задач, влияя один на другого, дополняя друг друга, успешно решают эти задачи, при этом происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которые направлено взаимодействие [1]. Выбор группы интерактивных технологий определялся следующими обстоятельствами:

– актуализация потребности в общении как одного из важнейших мотивов познавательной деятельности способствует развитию мыслительной деятельности студента;

– эффективность усвоения знаний (формирования когнитивного критерия социально-экологической компетентности) повышается не за счет увеличения объема информации, а благодаря глубине и скорости ее усвоения в процессе межличностного взаимодействия субъектов педагогического процесса;

– данная технология стимулируется принятием студентами творческих по своему содержанию, мотивационно оправданных решений разнообразных социально-экологических и педагогических задач.

Мы полагали, что применение интерактивных технологий будет способствовать стимулированию познавательного интереса студентов, развитию их умения творчески решать социально-экологические и профессионально-педагогические задачи, осуществлению самоанализа, самооценки получаемой информации, критическому и системному мышлению и, что самое главное, реализации установки на большую активность студента. В этой связи нам представлялось необходимым определить путь повышения активности обучающегося: дать студенту эффективные средства, стимулирующие активное овладение новыми видами деятельности, идти по пути не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение на практике, где студенты сами создают свои знания и умения, формируют опыт активной деятельности.

При использовании технологии активного обучения существенно уточнялась роль преподавателя, выступающего в качестве координатора, консультанта, менеджера процесса обучения, и студента как активного субъекта взаимодействия. При этом пересматривалось и значение учебного материала: усвоение информа-

ции переставало быть самоцелью и превращалось в необходимое условие освоения той или иной деятельности. В.П. Соломин отмечает, что эффективная работа преподавателя в режиме интерактивного обучения зависит от следующих условий [4]:

1. Наличие экологических компетенций и культуры самого преподавателя, владение им инструментами и техниками коллективного принятия решений.

2. Соответствие возможностей преподавателя целям и задачам данной технологии (игра, тренинг, упражнение). В зависимости от цели обучения и воспитания преподавателю приходится выступать в том или ином амплуа: в роли организатора-лидера, коммуникатора, модератора, психолога, фасилитатора.

3. Обеспечение преподавателем новизны. Для поддержания активности обучающихся необходимо обеспечивать на каждом последующих занятиях новизну как в содержательном плане, так и в выборе методов, приемов, техник обучения. Новизна обеспечивается также путем смены ролей, партнеров по команде, регламента и пространственной среды в ролевом общении и других видах взаимодействия.

4. Наличие у преподавателя профессионального опыта участия в групповом взаимодействии. Для этого он должен владеть как диалогом, так и мультилогом. Диалоговое общение на интерактивных занятиях представляется очень важным, так как рассматривается как условие «субъект-субъектных отношений в противоположность традиционным «субъект-объектным».

Выделенные автором компоненты эффективной работы при использовании интерактивных технологий учитывались нами. Мы присоединяемся к мнению авторов и считаем, что диалоговое общение, предполагая совместное обсуждение, способствует коллективному решению проблем, благодаря активному участию всех участников. В процессе диалога участники интерактивного взаимодействия вза-

имно обогащают друг друга различными подходами к решению тех или иных задач, различным видением одной и той же проблемы. Интерактивные технологии эффективно используются в процессе обучения и воспитания, в том числе и экологического. Через спектр интерактивного взаимодействия с миром природы человек учиться понимать окружающих его людей, бережно относиться к природным объектам, у него формируется экологическое мышление, экологическое сознание, экологическая активность и экологический самоконтроль.

В последнее время происходит интеграция педагогики, психологии и экологии в сфере эффективных интерактивных технологий экологического образования и воспитания (С.И. Бурнашев, А.Н. Камнев, Д.Н. Кавтарадзе, В.А. Самкова, О.В. Хухлаева, В.А. Ясвин и др. В процессе социально-экологического воспитания будущего учителя мы использовали такие формы интерактивных технологий как эколого-психологический тренинг, который представляет собой конкретную модель «педагогической кальки» налагаемой на «психологическую матрицу», моделирующую систему психологических механизмов развития субъективного отношения к природе [5]. Используемый нами психолого-педагогический тренинг способствовал формированию у студентов эмоционального и ценностного критериев социально-экологической компетентности.

Нами были использованы интерактивные лекции, главной целью которых являлось приобретение знаний студентами при непосредственном действенном их участии. Среди смоделированных проблем мы использовали научные, социальные, профессиональные, связанные с конкретным содержанием учебного материала. Постановка проблемы побуждает студентов к активной мыслительной деятельности, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, активизирует внимание обучаемых. Мы

использовали такие формы интерактивных лекций как «Бортовой журнал», бинарные лекции, проблемные лекции.

Еще одной формой интерактивных технологий, используемых нами, были *семинары-диспуты*, предполагающие коллективное обсуждение социально-экологических и профессионально-педагогических проблем с целью установления путей их достоверного решения. Семинар-диспут проводился в форме диалогического общения его участников. Он предполагает высокую умственную активность, прививает умение вести полемику, обсуждать проблему, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать мысли. Функции действующих лиц на семинаре-диспуте могут быть различны.

В процессе социально-экологического воспитания будущего учителя мы использовали такую форму как *дебаты*. Приучаясь играть определенные роли, молодежь приобретает навыки, постепенно перерастающие в привычки, позволяющие в реальной жизни находить решение поставленных задач, компромиссы при взаимодействии в команде, эффективно общаться. Студенты приобретают уверенность в собственных силах, учатся уважать чужое мнение, точку зрения, позицию, а, в то же время, отстаивать свои взгляды и убеждения. Дебаты способствуют развития социальной активности личности, формированию ее гражданской позиции.

Самой распространенной интерактивной формой обучения и воспитания является *дискуссия*. Она специфична, так как ограничена рамками одного аспекта проблемы или одного вопроса и обязательно строиться в определенном порядке. Учебная дискуссия используется при анализе проблемных ситуаций, когда необходимо дать простой и однозначный ответ на вопрос, при этом предполагаются альтернативные ответы. В ходе учебной дискуссии обучаемые получают навыки убеждения, учатся отстаивать свое мнение, а иногда и отказываться от собст-

венных ошибочных суждений, уважать иные точки зрения. Дискуссионная форма взаимодействия формирует социально-экологическую компетентность будущего учителя. С целью включения в дискуссию всех студентов в группе мы использовали методику кооперативного обучения (учебного сотрудничества). Данная методика основывается на взаимном обучении при совместной работе в малых группах. Основная идея учебного сотрудничества проста: студенты объединяют свои интеллектуальные усилия и энергию для того, чтобы выполнять общее задание или достичь общей цели (например, найти варианты решения проблемы). Нами были проведены дискуссии, например, по следующим темам: «Как воспитывать ребенка – как хозяина страны и природы или как гостя – по принципу «со своим уставом в чужой монастырь не лезь»?», «ГМО – за и против!» и др.

Важное значение в процессе социально-экологического воспитания будущего учителя играет *межгрупповая дискуссия*, которая, как правило, проводится по итогам командной работы. Она является не только формой активной самостоятельной работы участников дискуссии, но и средством разрушения стереотипов, снятия и постановки проблемных вопросов, организации креативного мышления, обмена знаниями и личным опытом решения ситуативных социально-экологических проблем, средством выработки коллективного решения. Межгрупповые дискуссии были проведены нами в форме круглых столов по таким, например, темам как «Социально-экологическая активность молодежи», где студенты обсуждали вопросы охраны окружающей среды, рационального природопользования, антропогенного воздействия на природу.

Игровые технологии [2] широко используются в процессе обучения и воспитания различных возрастных групп и являются разновидностью интерактивных технологий. Специфику игровой технологии в значительной степени определяет

игровая среда. В процессе социально-экологического воспитания будущего учителя нами были использованы следующие типы игр: деловые, ролевые, имитационные. Например, нами были использованы имитационные игры-катастрофы. Данные игры имеют строгий временной регламент (30-40 минут), настроены на интенсивное взаимодействие играющих, включают метод мозгового штурма и дискуссию, основаны на индивидуальном и коллективном принятии решений. Данные игры отличаются тем, что не даются подробные инструкции для проведения и принятия решений, существует минимум информации о проблеме. Игра предполагает моделирование не совсем знакомой играющим среды, решение принимается коллективно, при предварительном индивидуальном анализе в условиях неопределенности информации (недостаточной компетентности в данном вопросе игроков). Главная цель данной игры состоит в том, чтобы участники в процессе игры осознали смысл и целесообразность коллективного взаимодействия, сотрудничества для решения социально-экологических проблем, развитие аналитического потенциала и поиска продуктивных способов выживания при нарушении социоприродной среды. Игры такого типа могут быть использованы в качестве технологии «погружения» для раскрепощения участников и выявления лидеров.

Данного типа игры необходимо проводить только после изучения социально-экологических основ, в противном случае они могут дать негативный результат как в определении путей решения социально-экологических проблем, так и в межличностных отношениях играющих. Необходимо отметить, что для проведения такого типа игр преподаватель должен владеть как специальной (профессионально-педагогической), так и социально-экологической компетентностью.

Наш опыт показывает, что использование интерактивных технологий способствует повышению социально-экологического воспитания будущего учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
2. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под. ред. В.С. Кукушина. – М.: МарТ, 2004. – 336 с.
3. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику. – Екатеринбург, 1996. – 228 с.
4. Экологический менеджмент в образовательных учреждениях : концепции, системы и практика сетевого взаимодействия: учебно-методическое пособие / под. ред. В.П. Соломина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 255 с.
5. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

USE OF OPPORTUNITIES INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN SOCIAL-ECOLOGICAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL FUTURE TEACHER

Eugene Gennadyevna Sharonova

candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

The possibilities of the use of interactive teaching technologies in socio-ecological education of future teachers, considered various forms and methods of teaching and learning.

Key words: interactive technology; social and environmental education; technology active learning.

© Е.Г. Шаронова, 2012

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ УСТАНОВКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Валентин Борисович Шуматов

доктор медицинских наук, профессор, ректор,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток

Елена Валентиновна Крукович

доктор медицинских наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток

Людмила Николаевна Трусова

кандидат исторических наук,
доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток

Валентина Николаевна Рассказова

кандидат медицинских наук, старший преподаватель
кафедры общественного здоровья и здравоохранения,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток

Татьяна Яновна Янсонс

кандидат медицинских наук, доцент кафедры факультетской педиатрии,
ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток
e-mail: v.rasskazova@mail.ru

Воспитание у студентов готовности к принятию здорового образа жизни рассматривается как приоритетная задача вузовского образования. Целью исследования является разработка мероприятий по усилению мотивации студенчества к формированию здорового образа жизни. Используются аналитический, социологический, статистический методы. Результаты исследования показали, что большинство студентов стремится к охране собственного здоровья, однако устойчивая осознанная мотивация на формирование здорового образа жизни отмечается не более чем у 22,0% опрошенных. Студенты обеспокоены вопросами своего здоровья, причем у старшекурсников это более выражено. Студенты младших курсов более активны в части участия в активных видах отдыха. Отказ от табакокурения и редкое употребление алкоголя отметили более 75% анкетированных. По результатам работы разработаны мероприятия по усилению мотивации студентов к формированию здорового образа жизни и укреплению своего здоровья.

Ключевые слова: мотивационная установка; формирование здорового образа жизни; исследование; охрана здоровья.

Формирование здорового образа жизни у граждан России является определяющим направлением в политике и стратегии государства, общества, систе-

мы здравоохранения. В формировании здорового образа жизни приоритетной должна стать роль государственных институтов и образовательных программ,

направленных на сохранение и укрепление здоровья молодежи, создание активной жизненной позиции в сохранении собственного и общественного здоровья. По заявлению В.В. Путина: «Формирование здорового образа жизни молодого поколения должно стать одним из приоритетов властей всех уровней».

Сегодня функции образовательных учреждений сводятся не только к вооружению обучающихся знаниями, но и прежде всего к воспитанию здорового поколения. На первое место выходит подготовка студенческой молодежи к вхождению в сложные, зачастую неблагоприятные жизненные ситуации, развитие у них способности противостоять неблагоприятным факторам, разрушающим здоровье [1; 2; 3; 6]. Формирование личностных установок по разумному отношению к своему здоровью является приоритетной и специфической целью личностно ориентированного образования. Ценностное отношение к здоровью предполагает не только создание здоровьесберегающих условий обучения, но и мотивацию студентов на индивидуальное формирование здорового образа жизни.

По данным ряда авторов здоровый образ жизни привлекает студентов, большинство из них хотят получать информацию и участвовать в укреплении своего здоровья [1; 4; 5]. Это обуславливает актуальность работы, посвященной изучению мотивации у студенческой молодежи к формированию здорового образа жизни.

Целью исследования является разработка мероприятий по усилению мотивации студенчества к формированию здорового образа жизни.

В исследовании приняли участие 448 студентов вторых и пятых курсов четырех факультетов: лечебного, педиатрического, медико-профилактического, стоматологического государственного бюджет-

ного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Владивостокского государственного медицинского университета» Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации. В работе использованы аналитический, социологический, статистический методы. Разработанная нами анкета состояла из 13 вопросов, которые были сгруппированы по нескольким направлениям: 1-е – отношение к спорту, физкультуре, закаливанию; 2-е – забота о здоровье; 3-е – решение вопросов о сохранении здоровья обучающихся со стороны вуза; 4-е – наличие вредных привычек. Статистически обработано 477 показателей, включая расчет ошибки средней и достоверность.

Результаты исследования показали, что наиболее активная позиция в отношении занятий спортом, физкультурой, закаливанием отмечается у студентов лечебного факультета (таблица 1, 2). Половина анкетированных студентов второго курса посещали различные спортивные секции, студенты пятого курса в 36,5% случаев указали на занятие спортом. Студенты медико-профилактического и педиатрического факультетов с достоверной разницей меньше занимаются физкультурой и спортом. При этом следует заметить, что студенты вторых курсов указанных факультетов более активны, чем старшекурсники. Пятикурсники меньше занимаются спортом, физкультурой, туризмом. Студенты второго курса более активно посещали различные спортивные секции, их жизненная установка на активный отдых и мобильность более выражена. Возможно, это связано с тем, что младшие курсы по образовательной программе вуза занимаются физической культурой и спортом, с ними больше проводится оздоровительных, спортивных, культурно-массовых мероприятий.

Таблица 1

Оценка мотивационной установки к занятию спортом, физкультурой, закаливанием у студентов 2-х курса лечебного, педиатрического, медико-профилактического фак-ов

Наименование показателей	Факультеты		
	Лечебный	Педиатрический	Медико-профилактический
Посещаете ли вы спортивные секции?			
Да	51,3 ±4,66	18,6 ±5,93 P<0,001	42,4±9,69
Нет	32,2±4,35	41,8±7,52	34,6±9,32
Иногда	13±3,13	30,2 ±7,0	11,5 ±6,25 P<0,05
Планирую	2,6±1,48	9,3±4,42	11,5±6,25
Делаете ли Вы утреннюю гимнастику?			
Да	13,0±3,13	9,3±4,42	23,1±8,26
Нет	59,2±4,58	62,7 ±7,37	34,6 ±9,33 P<0,01
Иногда	22,6±3,9	23,2±6,43	34,6±9,33
Планирую	2,6±1,48	4,6±3,19	7,7±5,23
Занимаетесь ли Вы закаливанием?			
Да	9,6±2,74	2,3±2,28	15,4±7,08
Нет	71,2±4,22	76,7±6,44	61,6±9,54
Иногда	17,4±3,53	13,9±5,27	11,5±6,25
Планирую	0,9±0,88	6,9±3,86	3,8±3,75

Таблица 2

Оценка мотивационной установки к занятию спортом, физкультурой, закаливанием у студентов 5-х курса лечебного, педиатрического, медико-профилактического фак-ов

Наименование показателей	Факультеты		
	Лечебный	Педиатрический	Медико-профилактический
Посещаете ли вы спортивные секции?			
Да	36,5 ±4,99	28,6 ±6,04	18,4 ±6,28 P<0,01
Нет	40,8 ±4,02	57,1 ±6,61	68,4 ±7,81 P<0,01
Иногда	19,3 ±4,09	9,0 ±3,82	8,0 ±4,4 P<0,05
Планирую	3,2 ±1,82	5,3 ±2,99	5,2 ±3,6
Делаете ли Вы утреннюю гимнастику?			
Да	21,5 ±4,26	16,1 ±4,91	10,6 ±4,99 P<0,05
Нет	48,4 ±5,18	43,0 ±6,61	52,6 ±8,1 P<0,05
Иногда	28 ± 4,65	39,1± 6,52	34,2 ±7,69
Планирую	2,1 ±1,48	1,8 ±1,77	2,6 ±2,58
Занимаетесь ли Вы закаливанием?			
Да	18,3 ±4,01	5,3 ±2,99	10,6 ±4,99
Нет	76,3 ±4,41	82,1 ±5,12	86,8 ±5,49 P<0,05
Иногда	5,4 ±2,34	9,0 ±3,82	2,6 ±2,58
Планирую	1,0 ±1,032	1,8 ±1,77	0

При оценке второго направления анкеты на вопрос: «Принимаете ли Вы биологические добавки, витамины, адаптогены?» положительные ответы у студентов 2-го и 5-го курсов составили практически равные доли – около 40,0%. Доля студентов, посещающих социально-психологические тренинги, составила 3,5% у пятикурсников и 0,5% у студентов вторых курсов всех факультетов. Это свидетельствует о том, что студенты младших курсов слабо информированы о работе Центра психологической помощи университета. Рос-

сии. В то же время студенты младших курсов являются наиболее уязвимой частью студенчества, так как сталкиваются с рядом трудностей, связанных с большой учебной нагрузкой, относительной свободой студенческой жизни, проблемами в социальном и межличностном общении, в этой связи им порой требуется дополнительная психологическая поддержка.

На вопрос анкеты: «Беспокоитесь ли Вы о собственном здоровье?» Три четверти студентов 2-го курса и 4/5 студентов 5-го курса ответили положительно.

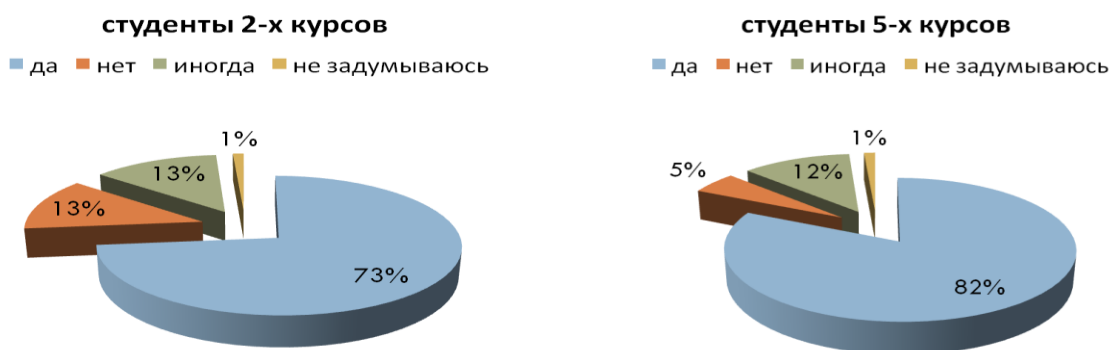


Рисунок 1. Оценка ответов респондентов 2-го и 5-го курсов на вопрос анкеты: «Беспокоитесь ли Вы о собственном здоровье?» (в %)

Ответы студентов на вопрос анкеты: «Устраивает ли Вас спортивная база ву-

за?» показали, что большее число из них ответили положительно.

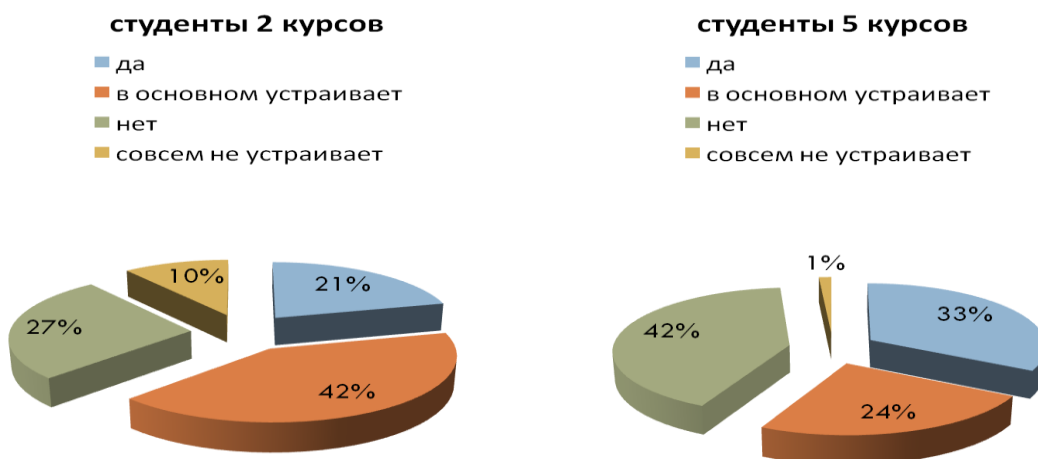


Рисунок 2. Оценка ответов студентов 2-го и 5-го курсов на вопрос анкеты: «Устраивает ли Вас спортивная база в вузе?» (в %)

Студенты старших курсов в два раза чаще болели, чем студенты младших кур-

сов, которые имели более активную жизненную позицию.

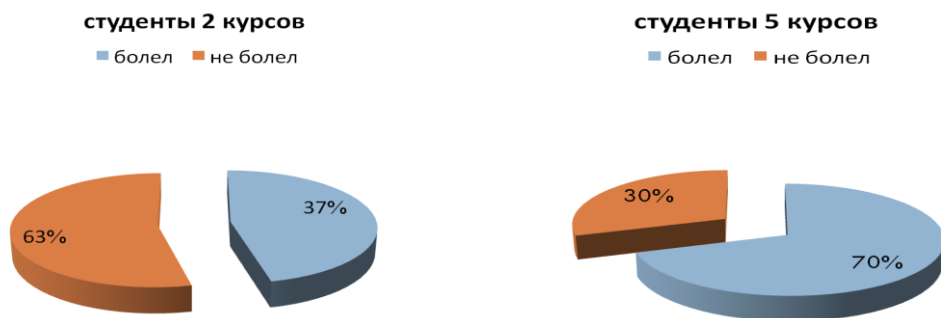


Рисунок 3. Оценка ответов респондентов на вопрос анкеты: «Часто ли Вы болели простудными заболеваниями во время обучения?» (в %)

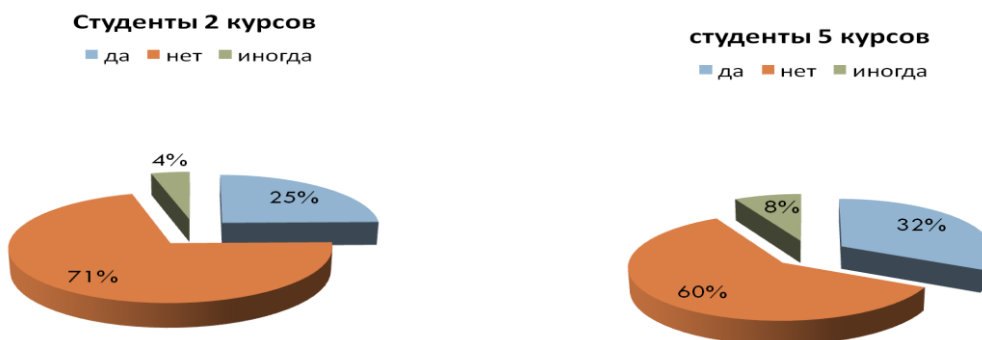


Рисунок 4. Оценка ответов студентов на вопрос о табакокурении по данным анкетирования, (в %)

Большее число анкетизируемых ответили на поставленный вопрос отрицательно, однако каждый четвертый второкурс-

ник и каждый третий пятикурсник злоупотребляли табакокурением.

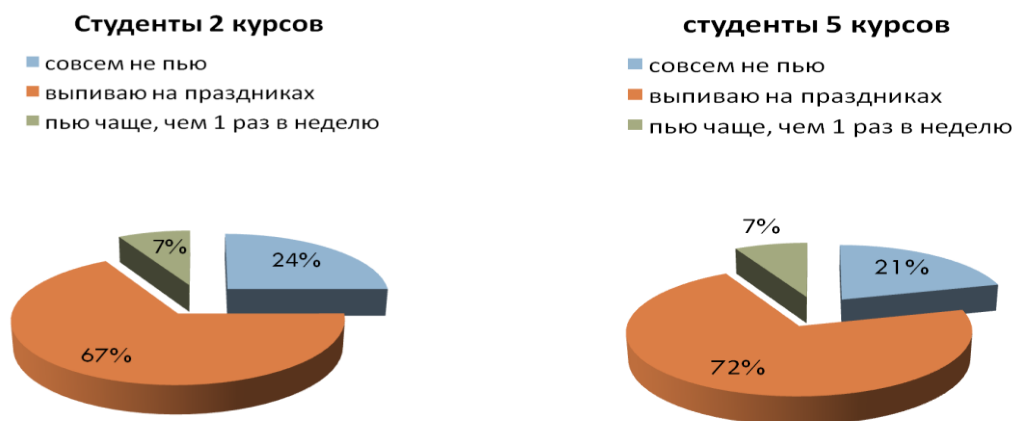


Рисунок 5. Оценка ответов студентов на вопрос об употреблении алкоголя по данным анкетирования (в %)

По данным анкетирования не употреблял алкоголь каждый четвертый студент 2-го и 5-го курсов, почти три четверти респондентов употребляли на праздники и 7,0% чаще, чем 1 раз в неделю (ри-

сунк 5). На вопрос анкеты об обращении в профилактических целях в Центр здоровья большая часть обучающихся второго и пятого курсов ответили отрицательно (рисунок 6).

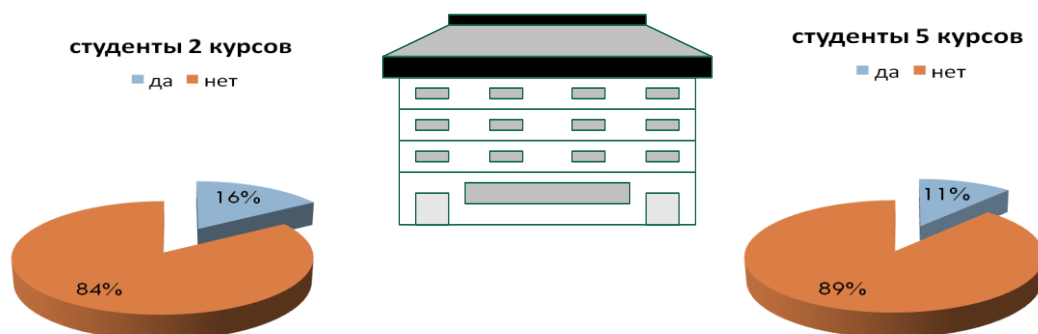


Рисунок 6. Ответы респондентов на вопрос анкеты «Об обращении в Центр здоровья» (в %)

Таким образом, установлено, что большинство студентов (78,0%) стремится к охране собственного здоровья, однако устойчивая осознанная мотивация на формирование здорового образа жизни отмечается не более, чем у 22,0% опрошенных. Студенты обеспокоены вопросами своего здоровья, причем у старшекурсников это более выражено. Обучающиеся младших курсов более активны в части участия в активных видах отдыха (спорт, физкультура, туризм), у студентов вторых курсов преобладает отказ от табакокурения 71% против 60% у пятых курсов. Редкое употребление алкоголя отметили около 76% анкетированных. Студенты не мотивированы в части обращения за психологической и профилактической помощью в соответствующие центры.

С целью усиления мотивационной установки к формированию здорового образа жизни у студентов были разработаны мероприятия по активизации работы кафедр и других подразделений вуза по формированию у студенчества мотивационной установки к формированию здорового образа жизни через преподаваемые дисциплины и ценностные ориентации поведения; по реализации целевой вузовской программы: «Охрана здоровья и формирование здорового образа жизни»; по созданию информационно-пропагандистской среды силами студенчества по принципу «участвуй сам и привлеки друга»; по информированию студентов младших курсов о работе Центра психологической помощи, Центра репро-

дуктивного здоровья вуза и краевого Центра здоровья; по улучшению оснащения спортивных залов и сооружений вуза новым оборудованием; по развитию привлекательных для молодежи видов и форм спортивно-оздоровительных мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алещенко С.Ф. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи. – СГМУ, 2009. – 158 с.
2. Гендин А.М., Сергеев М.И., Усаков В.И., Шабунин В.В. Условия и факторы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи в современных условиях. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 228 с.
3. Гендин А.М., Дроздов Н.И., Сергеев М.И., Бордуков М.И. Формирование здорового образа жизни студентов (социокультурный анализ). – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 316 с.
4. Горохов М.С. Ценности здорового образа жизни в молодежной среде и пропаганда физической культуры и спорта в Российской Федерации. – ДОЗ и СЭБЧ МЗ и СР РФ, 2010. – 156 с.
5. Потемкина А.В. Формирование здорового образа жизни: опыт библиотек, работающих с молодежью. Методобъединение РГБМ: – М., 2008-2011. – URL: http://vmo.rgub.ru/lib_activity/practice/rgbm_7.php (22.06.2012).
6. Современное понимание жизненных сил человека: от метафоры к концепции (становление виталистской социологической парадигмы) / под ред. С.И. Григорьева, Л.Д. Деминой – М.: Магистр пресс, 2000. – 242 с.

STUDY MOTIVATION AIMS ON THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE THE STUDENTS OF MEDICAL SCHOOL

Valentin Borisovich Shumatov

Doctor of Medical Science, Professor, Rector,
Institution «State Medical University»,
Vladivostok, Russia

Elena Valentinovna Krukovich

MD, associate professor, vice-rector for educational work,
Institution «State Medical University»,
Vladivostok, Russia

Lyudmila Niklaevna Trusova

Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor of Public Health and Health,
Institution «State Medical University»,
Vladivostok, Russia

Valentina Niklaevna Rasskazova

Candidate of Medical Science, Senior Lecturer
Department of Public Health and Health,
Institution «State Medical University»,
Vladivostok, Russia

Tatiana Janovna Jansons

Candidate of Medical Science assistant professor of the Faculty of Pediatrics,
Institution «State Medical University»,
Vladivostok, Russia

Education of students ready for the adoption of healthy lifestyles is dealt with as a priority of higher education. The purpose of research is the development of measures to strengthen the motivation of students to promote healthy lifestyles. Used an analytical, sociological and statistical methods. The results showed that most students tend to protect their own health, but the steady conscious motivation for promoting a healthy lifestyle marked no more than 22.0% of the respondents. Students are concerned about issues of health, and the seniors have a more pronounced. Younger students are more active in terms of participation in active forms of leisure. Refusal of smoking and rare use of alcohol indicated more than 75% of the respondents. The result of the measures have been developed to enhance the motivation of students to promote healthy lifestyles and enhance their health.

Key words: motivational setting; healthy lifestyles and the study; protection of health.

© В.Б. Шуматов, 2012
© Е.В. Крукович, 2012
© Л.Н. Трусова, 2012
© В.Н. Рассказова, 2012
© Т.Я. Янсонс, 2012

НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА О.К. ПОЗДНЯКОВОЙ

УДК 37.01:17.023.6

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРИНЦИПОВ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА

Оксана Константиновна Позднякова

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия»,
г. Самара
e-mail: pednauka@mail.ru

В статье обосновывается, что ориентирами выбора педагогом ценностей и поступков являются принципы морального выбора и дается педагогическая интерпретация данным принципам.

Ключевые слова: педагог; моральный выбор; принципы морального выбора.

Переориентация общества на адекватные нравственные ценности, освещающие выбор человеком поступков, линии поведения, определяющие ценностные основания для решения многообразных проблем, послужила отправным моментом для перехода в образовании от единообразия к многообразию. Единообразие диктует учителю последовательный и контролируемый порядок, четкость этапов и результатов педагогической деятельности. Многообразие обеспечивает педагогу свободный, а потому не диктуемый извне выбор форм и методов воспитания и обучения учащейся молодежи, человеку – форм индивидуальной жизни. Осуществляя такой выбор, педагог зачастую оказывается в ситуации морального выбора, который по утверждению Ю.А. Шрейдера, состоит в том, что субъект оказывается вынужденным определить свои предпочтения между альтернативными действиями [6, с. 26]. С помощью чего и на основе чего человек (учитель) определяет свои предпочтения? С помощью и на основе знаний, «находящихся» в его сознании. С помощью знаний человек осуществляет оценку, без ко-

торой невозможен моральный и ценностный выбор. Оценка применяется к уже совершенным действиям и поступкам. Оценивая свои поступки и действия, человек обращается в своих мыслях назад, то есть рефлексировать. А рефлексировать он по поводу своих отношений с другими людьми, своей позиции и позиции другого, своих ценностей и ценностей другого, по поводу норм, традиций и обычаев, сложившихся в обществе, в группе и т. д. Рефлексия, как механизм выбора и оценки, есть работа человека с фактическим знанием, находящимся в его сознании. Человек осмысливает только с позиции того знания, которое есть в его сознании. Способность человека (учителя) к рефлексии, как подчеркивает Ю.А. Шрейдер, высвечивает моральное содержание выбора [6, с. 43] поступков, ориентирами которых являются принципы. Принципы, или законы, этики являются собой «универсальные характеристики ситуаций морального выбора, описываемых различными этическими системами» [6, с. 26].

В данном контексте научный интерес представляет педагогическая интерпретация принципов морального выбора.

В рамках статьи мы осуществляем педагогическую интерпретацию таких принципов морального выбора, как принцип нередуцируемости морального блага, принцип негативности, принцип возрастания субъекта морали, принцип поступка, совершенного «здесь и сейчас», принцип диктата совести, принцип рефлексивности морали, принцип взаимопонимания, принцип конвертируемости утилитарных ценностей, принцип дурного прецедента.

Сущность принципа нередуцируемости морального блага состоит в том, что, как подчеркивает Ю.А. Шрейдер, это благо нельзя ни определить через иные сущности, ни свести к достижению иных (внеморальных) благ [6, с. 254].

При раскрытии педагогического смысла данного принципа мы исходим из различения безусловного блага и натурального блага. К безусловным благам относятся жизнь, самореализация личности, ее здоровье, обеспечивающее работоспособность, доброе имя и другие. К натуральным благам относятся все блага, «связанные с жизнеобеспечением» [6, с. 36]. Это пища, одежда и т. д.

Мы не вступаем в дискуссию относительно различения блага как высшего или как абсолютного блага. Так, А.А. Гусейнов в своих теоретических конструкциях употребляет только понятие «высшее благо» [1, с. 15-28]. Ю.А. Шрейдер считает, что речь должна идти об абсолютном благе, отказ от которого при всех условиях есть дурной поступок, а абсолютное благо приобретает особый смысл как условие достижения высшего [6, с. 35-38].

Оценка учителем действий и поступков учащихся основывается на представлениях о благе, которое по традиции есть добро. Добро с педагогической точки зрения есть утверждение жизни ученика, есть раскрытие его способностей, возможностей. Моральное благо состоит в том, чтобы при всех случаях, в любых условиях исполнять моральный долг, жертвуя при этом каким-то натуральным благом. Неисполнение своего педагогическо-

го долга есть безусловное зло, дурной поступок. Педагогический смысл нередуцируемости морального блага заключается в том, что оно в деятельности учителя, во-первых, не сводится ни к какому натуральному благу. Чтобы питаться, одеваться, творить и т. д., учитель должен получать соответствующую зарплату. Однако доброе имя учителя, его репутация как аспект педагогической чести, или осознание им своей ответственности за развитие ученика, как аспект педагогического достоинства, не могут быть обусловлены натуральным благом. Стремление учителя только к получению натурального блага, когда оно принимается за моральное благо, становится соблазном. «Никакая цель не оправдывает дурных (связанных с отказом от морального блага) средств» [6, с. 36], которые могут привести к оправданию моральных запретов. Отметим, что получение натуральных благ само по себе необходимо и важно. Средствами их получения могут быть повышение педагогической квалификации, научная деятельность учителя и т. д.

Итак, в контексте морального выбора данный принцип ориентирует учителя на выбор морального блага, или добра, на выбор в пользу жизни, человечности, доброго имени, репутации и т. д., которые являются безусловными благами. Стремление к этим благам есть стремление к моральным благам, которыми нельзя жертвовать ни при каких обстоятельствах, ни при каких условиях, ни тем более сводить их к натуральным благам.

Отправным моментом для обоснования педагогического смысла принципа негативности является идея Ю.А. Шрейдера о том, что «моральное благо состоит в том, чтобы не совершать зла» [6, с. 255]. Педагогический смысл данного принципа состоит в том, что нравственные ценности теряют свою моральную ценность, если используются дурные средства или происходит нарушение моральных законов. Так, неправильно понятая педагогическая честь побуждает учителя репетировать «открытые» уроки или воспита-

тельные мероприятия, натаскивать к контрольной работе, проводимой органами образования и т. д. Или «честь мундира», которая приводит к сокрытию проступков учащихся, или к искажению результатов контрольной работы и т. п. Или «доброта напоказ», «милосердие на показ» и прочие действия «на показ». Такие действия и поступки учителя не могут быть морально оправданными.

Этический смысл принципа возрастания субъекта морали состоит в том, что «моральное благо нельзя обрести сразу на всю жизнь в результате одного поступка» [6, с. 255].

Педагогический смысл данного принципа, с нашей точки зрения, заключается в том, что, если стремление к моральному благу есть «возрастание нравственности», то, например, для того, чтобы заслужить доброе имя, обрести честь, быть признанным в педагогическом коллективе и учащимися, необходимо постоянно заниматься самообразованием, самовоспитанием, быть справедливым, милосердным «здесь и сейчас», «тогда и теперь» и т. д. Совершение поступков, порочащих доброе имя учителя, или несправедливость, неверное понимание «чести мундира» – все это ведет к потере чести. Честь и жизнь человека, учителя не отделимы друг от друга, они «живут» в человеке, «срослись» в нем. «Честь, – писал В. Шекспир, – жизнь моя: Они срослись в одно, и честь утратить – для меня равно утрате жизни» [3, с. 212]. Жизнь есть безусловное (моральное) благо.

С этой точки зрения, такой принцип, как принцип поступка «здесь и сейчас», не противоречит принципу возрастания субъекта морали. Этический смысл принципа действия, поступка «здесь и сейчас» состоит в том, что «моральное благо обретается или утрачивается в поступке, на который человек решается в конкретной ситуации морального выбора, ставящего перед ним суровую альтернативу между добром и злом» [6, с. 255]. С педагогической точки зрения, это означает выбор

добра в том смысле, как это представлено выше.

Принцип диктата совести, сущность которого заключается в том, что «моральное поведение требует внимательно следовать предупреждениям совести о возникающих соблазнах и учитывать уроки, которые несут угрызения совести» [6, с. 256], имеет основополагающее значение в педагогической деятельности не только потому, что совесть обладает императивной силой, которая способна «подтягивать» незрелые, психологически аморфные натуры до высоты собственного требования (это и есть акт «самоопределения», выхода индивида за пределы собственных «природных» возможностей), но и потому, что совесть отражает меру ответственности, справедливости учителя и т. д. Одним из условий «спокойной совести» является исполнение учителем морального долга «здесь и сейчас».

Совесть выявляет, соответствуют ли действия и поступки выполняемым обязанностям (аспект ответственности), являются ли они справедливыми. Осознание и понимание этого возможно, если будущий учитель не просто «обращается» к совести, но и совесть «обращается» к будущему учителю от имени учащихся. «Совесть, – пишет Р.Г. Апресян, – требует быть честным во мраке – быть честным, когда никто не может проконтролировать тебя, когда тайное не станет явным, когда о возможной твоей нечестности не узнает никто» [1, с. 262]. В этой своей части совесть сопрягается с ответственностью учителя. Совесть – это ответственность учителя не только перед самим собой, но и перед учащимися. В этом состоит педагогический аспект принципа диктата совести.

Педагогический смысл принципа осторожности, который в этике трактуется как «не делать ничего такого, в чем можно предвидеть нарушение моральных заповестей» [6, с. 256], заключается в том, что педагогический долг, ответственность, педагогическая совесть учителя и т. д. не просят и не учат, а повелевают ему дейст-

воват так, чтобы не навредить ребенку, не поранить его душу. «Не делать ничего такого, в чем можно предвидеть нарушение моральных запретов», с нашей точки зрения, является одним из аспектов, точнее вариаций золотого правила нравственности. Правило не только обязывает учителя жить в соответствии с ним, но и очерчивает сферу недопустимого, недолжного поведения, «безусловно запретного поведения» [4, с. 392].

Разделяя точку зрения Ю.А. Шрейдера относительно принципа рефлексивности морали: моральные суждения субъекта должны относиться только к собственным помыслам независимо от морального качества поведения окружающих людей [6, с. 256], считаем необходимым дополнить данный принцип, исходя из объекта педагогической науки.

Моральные суждения учителя должны относиться к нему самому как к субъекту морали, которая, предписывая ему быть нравственным в любых обстоятельствах и ситуациях, «тиранична» [1, с. 277]. «Тирания» морали осуществляется по отношению к себе. Так, педагогическая совесть, например, говоря словами Д. Дидро, есть «внутреннее ощущение несправедливости своего поступка или поведения по отношению к окружающим или же воспоминание о нелепой выходке или о вредном для его интересов и его счастья поведения» [2, с. 133]. Другим аспектом педагогической совести является то, что она представляет собой внутреннее ощущение несправедливости поступка или поведения ученика. Учитель ответственен не только за себя, но и за учащихся.

Принцип взаимопонимания требует, чтобы отношения с людьми строились прежде всего на признании человеческого достоинства, которое влечет необходимость достижения взаимопонимания [6, с. 256].

Достижение взаимопонимания между учителем и учеником, базирующееся на признании достоинства каждого, с нашей точки зрения, возможно, если и педагог, и школьник внимательны к каждому, «оза-

бочены» проблемами каждого. Такая озабоченность, исключая безразличие, требует от учителя принимать ученика таким, каков он есть на самом деле с его сильными и слабыми сторонами. Основой взаимопонимания является достоинство, требующее уважать другого, признавать его неповторимость, уникальность, быть «озабоченным» его развитием и т. д. В этой своей части достоинство учителя, предполагающее совершение действий-поступков или, напротив, не позволяющее ему совершать такие действия-поступки, которые унижают достоинство другого, дополняется долгом и ответственностью, честью и совестью. Долг и ответственность, совесть и стыд оказываются направленными на развитие способности ученика к моральному выбору, к решению проблем и т. д. «В дополнение к понятиям долга и совести, – пишет А.В. Разин, – включается в действие представление о мере собственного достоинства» [5, с. 441].

Сущность принципа дурного прецедента заключается в том, что «нарушение морали не только есть зло само по себе, но и дурно как создание прецедента, показывающего возможность нарушения» [6, с. 256]. Отправным моментом для педагогической интерпретации данного принципа является положение о том, что «с моральной точки зрения вред зла значительнее, нежели благо добра. Недопущение несправедливости, с моральной точки зрения, существеннее, чем творение милосердия: зло несправедливости – более разрушительно для сообществ, чем добро милосердия – созидательно» [1, с. 250].

С этих позиций смысл дурного прецедента в действиях и поступках учителя заключается в том, что несправедливость учителя порождает несправедливость к нему со стороны ученика, или «показывает путь» несправедливости для ученика. Однако это лишь один педагогический аспект данного принципа морального выбора. Другим его аспектом, с нашей точки зрения, является то, что действие

данного принципа распространяется и на ученика, который также не должен создавать прецеденты несправедливости, влекущей за собой несправедливость другого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
2. Дидро Д. Сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1986. – 592 с.

3. Мысли и изречения / сост. С.Х. Карин. – Алма-Ата, 1964. – 732 с.

4. Пашинский А.И. Нормы морали // Этика / под ред. А.А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. – М.: Гардарики, 2000 – С. 383-392.

5. Разин А.В. Этика. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.

6. Шрейдер Ю.А. Этика. – М.: Текст, 1998. – 271 с.

EDUCATIONAL INTERPRETATION OF THE PRINCIPLES OF MORAL CHOICE

Oksana Konstantinovna Pozdnyakova

Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the RW,
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
Samara, Russia

The article explains that the teacher's guide when choosing values and behaviors are the principles of moral choice and provides educational interpretation of these principles.

Key words: teacher; moral choice; the principles of moral choice.

© О.К. Позднякова, 2012

УДК 37.01: 179.9

О ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКА КАК ДОБРОДЕТЕЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА

Артем Владимирович Бездухов

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия»,
г. Самара
e-mail: pednauka@mail.ru

Ольга Владимировна Ненашева

старший преподаватель кафедры романской филологии,
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия»,
г. Самара
e-mail: pednauka@mail.ru

В данной статье в контексте решения задачи воспитания учителем добродетельного ученика раскрывается различие между нормативностью этического отношения и нормативностью педагогического отношения, обосновывается сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Ключевые слова: воспитание; учитель; ученик; добродетель; добро; этическое отношение; взаимодействие.

Одной из задач современного образования является воспитание нравственного добродетельного школьника, ориентированного на благо для себя и на благо для другого. «Человеческое благо, – пишет Аристотель, – представляет собой деятельность души сообразно добродетели, а если добродетелей несколько – то сообразно наилучшей и наиболее полной и совершенной <...> назначение человека по роду тождественно назначению добропорядочного человека <...> и это верно для всех случаев» [1, с. 64]. И далее: «Ни одна из нравственных добродетелей не врождена нам по природе, ибо все природное не может приучаться <...>. Добродетели существуют в нас не от природы и не вопреки природе, но приобрести их для нас естественно <...>. Добродетель мы обретаем, прежде (что-нибудь) осуществив» [1, с. 78] во взаимодействии с людьми.

Аналогичным образом дело обстоит и с благом, которое, как подчеркивает Н. Гартман, не присуще человеку изна-

чально, оно должно быть создано самим человеком. В этом смысле каждый человек является строителем своего нравственного бытия [4, с. 381].

Задача воспитания школьника как добродетельного человека включает в себе возможность при ее решении ввести ребенка в мир ценностей, развивать у него способность к морально-этической рефлексии, являющейся механизмом морального выбора как выбора поступков и ценностей, ориентировать его на реализацию освоенных ценностей во взаимодействии с миром, людьми таким образом, чтобы «ценности «для себя» становились ценностями «для другого» [2, с. 108]. Такой переход ценностей «для себя» в ценности «для другого» создает условия для межличностного ценностного синтеза, который, как подчеркивает Н. Гартман, охватывает не только две ценности, но и двух носителей ценностей, две личности. И как две ценности в синтезе превращаются в одну, так и две личности становятся ее единственными носителями [4,

с. 527]. И далее: «Даже человеку, не достигшему совершенства в нравственных качествах, представляется само собой разумеющимся требование, чтобы на нравственное поведение в отношении него, которое он понимает как таковое, реагировали комплементарным нравственным поведением и таким образом непосредственно производили ценностный синтез» [4, с. 527].

Становление межличностного ценностного синтеза упорядочивает смыслы жизни школьника и нормализует его взаимодействие с миром и людьми. «Эта упорядоченность, – подчеркивает М.Б. Туровский, – и образует мировоззрение, или мировосприятие под видом всеобщего» [11, с. 121].

Решение задачи воспитания добродетельного школьника во многом зависит от учителя, деятельность которого, обеспечивая развитие нравственных представлений школьников, формирование у них личностных форм нравственного сознания, опыта ценностного отношения к миру и к людям, несет в себе образ этой деятельности. «На этот образ, который находит свое внешнее выражение в деятельности учителя как определенном типе «проживания» педагога в культурном пространстве образования, учащиеся начинают реагировать, принимать или отклонять ценности, реализуемые педагогом во взаимодействии с ними» [2, с. 83].

Воспитывать нравственного добродетельного школьника может такой учитель, системообразующим компонентом деятельности которого являются объединяющие его и школьников ценности.

Приобщая школьников к ценностям, учитель формирует у них и мировоззрение. Содержательным ядром мировоззрения человека, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, являются не знания, входящие в его структуру, а ценности, или жизненные смыслы: «В ценности в итоговой концентрированной форме выражаются основные потребности и интересы человека: с помощью ценностей осуществляется выбор того или иного отношения к миру

и любой его части» [9, с. 15]. Близкую к В.Н. Сагатовскому точку зрения о том, что содержательным ядром мировоззрения являются ценности, мы находим у М.С. Кагана, который со всей определенностью заявляет, что мировоззрение есть система ценностей: «Мировоззрение есть не что иное, как система ценностей, что и отличает его от миропонимания как системы знания о бытии и от системы идеалов, то есть миромоделирования – создания картины мироздания, каким желал бы видеть его субъект» [6, с. 156].

Важно отметить, что мировоззрение не может быть оторвано от морали. Мировоззрение есть состояние сознания, которое системным образом, целостно отражает мир в целом, в том числе и мир морали. В дисциплинарных онтологиях, как подчеркивает В.С. Степин, применяется термин «картина исследуемой реальности», под которой понимается фрагмент или аспект универсума, изучаемый методами соответствующей науки и образующий ее предмет. В последнем случае термин «мир» применяется в особом, узком смысле [10, с. 198]. Одним из таких миров является мир морали, пространство которой, с одной стороны, как известно, есть отношения между людьми. С другой стороны, мир морали есть мир ценностей, вокруг которых объединяются учитель и школьники при достижении поставленных целей.

Ценности как создают образ, эскиз будущего, ту перспективу развития личности, которая не вытекает прямо из наличия сегодняшней ситуации, так и являются опорой нравственной оценки [3, с. 31-32].

Ценность и оценка, как подчеркивает М.С. Каган, являются «полюсам» целостного ценностного отношения, а само ценностное отношение образуется особой формой связи объекта и субъекта [6, с. 50].

Из этого важного методологического положения следует, что приобщение школьников к ценностям в единстве с развитием у них способности к оценке связано с решением задачи формирова-

ния ценностного отношения школьников к миру, к людям и к себе. Следует отметить, что критерием оценки являются ценности, а само оценивание осуществляется на основе знания, входящего в структуру ценности. Следовательно, формирование способности школьников к оцениванию по критерию ценности требует, чтобы у них были сформированы знания о ценностях. Знания, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, «выражают линию разума», а ценности – «линию сердца»; сплав знаний и ценностей связывает мировоззрение с жизнью, переводит его в план поведения [9, с. 19].

Одной из таких ценностей, которая, объединяя учителя и школьников, являясь системообразующим компонентом деятельности учителя, принимая форму мотива по приобщению учащихся к ценностям, развития у них способности к оцениванию, к моральному выбору поступков и ценностей, является ценность добра.

Идея добра, коль скоро существует множество содержательно-ценностных его истолкований, на первый взгляд, достаточно абстрактна.

Однако такая абстрактность добра снимается в деятельности учителя при соблюдении двух условий. Во-первых, если добро предстает в качестве ее ориентира, обозначающего предельно общую систему координат: «Вред зла значительнее, нежели благо добра»; «Недопущение несправедливости существеннее, чем творение милосердия», ибо «Для сообществ зло несправедливости – более разрушительно, чем добро милосердия – созидательно» [13, с. 115]. Во-вторых, если добро утверждает жизнь, раскрывает человеческие силы, в то время как зло является помехой развитию человеческих способностей [12, с. 33].

Этическое отношение, означающее «что есть добро и как его творить?» [9, с. 178], есть система индивидуальных, избирательных, сознательных связей учителя с различными сторонами объективной действительности, критерием оценива-

ния которых (связей) является добро, утверждающее жизнь хорошую, достойную человека, его благополучие и благоденствие, обеспечивающее его нравственное развитие, развитие и становление у него добродетелей. Добро в деятельности учителя, с одной стороны, становится ориентиром реализации ведущего педагогического отношения «учитель – ученик», с другой – определяет содержание такого отношения.

Добро на «полюсах» этического и педагогического отношения различно. Различно не в смысле его аксиологичности или в его понимании этикой и педагогикой: разногласий в данном случае нет и быть не может. Говоря о различии добра на «полюсах» этического отношения и педагогического отношения как образующих содержания этико-педагогической деятельности, мы имеем в виду, что добро на «полосе» этического отношения как дескриптивно, так и нормативно, на «полосе» педагогического отношения добро нормативно и процессуально.

Суть нормативности добра как этической категории заключается в раскрытии, описании его содержания. Педагогика не раскрывает содержания добра. Однако дескриптивность категорий этики, в том числе и категории добра, фиксирует не только сущее. Их оценочный и нормативный характер, как подчеркивает Н. Мизов, отражает отношение к сущему с позиций должного. Сущее и должное находятся в сложной диалектической связи. Должное есть результат развития общественных отношений [8, с. 167]. Такое тесное переплетение сущего и должного имеет место и в добре как этической категории. Добро как сущее есть проявление нравственного содержания деятельности учителя, есть позитивное содержание нравственных отношений между учителем и учащимися. Добро как должное есть ценность цели деятельности учителя, принимающая форму мотива, есть добродетель, которую следует воспитывать.

Суть нормативности добра на «полосе» педагогического отношения заключа-

ется в его долженствовательности как предпосылке объективации добра в педагогической деятельности. Добро как должное с необходимостью ждет своего осуществления в педагогической деятельности. Долженствовательность добра в педагогической деятельности предписывает реализацию адекватных описанному этикой содержанию добра принципов и норм деятельности, отбор адекватного предмету этики (каким должен быть человек, ученик в свете морального закона) содержания образования и воспитания, методов воспитания и обучения и т. д. Суть процессуальности добра в педагогической деятельности заключается в его реализации во имя ученика, ради его нравственного развития в целом и развития у него способностей, ради раскрытия его человечности, гуманистичности, определяющих природу ученика как человека, созидающего жизнь, достойную человека. На уровне процессуальности добро в каждом отдельном педагогическом действии конкретно. Такая его конкретность проявляется в отборе и реализации такого содержания воспитания, его форм и методов, которые наиболее оптимальны для определенной педагогической ситуации, а не годны на все случаи жизни, для всякого взаимодействия с учащимися.

Нормативность добра на «полюсе» этического отношения придает адекватную описанному этикой содержанию добра направленность его нормативности на «полюсе» педагогического отношения. Сущее в добре, описанное этикой и нашедшее свою определенность в категории добра, становится должным в педагогической деятельности. Будучи реализованным в педагогической деятельности, добро как должное, придающее адекватную направленность деятельности, проявляется в педагогическом отношении «учитель – ученик». В этом отношении проявляются и добродетели учителя, ценностно опосредуемые учащимися, становящиеся образцом, на соотнесении с которым они оценивают педагога и себя, его и свои действия и поступки и т. д. В этом отно-

шении проявляются и добродетели учащегося как продолжение добродетелей учителя. Через добродетели учащихся учитель оказывается представленным другим людям. В рамках этико-педагогической деятельности, содержание которой образуют этические и педагогические отношения, становится возможным переход должного, описанного этикой, в сущее ученика. Такое сущее в ученике, которое есть его добродетели, есть результат реализации учителем добра как должного, нормативного в процессе не просто педагогической деятельности, но этико-педагогической деятельности. Переход добра как сущего, зафиксированного на «полюсе» этического отношения, через должное, фиксируемое на «полюсе» педагогического отношения, в сущее ученика определяет специфику этико-педагогической деятельности по воспитанию добродетелей учащегося.

В этой связи важно отметить, что постижение добра этической наукой и «движение» добра в педагогической деятельности в точке становления добродетелей учащихся не заканчивается. Этика, осмыслив достигнутое педагогикой, вновь берется за описание «потребного будущего», которое предстает в качестве должного для учителя. Реализация должного в педагогической деятельности начинает определять новое сущее ученика, его добродетели, благодаря которым становится возможной жизнь сообща.

Воспитание в ученике добродетелей осуществляется в деятельности воспитания, в деятельности образования. Решение задачи воспитания добродетелей учащихся требует адекватного этой задаче взаимодействия с ними. Таким взаимодействием в современных условиях должна стать нравственно-педагогическое взаимодействие учителя и учащихся.

В нравственно-педагогическом взаимодействии важно, чтобы учитель не просто рефлексировал на себя, но рефлексировал на другого – ученика как на себя. Именно так ставит вопрос о рефлексии В.П. Бездухов, отмечающий, что

нравственность учителя есть рефлексия на себя и на другого, которая регулируя деятельность и взаимодействие, становится отправной точкой для выбора ценностей и оценки действий и поступков [2, с. 173], для выбора способов воспитания в ученике добродетелей.

Соглашаясь с ученым в том, что нравственность учителя есть рефлексия на себя и на другого как на себя, где другим является ученик, считаем необходимым дополнить данное положение.

В такой рефлексии учителя на себя и на другого – ученика представлена нравственность ученика, через которую учитель оказывается представленным в обществе, другим людям. Представленность нравственности учителя в нравственности учащегося возможна в том случае, если нравственность учителя проецируется на нравственность учащегося. Такое проецирование осуществляется в нравственно-педагогическом взаимодействии, а не просто в педагогической деятельности, даже если она и осуществляется как ценностно-ориентационная деятельность. Другими словами, нравственность учителя, если она проецируется на нравственность ученика, представляется нравственностью ученика. Естественно, речь не идет о ее проецировании в чистом виде, что само по себе не возможно, поскольку мир нравственности одного человека, который есть не что иное как система его ценностей, отличается от мира нравственности другого человека. Человек как индивидуальность исповедует присущие ему ценности, которые далеко не всегда определяют смыслы жизни другого.

Важно отметить, что в рефлексии учителя на ученика ученик отображается в его сознании не просто как другой, но как свой-другой, становящийся частью суверенности учителя, как продолжение учителя. Деятельность сознания учителя, в котором отражается ученик как свой-другой и отношения с ним, исследует процесс «встречного движения» учителя к учащимся и учащихся к учителю в рам-

ках нравственно-педагогического взаимодействия.

В нравственно-педагогическом взаимодействии учителя и учащихся происходит «встреча» учителя и учащихся как автономных и суверенных нравственных миров, «встреча» их ценностных устремлений. Заметим, что такая «встреча» происходит уже в пространстве морали, которая обращается к учителю, к ученику «от имени всех людей, а значит и от имени его самого. Она не угрожает никакими санкциями, она обращается лишь через голос совести, предоставляя человеку возможность быть свободным <...> хотя бы перед собой и хотя бы за себя <...>. Мораль тиранична. Однако это тирания, которую человек должен осуществлять в отношении себя самого [5, с. 277].

Нравственно-педагогическое взаимодействие учителя и учащихся как «встреча» их нравственных миров, их ценностных устремлений разворачивается в рамках ведущего педагогического отношения «учитель – ученик». Центральное место в этом взаимодействии принадлежит учителю, который благодаря целенаправленности педагогической деятельности упорядочивает проблемные ценностные смыслы учащихся, обогащает и наполняет их сознание ценностными значениями. Однако ценностное отношение имеет релятивный характер, ибо у каждого человека свой субъективный ценностный мир, который взаимодействует с другими субъективными ценностными мирами. Относительность ценностных миров обуславливает как проблемность ценностей, так и их фундаментальность.

Проблемность ценностей, к которым учитель приобщает учеников, делает неизбежной постановку вопроса о «встрече» ценностных устремленностей и педагога, и учащегося, их нравственных миров как открытых миров.

В такой «встрече» ценностных устремленностей, нравственных миров осуществляется не только проецирование нравственности учителя на нравственность ученика, но и проецирование нравственно-

сти ученика на нравственность учителя. Следствием такого взаимного проецирования нравственности становится влияние нравственных миров друг на друга, их обогащение при сохранении автономии личности: «Автономия, – пишет И. Кант, – есть основание достоинства человека и всякого разумного существа» [7, с. 96]. В этом нам видится сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся, которое создает отношения-предпосылки для развития нравственности каждого, для становления добродетелей учителя, ученика.

В нравственно-педагогическом взаимодействии учитель достигает сконструированный им образ «идеального» педагогического результата – нравственность ученика, его добродетели. Достижение такого результата направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность его деятельности, ориентированной на воспитание нравственности, добродетелей ученика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
2. Бездухов В.П., Кулоткин Ю.Н. Культура и образование. Ценностные ориентиры и ког-

нитивные структуры в деятельности учителя – Самара: СГПУ, 2002. – С. 66-173.

3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). – М.: Знание, 1985. – 64 с.

4. Гартман Н. Этика. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.

5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика.– М.: Гардарики, 1998. – 472 с.

6. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

7. Кант И. Критика практического разума. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.

8. Мизов Н. О системе научного познания морали // Предмет и система этика. – М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. – С. 132-151.

9. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. Ч. 1. – Введение: философия и жизнь. – СПб.: СПбГУ, 1997. – 224 с.

10. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

11. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. – М.: РОССПЭН, 1997. – 440 с.

12. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 416 с.

13. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.

ON EDUCATION OF A PUPIL AS A MORAL PERSON

Artem Vladimirovich Bezdukhov

Candidate of pedagogical sciences assistant professor of pedagogy,
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
Samara, Russia

Olga Vladimirovna Nenasheva

Senior Lecturer, Department of Romance Philology,
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
Samara, Russia

This article, in the problem-solving context of educating the virtuous students by a teacher, reveals a difference between the normative ethical attitude and normative pedagogical relationship, explains the nature of moral and pedagogical interaction between teacher and students.

Key words: education; teacher; student; virtue; goodness; ethical relationship; interaction.

© А.В. Бездухов, 2012

© О.В. Ненашева, 2012

УДК 37.034:140.8

НРАВСТВЕННЫЕ УБЕЖДЕНИЯ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Оксана Сергеевна Ильичева

заместитель директора по учебно-производственной работе,
ГБОУ СПО «Самарский торгово-экономический колледж»,
г. Самара
e-mail: pednauka@mail.ru

В статье раскрывается специфика гуманистического мировоззрения и обосновывается, почему именно нравственные убеждения, а не гуманистические убеждения являются структурным компонентом гуманистического мировоззрения студентов колледжа.

Ключевые слова: мировоззрение; структура; убеждение; нравственность; гуманизм; студент.

Среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес, педагогика изучает проблему формирования нравственных убеждений студентов торгово-экономического колледжа. Проблема формирования нравственных убеждений учащейся молодежи – это далеко не новая проблема. На первый взгляд, нет необходимости раскрывать то, что уже достаточно полно теоретически обосновано и экспериментально проверено психологической и педагогической наукой. Между тем, мы обращаемся к проблеме формирования нравственных убеждений студентов торгово-экономического колледжа. Такое обращение обусловлено, во-первых, тем, что вопросы, связанные с раскрытием содержания понятия «нравственные убеждения студента торгово-экономического колледжа», с определением подходов, принципов, содержания и методов формирования таких убеждений студентов, в полной мере не осмыслены педагогической наукой. Во-вторых, и это, по-видимому, главное, проблема нравственных убеждений именно как структурного компонента гуманистического мировоззрения не ставилась и не решалась.

Заявив о том, что проблема нравственных убеждений как структурного компонента именно гуманистического мировоззрения не ставилась и не решалась, мы имеем в виду, что собственно проблема убеждений личности как структурного компонента мировоззрения ставится и решается учеными.

Так, наряду с теми исследованиями, о которых речь шла выше и в которых представлены результаты изучения убеждения как компонента мировоззрения, следует отметить исследование Г.Е. Залеского, который в результате теоретического осмысления различных точек зрения ученых относительно понимания ими убеждения как единицы мировоззрения, обосновывает, что понятия «убеждение», «мотив», «установка» являются различными понятиями, а потому их нельзя смешивать, отождествлять. Не осмысливая в полном объеме идеи Г.Е. Залеского об убеждении, его функциях и т. д., заметим, что ученый рассматривает убеждение именно как единицу мировоззрения, а не как единицу гуманистического мировоззрения. Это, во-первых. Во-вторых, ученый исследует проблему убе-

ждений личности в рамках психологической науки.

В нашей работе проблема формирования нравственных убеждений студентов торгово-экономического колледжа исследуется в контексте научных представлений о гуманистическом мировоззрении. А потому раскрытие содержания понятия «нравственные убеждения студента торгово-экономического колледжа» требует, чтобы оно (раскрытие) было осуществлено в рамках структуры именно гуманистического мировоззрения, а не просто мировоззрения личности.

Так, Р.М. Рогова, раскрывая структуру гуманистического мировоззрения, в качестве его компонента выделяет убеждения, хотя по логике речь должна идти о гуманистических или нравственных убеждениях, а не просто об убеждениях. «Гуманистическое мировоззрение, – пишет Р.М. Рогова, – это стержень личности, совокупность естественнонаучных, демократических, гуманистических, философских, социально-экономических, политических, нравственных, эстетических взглядов, убеждений, идеалов, определяющих духовность, ценностные ориентации детей и молодежи, их собственного «Я», творческое и деятельностное отношение к миру, к своему месту в обществе» [5, с. 5-6].

Заметим, что в дальнейших своих работах Р.М. Рогова и ее сотрудники раскрывают сущность уже не гуманистического мировоззрения, но научного гуманистического мировоззрения [7].

Следует также отметить исследование В.М. Коротова, изучающего вопросы формирования гуманистических взглядов и убеждений в контексте гуманистического воспитания [4].

Как показывает анализ научной литературы, ученые, исследующие проблему формирования гуманистического мировоззрения, гуманистических взглядов школьников, ученые, раскрывающие сущность, специфику гуманистического мировоззрения, обращаются к этическому знанию.

Так, В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов осмысливают и раскрывают содержание гуманистического мировоззрения сквозь призму этической категории «гуманизм». «Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде, строится вокруг одного центра – человека. Если гуманизм – это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к деятельности, составляющие содержание гуманистической сущности личности» [6, с. 253].

В.П. Бездухов и В.И. Гусаров, подчеркнув, что мировоззрение не может, да и не должно быть оторвано от морали, а специфика гуманистического мировоззрения состоит в целостном, системном отражении действительности, морали, обосновали, что специфика гуманистического мировоззрения состоит в его ценностно-ориентационных свойствах. Гуманистическое мировоззрение ориентирует школьника как вовне, то есть в его отношениях с другими людьми, так и, благодаря гуманистически ориентированному моральному сознанию, внутри себя. Последнее проявляется тогда, когда школьник, осуществив моральную оценку, выразив оценочное и ценностное отношение, начинает соотносить свои действия и поступки, свое общение с нравственными, гуманистическими критериями, в качестве которых выступают ценности [1, с. 19].

Для нашего исследования особый интерес представляет раскрытие учеными специфики гуманистического мировоззрения, заключающейся в том, что оно

исходит из ценности человека, ценности его действий, поступков, ориентированных на другого человека, на его развитие.

Как видим, В.П. Бездухов и В.И. Гусаров раскрывают специфику гуманистического мировоззрения через ценность – ценность человека, через ценности в целом: «Ядром гуманистического мировоззрения являются гуманистические ценности» [1, с. 37].

Гуманистическое мировоззрение, как подчеркивают В.П. Бездухов и В.И. Гусаров, является аспектом целостного мировоззрения потому, что, во-первых, мораль имеет всепроникающий характер. В любом сознательном и целенаправленном предметном вербальном или невербальном действии, акте поведения вычленяется их внутренний, не сводимый к практическому смыслу нравственный смысл, который становится мотивом действия, поступка. Этот нравственный смысл присутствует всегда в любом действии и любом поступке, в общении. Во-вторых, оно придает моральную гуманистическую направленность социальной ориентировке ученика, раскрывая тем самым наличие человеческого (гуманистического) в отношениях ребенка к миру, к людям и самому себе [1, с. 18].

Для нашего исследования интерес представляет идея ученых о том, что гуманистическое мировоззрение, исходя из ценности человека, ценности его деятельности, становится нравственным гарантом деятельности, которая обладает внутренним этическим содержанием [1, с. 34]. Такое понимание учеными гуманистического мировоззрения как нравственного гаранта деятельности человека, в том числе и субъекта торгово-экономической деятельности, означает, говоря словами О.Г. Дробницкого, что его (субъекта) «веления и оценки обращены не равно к любому человеку, а именно к определенному лицу» [2, с. 59]. Такая обращенность велений и оценок субъекта торгово-экономической деятельности к другому субъекту такой деятельности опосредованно обращена и к людям, поль-

зующимися результатами торгово-экономической деятельности. Другими словами, гуманистическое мировоззрение субъекта торгово-экономической деятельности, «исходя из ценности человека как определенного лица, опосредованно фиксирует отношение к другому человеку, которое уже не может просто оценочным. Оно должно быть ценностным» [1, с. 35].

И.И. Калина, развивая идеи В.П. Бездухова и В.И. Гусарова о гуманистическом мировоззрении, со всей определенностью подчеркивает, что свое обоснование гуманистическое мировоззрение получает в этике, точнее в гуманистической этике [3, с. 180].

В отличие от В.П. Бездухова и В.И. Гусарова, И.И. Калина не просто заявляет, что свое обоснование гуманистическое мировоззрение получает в гуманистической этике, но, осмыслив идеи Э. Фромма о формальном и содержательном критериях гуманистической этики (формальный критерий базируется на принципе, что сам человек может определять критерий добродетели и порока; содержательный основан на принципе, что «добро» есть то, что является благом для человека, а зло – то, что вредит ему [8, с. 28]), подчеркивает, что «учитель должен осознать, что проблемы образования решаются не только государством или кем-то еще, но и им самим на своем месте. Учитель «собирает камни» для фундамента гражданского общества, для общества знания. Формируя человеческий капитал для социально-экономических преобразований на нравственно-ценностной основе, учитель является фактором консолидации общества, безопасности личности, общества и государства» [3, с. 180].

Осмысление представленных выше взглядов ученых относительно гуманистического мировоззрения показывает, что вне поля их зрения остаются нравственные убеждения. Так, исследование В.П. Бездухова и В.И. Гусарова посвящено проблеме формирования гуманистических взглядов школьников, а не нравственных или гуманистических убеждений.

Что касается исследования И.И. Калины, то в нем речь идет исключительно о гуманистическом мировоззрении без анализа и раскрытия его структуры, что вполне правомерно, поскольку ученый ставит и решает проблему аксиологических оснований модернизации педагогического образования, а не проблему формирования нравственных взглядов или убеждений студентов – будущих учителей.

Решение проблемы формирования нравственных убеждений студентов торгово-экономического колледжа как компонента гуманистического мировоззрения требует обращения к этическому знанию, которое все-таки не в полной мере прямо, либо опосредованно используется в педагогических исследованиях, посвященных проблеме формирования именно нравственных убеждений учащейся молодежи.

Прежде чем раскрыть содержание понятия «нравственное убеждение студента торгово-экономического колледжа», считаем необходимым сделать пояснения относительно того, почему мы рассматриваем нравственные убеждения в качестве структурного компонента гуманистического мировоззрения. По логике речь должна идти о гуманистических убеждениях. Однако не все так просто.

Осмысливая проблему нравственных убеждений студентов как структурного компонента гуманистического мировоззрения, мы придерживаемся взглядов ученых, согласно которым убеждения являются компонентом мировоззрения. Опора на взгляды ученых дает нам основание утверждать, что и нравственные убеждения являются компонентом гуманистического мировоззрения.

Возникает вопрос, почему же мы исследуем нравственные убеждения, а не гуманистические убеждения, что вполне логично. По логике, действительно, должно последовать, что те или иные убеждения должны быть адекватными «своему» мировоззрению. Мы имеем в виду, что существуют различные виды

убеждений: нравственные убеждения, научные убеждения, гуманистические убеждения.

Данные виды убеждений не являются идентичными. Каждый из видов убеждений получает свое содержательное наполнение, исходя из того, какой аспект убеждений (слово «убеждение» является общим для всех видов убеждений) исследуется.

Предметом нашего исследования является формирование нравственных убеждений студентов торгово-экономического колледжа. За счет такого сужения предмета исследования основное внимание концентрируется на теоретическом анализе понятия «нравственное убеждение студента торгово-экономического колледжа», на раскрытии функций нравственных убеждений и т. д.

Возвращаясь к проблеме того, что те или иные убеждения должны быть адекватными «своему» мировоззрению, скажем, что, если с научными и гуманистическими убеждениями все предельно ясно, поскольку они являются компонентом научного и гуманистического мировоззрения соответственно, то с нравственными убеждениями не все так просто. Это объясняется тем, что по логике нравственные убеждения должны быть компонентом «своего» мировоззрения, а именно нравственного мировоззрения. Между тем понятие «нравственное мировоззрение» еще не получило должного обоснования и раскрытия в науке, а следовательно, не вошло в категориальный аппарат педагогической науки, что по определению ведет к тому, что нравственные убеждения являются структурным компонентом гуманистического мировоззрения.

Следует также отметить, что выделение нравственных убеждений в качестве компонента гуманистического мировоззрения возможно и потому, что и нравственность, и гуманизм находятся в одном пространстве – пространстве морали.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бездухов В.П., Гусаров В.И. Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя. – Самара: СГПУ, 2000. – 163 с.
2. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
3. Калина И.И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования. – М.: Дрофа, 2011. – 303 с.
4. Коротов В.М. Развитие гуманистических взглядов и убеждений. – Самара: Самарский университет, 1994. – 136 с.
5. Рогова Р.М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. – М.: Институт развития личности, 1996. – 144 с.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
7. Содержание и методики становления гуманистического мировоззрения учащихся в учебно-познавательной деятельности / под ред. Р.М. Роговой. – М.: Институт воспитания и развития личности РАО, 1998. – 164 с.
8. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 416 с.

**MORAL CONVICTIONS OF A COLLEGE STUDENT
AS A STRUCTURAL COMPONENT OF A HUMANISTIC
WORLDVIEW**

Oksana Sergeevna Ilyichova

Deputy director for training and production work
Samara College of Commerce and Economy,
Samara, Russia

This article reveals the specific features of the humanistic worldview and proves why moral convictions, rather than humanistic convictions are a structural component of a humanist worldview of college students.

Key words: worldview; structure; conviction; morality; humanism; student.

© О.С. Ильичева, 2012

УДК 37.037.5:17.031

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РУКОВОДСТВЕ НРАВСТВЕННЫМ САМОВОСПИТАНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ

Марина Олеговна Илюхина

аспирант кафедры педагогики,
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия»,
г. Самара
e-mail: pednauka@mail.ru

В статье поднимается проблема нравственного самовоспитания школьников и рассматриваются особенности педагогического руководства нравственным самовоспитанием учащихся.

Ключевые слова: нравственность; самовоспитание; руководство; особенность; школьник.

Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения – важная проблема, стоящая перед современным обществом и образованием. Одним из ее аспектов является осуществление нравственного самовоспитания учащихся, эффективность которого напрямую зависит от того, каким образом учитель руководит данным процессом. В нашей статье мы остановимся на некоторых особенностях педагогического руководства нравственным самовоспитанием учащихся.

Учитель осуществляет такое руководство нравственным самовоспитанием школьников, при котором они являются субъектами собственной деятельности по совершенствованию себя, своих отношений. При этом, как подчеркивает В.В. Краевский, нити педагогического руководства невидимы, неосязаемы. Являясь объектом педагогического руководства, школьник уже по-настоящему живет, хотя для педагога сама жизнь воспитанника является средством подготовки его к «большой» жизни, протекающей за стенами школы [5, с. 34].

Заметим, что руководству учителем нравственным самовоспитанием школьников предшествует «сбор и анализ информации о процессе нравственного воспитания, определение его цели, поста-

новка задач, принятие решений, исполнение решения, контроль и корректировка» [6, с. 97].

Учитель своей деятельностью воспитания способствует осознанию школьниками важности и значимости совершенствования своей личности, своих отношений и т. д., а потом руководит нравственным самовоспитанием в соответствии с поставленной каждым школьником целью, выбранными им ориентирами, образцами.

Руководству деятельностью школьников, как подчеркивает Р.Н. Бунеев, предшествуют диагностический и прогностический компоненты деятельности. Учитель выявляет результат, достигнутый в конкретный период. За переработкой эмпирического материала об уровне воспитанности школьника [2, с. 67], о его отношениях с окружающими его людьми, о мотивах, побуждающих его к взаимодействию с одноклассниками и т. д., форму которых (мотивов) принимают ценности, что дает представление о субъективной ценностной системе школьника, о его нравственности, следует прескриптивная система действий учителя [2, с. 67].

Диагностический компонент деятельности, нося дескриптивный характер, имеет значение при последующем руко-

водстве нравственным самовоспитанием школьников. Прескриптивный же компонент деятельности предписывает учителю необходимую в данный момент систему действий, операций, что позволяет целенаправленно и результативно руководить нравственным самовоспитанием школьников.

В основе прескриптивной функции педагогической деятельности находится теория П.К. Анохина об опережающем отражении действительности, который, развивая идею И.П. Павлова о предупредительной деятельности условно-рефлекторных механизмов, раскрывает регулятивную форму опережающего отражения действительности в деятельности и поведении человека в будущем. Формы опережающего отражения действительности достигают высокой степени развития в деятельности человека и находят свое выражение в прескриптивных системах действий, операций, деятельности и их проспективной оценке [9, с. 103].

Прескриптивный компонент педагогической деятельности, а следовательно, и опережающее отражение педагогической действительности, в которой «проживает» и школьник, невозможен без отношения учителя к собственной деятельности, когда сама эта деятельность предстает перед учителем в качестве особого предмета анализа и оценки, то есть рефлексивного отношения педагога к собственной деятельности по руководству нравственным самовоспитанием школьников.

Руководству нравственным самовоспитанием школьников предшествует рефлексивный анализ как собственных действий, общения, то есть глубокое их осознание и критический анализ, так и действий, поступков школьников, который (анализ) дает представление учителю о субъективной нравственной системе школьника, о его нравственных качествах и т. д.

Рефлексивные процессы, как отмечают Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская, прони-

зывающие профессиональную деятельность учителя, проявляются:

1. В процессе практического взаимодействия учителя с учащимися, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся.

2. В процессе проектирования деятельности учащихся, когда учитель разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития.

3. В процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта [10, с. 73].

Процесс проектирования педагогом деятельности учащихся по совершенствованию себя, по «вращиванию» в себе добродетельного человека на основе рефлексивных процессов с последующим осуществлением школьниками нравственного самовоспитания, может быть осуществлен только при опережающем отражении педагогической действительности, как пространства отношений между педагогом и школьниками, между школьниками, словом, субъектами образования, результатом которого (отражение) и является прескрипция деятельности педагога с целью руководства нравственным самовоспитанием школьников, а также проспективная оценка.

Осмысление проблемы руководства учителем нравственным самовоспитанием школьников будет не полным, если мы не акцентируем внимания на таком, с нашей точки зрения, важном аспекте руководства, который вытекает из прескриптивного компонента педагогической деятельности, предписывающего учителю необходимую в данный момент систему действий по руководству нравственным самовоспитанием школьников, как «мысль учителя о собственной мысли и мысль о мысли учащихся».

Осуществляя прескрипцию, то есть, вырабатывая систему прескриптивных действий по руководству нравственным

самовоспитанием школьников, учитель мыслит не только о собственных способах деятельности, ведущих к конкретному результату. Он мыслит о деятельности ученика, об ученике, его ценностях и т. д. Это и есть не что иное, как «мысль учителя о собственной мысли и мысль о мысли учащихся».

Положение «мысли учителя о собственной мысли и мысли о мысли учащихся» было обосновано В.П. Бездуховым и А.В. Бездуховым при раскрытии ими сущности рефлексивного ценностного целеполагания, системообразующим компонентом которого являются ценности, которые, будучи присвоенными учителем, иницируют, направляют и регулируют его деятельность. Рефлексивное ценностное целеполагание, в процессе которого учитель реконструирует образ «идеального» педагогического результата, направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность деятельности учителя [1, с. 15], в том числе, и по руководству нравственным самовоспитанием школьников.

В «мысли учителя о собственной мысли и мысли о мысли учащихся» заложена возможность принятия и признания учащегося как своего-другого, признание достоинства учащегося, благодаря чему он становится частью суверенности учителя. Учитель принимает школьников «как продолжение себя самого или как таких, которые представляют его, через которых он оказывается представленным» [3, с. 277] среди людей.

Признание учителем ученика как своего-другого, когда ученик становится частью суверенности учителя, в какой ученик является продолжением учителя, становится мотивом его деятельности, смысл которой, как подчеркивает А.В. Милеев, заключается в сохранении ценного, значимого для ученика, для самого педагога. Признание учеником учителя как своего-другого, когда он становится частью суверенности учащегося, в какой учитель представляется,

оказывается представленным, становится мотивом деятельности учащегося, смысл которой в принятии того ценного, значимого, которое транслирует ему учитель [7, с. 37-38].

Понимание А.В. Милеевым того, что признание учителем ученика как своего-другого, когда ученик становится частью суверенности учителя, в какой ученик является продолжением учителя, становится мотивом его деятельности, смысл которой заключается в сохранении ценного, значимого для ученика, для самого педагога, во-первых, дает нам основание утверждать, что руководство учителем нравственным самовоспитанием школьников сохраняет ценное, значимое для школьника. Во-вторых, подтверждает точки зрения ученых, равно как и нашу точку зрения, о том, что нравственное самовоспитание является продолжением деятельности учителя, как деятельности воспитания.

Мы полагаем, что целью руководства учителем нравственным самовоспитанием школьников, сохраняющего (руководство) ценное, значимое для ученика, осуществляемого под знаком принятия и признания учащегося как своего-другого, признания достоинства учащегося, на основе мысли о собственной мысли и мысли о мысли школьников, предполагающего переработку эмпирического материала о воспитанности школьника, его отношениях к себе и к другим людям, о субъективной нравственной системе ценностей и т. д., выработку системы прескриптивных действий, является прогнозирование того, как будут школьники представлены в системе нравственных отношений, как они будут представлять самого учителя.

Самовоспитание реализуется в такой системе ценностей, – подчеркивают А.А. Гусейнов и И.С. Кон, – где приоритет имеет достоинство личности. В процессе самовоспитания индивид через критическое отношение к самому себе подвергает критике мир общественных отношений, наличных нравов. Самоочи-

щаяся, он изживает в себе то, что ему не нравится в других, и стремится «выделить» себя таким, каким он хотел бы видеть всех остальных людей, окружающий мир [11, с. 296].

Понимание учеными того, что приоритет в системе ценностей, в которой человек осуществляет самовоспитание, имеет достоинство личности, показывает, что человек, обладающий чувством собственного достоинства, ориентированный на изменение себя, является автономной личностью. Человек, как подчеркивает И. Кант, имеет внутреннюю ценность, то есть достоинство. Единственно подходящее выражение для такой оценки человека, которую разумное существо должно дать этому достоинству, это – слово уважение. Автономия, есть, таким образом, основание достоинства человека и всякого разумного естества [4, с. 95-96].

Важно отметить, что человек, осознающий собственное достоинство, в такой же мере относится и к достоинству другого. «Показателем достоинства личности, – пишет Т.В. Мишаткина, – является ее отношение к достоинству другого человека» [8, с. 217]. Из такого понимания показателя достоинства личности следует, что нравственное самовоспитание изменяет не только самого человека, но и его отношение к другому человеку, признаваемым своим-другим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. – Самара: СГПУ, 2000. – 185 с.
2. Бунеев Р.Н. Образовательная система нового поколения. Теоретический аспект. – М.: Балас, 2008. – 167 с.
3. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
4. Кант И. Критика практического разума. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.
5. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара: СГПИ, 1994. – 165 с.
6. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.
7. Милеев А.В. Формирование ценностной направленности студента – будущего учителя. – Самара: СГПУ, 2009. – 113 с.
8. Мишаткина Т.В. Честь и достоинство. Этика. – Минск: Новое знание, 2002. – С. 208-223.
9. Момов В. Человек, мораль, воспитание. – М.: Прогресс, 1975. – 168 с.
10. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
11. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 448 с.

ON THE EDUCATIONAL GUIDANCE OF STUDENTS' MORAL EDUCATION

Marina Olegovna Ilyukhina

Graduate student of pedagogy,
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
Samara, Russia

This article raises the problem of students' moral self-education and considers the features of educational guidance of pupils' moral self-education.

Key words: morality; self-education; guidance; feature; pupil.

© М.О. Илюхина, 2012

УДК 37.01:165.12

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Любовь Владимировна Картамышева

директор, МОУ «Гимназия №1»,

г. Самара

e-mail: pednauka@mail.ru

В статье обосновывается необходимость воспитания школьника как субъекта, раскрываются характеристики субъекта.

Ключевые слова: субъект; целеполагание; рефлексия; ценность; школьник.

В условиях социально-экономических изменений, происходящих в современном российском обществе, востребуется человек самостоятельный, с высоким уровнем самосознания, активно познающий окружающий мир, ориентированный на сотрудничество, сотворчество, толерантно относящийся к взглядам других людей. Иными словами, человек, являющийся подлинным субъектом своей жизни и деятельности.

В данном контексте особое значение приобретает проблема воспитания ребенка, подростка, юноши как субъекта действия, взаимодействия, познания.

Обращение к проблеме воспитания школьника как субъекта требует осмысления понятия «субъект» и выявления его характеристик.

Обращение к толковым словарям русского языка показывает, что представленные в них значения понятия «субъект» сводятся к пониманию субъекта, с одной стороны, как человека, познающего внешний мир (объект), действующего в этом мире и являющегося носителем каких-либо качеств и свойств; с другой стороны как логической и грамматической категорий. Достаточно полно лексическое значение рассматриваемого понятия представлено в толковом словаре С.И. Ожегова: «1. Познающий и действующий человек, существо, противостоящее внешнему миру, как объекту по-

знания. 2. Человек как носитель каких-нибудь свойств. Болезненный субъект. 3. Вообще о человеке (разг.) Подозрительный субъект. 4. В логике: предмет суждения. 5. В грамматике: подлежащее» [10, с. 719].

Как видим, лексическое значение акцентирует внимание на таких характеристиках субъекта как активность в познании и деятельности, наличие определенных свойств. В контексте нашего исследования мы соотносим понятие «субъект» исключительно с человеком, не рассматривая логический и грамматический его аспекты.

В отечественной науке достаточно широко представлены исследования, посвященные проблеме субъекта. Философские, психологические, социокультурные аспекты данной проблемы рассматривались К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, А.В. Брушлинским, А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, С.Л. Рубинштейном, Э.В. Сайко, В.Л. Хайкиным и др.

Так, А.В. Брушлинский, представляя определение субъекта, акцентирует внимание на особой роли и месте человека в мире: «Субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т. д.» [7, с. 122].

Близкой точки зрения придерживается Б.Ф. Ломов, отмечающий, что «субъект – это не бестелесное начало, а живой телесный индивид, включенный во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира, подчиняющийся объективным законам бытия» [9, с. 110].

Возникает вопрос: «Каждый ли человек является субъектом?» Анализ научной литературы показывает, что ученые придерживаются различных точек зрения. А.В. Брушлинский отмечая, что человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности, подчеркивает, что на определенном этапе жизненного пути каждый ребенок становится личностью, а каждая личность есть субъект, хотя последний... не сводится к личности [6, с. 31]. Таким образом, если исходить из положения, что каждый человек есть личность, то каждый человек является субъектом. Несколько иной точки зрения придерживается К.А. Абульханова-Славская. Она полагает, что в процессе формирования личности субъектом становится только личность определенного уровня развития: «Понятие «субъект» может, по-видимому, быть использовано для характеристики различных форм, различных способов и уровней жизнедеятельности» [2, с. 174].

Мы придерживаемся точки зрения К.А. Абульхановой-Славской и, развивая мысль ученого, считаем, что субъектом человек становится не по факту своего рождения, а в процессе жизнедеятельности. И тот факт станет ли он подлинным субъектом своей жизни и деятельности во многом зависит от воздействий, оказываемых на человека социальными институтами, ведущую роль среди которых в данном контексте играет воспитание. Для подтверждения данного положения обратимся к характеристикам субъекта.

Основными характеристиками человека как субъекта деятельности, как подчеркивает Б.Г. Ананьев, являются сознание как отражение объективной действительности и деятельность как преобразо-

вание действительности [4, с. 210]. Сознание и деятельность как характеристики субъекта не тождественны друг другу, а различны. Суть такого различия следует видеть в том, что внутреннее «строение» деятельности воплощает в себе «специфику психической активности (мотив и т. д.)» [1, с. 36], а при проявлении внутреннего во внешней деятельности оказывается, что «все психические процессы проявляются и развиваются в деятельности (то есть в другом, имеющем статус объективности)» [1, с. 36].

Понятие «деятельность» непосредственно связано с понятием «активность». Быть субъектом, отмечает К.А. Абульханова-Славская, значит инициировать изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической активности (творческой и нравственной), добиваться необходимых результатов [3, с. 14]. Проблеме активности как характеристики субъекта посвящено много исследований, поэтому мы обратимся к характеристикам субъекта, которым уделено не столь большое внимание в научной литературе. Это такие характеристики как целеполагание, рефлексия и ценностные ориентации.

Так, И.Г. Петров, понимая под целеполаганием выбор целей, следование этим целям, воления, рефлексии по поводу выбора, утверждает, что субъект формирует не просто цель, а ее смысл, то есть он выдвигает смысловую цель и начинает следовать ей. Возможный результат субъект оценивает через призму смысла, рефлексиирует сквозь призму смысла [11, с. 88].

Способность к целеполаганию и способность к рефлексии являются характеристиками субъекта, который овладевает такими способностями в процессе жизнедеятельности, в процессе воспитания и образования. Рефлексия выводит субъекта в сферу мировоззренческого осмысления действительности.

В процессе онтогенеза растущий человек проходит сложный путь своего существования в результате процесса социализации.

зации, когда только определенный уровень развития сознания и самосознания индивида обеспечивает объективную возможность и психологическую готовность к проявлению себя в качестве субъекта, осознанно выделяющегося за счет рефлексивного осознания самого себя [13, с. 39].

Особое значение в данном контексте для нас имеет положение С.В. Пупкова о целеполагании в морали и целеполагании в нравственности.

Рассматривая целеполагание как характеристику субъекта, ученый связывает его с постановкой цели, с определением ее содержания и полагает, что целеполагание должно осуществляться в морали и в нравственности (это в такой же мере относится и к рефлексии).

С.В. Пупков утверждает, что целеполагание в морали есть постановка целей, в которых находят свою определенность отношения между субъектами, которые (отношения) и есть мораль, а целеполагание в нравственности есть постановка целей, в которых находит свою определенность нравственный мир целеполагающего субъекта. Последнее не означает «отсутствие» другого субъекта, его нравственного мира, его системы ценностей. Нравственный мир другого, нравственность другого представлены в нравственном мире первого тогда, когда он соотносит свои ценности с ценностями другого, рефлексивует на эти ценности, а значит рефлексивует и на нравственный мир другого. Главное, с точки зрения ученого, заключается в том, что целеполагание в морали и целеполагание в нравственности – это не отдельные, не изолированные стороны целеполагающей деятельности субъекта, а дополняющие друг друга стороны. В такой дополнительности возникает «точка зрения» золотого правила нравственности [12, с. 104-105].

Ценности и ценностные ориентации также являются важными характеристиками субъекта: «Ценности и ценностные ориентации, пишет В.Л. Хайкин, составляют особую сферу качественной харак-

теристики личности, но также и обязательный компонент субъектной образующей в реализации активности и самого субъекта в ней» [15, с. 136].

Ученый утверждает, что активность реализуется субъектом целенаправленно, согласно его ценностным ориентирам. В данном контексте особое значение приобретает воспитание как приобщение школьника к ценностям.

Существуют различные классификации ценностей: 1) материальные и духовные; 2) действительные и «воображаемые, или концептуальные»; 3) первичные, вторичные и третичные; 4) нынешние, прошлые и будущие; 5) априорные и апостериорные; 6) финальные и инструментальные; 7) утилитарные, эстетические, правовые и нравственные [5, с. 187-194].

В аспекте проблемы воспитания школьника как субъекта особое значение имеют ценности-цели и ценности-средства [14, с. 208-209], которые, согласно В.А. Ядову, являются ценностями индивидуального человеческого существования. Они фиксируют отношения между людьми, между человеком и обществом, обществом и человеком, требования к качествам человека. Такие ценности являются актуальными, они представляют значение как для общества, так и для отдельного человека. Данные ценности являются и образцом и имеют статус нормы. Данные ценности, как пишет В.А. Ядов, фиксируют взаимоотношения между людьми и отношение к личностным качествам человека. Они являются актуальными, имеют статус нормы и позволяют прогнозировать поведение человека [14, с. 48-49].

Мы указали на особое значение данных ценностей в воспитании школьника как субъекта потому, что как пишет О.Г. Дробницкий, человек-субъект представляет собой совокупность связей и отношений, в которые он вступает в действительности и может вступать с другими людьми. При этом субъект не исчерпывается ни одним из этих отношений [8, с. 220].

Наиболее точно, как мы полагаем, субъекта характеризует субъектно-нравственная позиция как проявление его свойств, выражающаяся в активности, проявляемая в стремлении определять цели и задачи выполняемой деятельности, руководствуясь нравственными критериями. Именно формирование субъектно-нравственной позиции школьников позволит воспитать их подлинными субъектами своей жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 37-50.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
3. Абульханова-Славская С.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 224 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
5. Брожик В. Марксистская теория оценки. – М.: Прогресс, 1982. – 264 с.
6. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Мысль, 1994. – 370 с.
7. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – М.: ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
8. Дробницкий О.Г. Природа и границы сферы общественного бытия человека // Проблемы человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 189-230.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1953. – 848 с.
11. Петров И.Г. Субъект и его точка зрения (деятельность, социальность, смыслы и ценности в характеристике субъекта и его позиции // Субъект действия, взаимодействия, познания (психологические, философские, социокультурные аспекты). – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 77-90.
12. Пупков С.В. Теоретические основы формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога. – М.: МПСИ, 2009. – 144 с.
13. Сайко Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального. – М.: МПСИ; Воронеж: Модек, 2006. – 424 с.
14. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
15. Хайкин В.Л. Ценностный компонент и характеристика активности субъекта // Субъект действия, взаимодействия, познания (психологические, философские, социокультурные аспекты). – М.: МПСИ; Воронеж: Модек, 2001. – С. 133-140.

ON THE EDUCATION OF PUPILS THE SUBJECT OF ACTIVITIES

Lyubov Vladimirovna Kartamysheva

Director,
Municipal Educational Institution Gymnasium №1 Samara City,
Samara, Russia

This article explains the need of educating a pupil as a subject, reveals characteristics of a subject.

Key words: subject; goal setting; reflection; value; pupil.

© Л.В. Картамышева, 2012

К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

85 лет со дня рождения
известного ученого-педагога,
основателя этнопедагогике –
Геннадия Никандровича Волкова



Геннадий Никандрович Волков (31.10.1927–27.12.2010) – уроженец села Большие Яльчики Чувашской АССР, доктор педагогических наук, профессор, член СП СССР, академик Академии педагогических наук СССР (ныне РАО), академик НАНИ Чувашской Республики, писатель, переводчик, критик, почетный доктор Эрфуртского университета (Германия), почетный гражданин Чувашской Республики.

В 1949 г. Геннадий Никандрович окончил математическое отделение Чувашского государственного педагогического института, в 1952 г. – аспирантуру при кафедре педагогики Казанского государственного педагогического института. С 1952 г. он начинает работать: в Чувашском государственном педагогическом институте – ст. преподавателем, доцентом кафедры педагогики, ст. научным сотрудником; в Министерстве народного просвещения РСФСР – зав. сектором НИИ национальных школ; в Государственном институте семьи и воспитания – заведующим лабораторией; преподавателем в Эрфуртской высшей педагогической школе.

В 1958 г. выходит книга доцента Г.Н. Волкова «Чувашская народная педагогика», которая положила начало новой отрасли педагогической науки – этнопедагогике. В 1967 г. защищает докторскую диссертацию, основой которой стала его

книга «Этнопедагогика чувашского народа».

Г.Н. Волков награжден золотой медалью Гердера, медалями К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского, «Заслуженный учитель Чувашской АССР», отличник народного просвещения Киргизской ССР, заслуженный работник народного образования Республики Саха, заслуженный деятель науки Республики Калмыкия и Тыва, заслуженный деятель науки Российской Федерации, почетный гражданин Чувашской Республики.

Имя и дела чувашского ученого-педагога профессора Геннадия Никандровича Волкова известны далеко за пределами Чувашии. Перу профессора принадлежат более 500 научных трудов.

В научной деятельности Г.Н. Волкова определились следующие направления:

1. Исследования чувашской народной педагогической мудрости.

Профессор является основателем нового научного направления – этнопедагогике. Труды новатора в науке «Чувашская народная педагогика» (Чебоксары, 1958). «Этнопедагогика чувашского народа» (Чебоксары, 1966), «Этнопедагогика» (Чебоксары, 1974). «О традициях чувашского народа в эстетическом воспитании» (Чебоксары, 1961), «Трудовые традиции чувашского народа» (Чебоксары, 1970), «Педагогика жизни» (Чебоксары, 1989) получили признание научной и педагогиче-

ской общественности, положили начало многим исследованиям в области этнопедагогики в ряде областей и республик России и стран СНГ. Рецензируя книгу «Этнопедагогика чувашского народа», академик В.М. Коротов в журнале «Народное образование» (1967, № 8) писал: «Закрываешь эту книгу с чувством восхищения перед неиссякаемым гением народа и уважения к ее автору, принявшему на себя труд собрать и объединить тереющиеся во «многих источниках мысли и добрые традиции чувашского народа, связанные с воспитанием молодого поколения».

Народный поэт Чувашии Педер Хузангай назвал «Этнопедагогику чувашского народа», написанную Г.Н. Волковым, «энциклопедией народной жизни и народной мудрости». Что касается монографии «Этнопедагогика», следует отметить, что в ней ученый объектом изучения сделал духовную общность народов, традиции дружбы народов в сфере воспитания и впервые в педагогике представил наиболее концентрированно педагогические аспекты единства и духовного родства, содружества народов, раскрыв это на обширном теоретическом и фактическом материале. В работе дана глубокая научная трактовка программы национального воспитания многих народов в умственном, эстетическом, трудовом, физическом и нравственном отношении. Анализируя богатый педагогический опыт народов СССР, автор делает обоснованный вывод, что в педагогических культурах наций и народностей много общего, раскрывает сущность проблемы духовного развития в многонациональном государстве. Межнациональная гармония, духовно-нравственная интеграция народов являются ведущей идеей монографии.

За книгу «Этнопедагогика чувашского народа» Г.Н. Волков удостоен ученой степени доктора педагогических наук и премии АПН СССР им. К.Д. Ушинского.

2. Исследования, проблем педагогического образования.

Ученым поставлен целый ряд оригинальных проблем в этой области, в том числе впервые выдвинута идея педагогических задач. В связи с этим нельзя не назвать статью Г.Н. Волкова «Педагогические задачи», опубликованную в журнале «Народное образование» (1952, № 10) и вызвавшую большой интерес педагогической общественности. В свое время имели успех статьи, опубликованные в журнале «Советская педагогика»: «Подготовка будущих учителей к работе с родителями», «Подготовка студентов к творческому применению наследия А.С. Макаренко».

3. Проблемы мажора в педагогике. Они получили отражение в работах профессора «Первые радости» (Народное образование, 1964, № 5), «Проблема мажора в педагогике» (Педагогические семинары, 1965), «Педагогика детской радости» (Народное образование, 1967, № 10), «Радость есть сильный импульс» (Лерерцайтунг, 1982, 26 ноября), выдержаны в духе концепции: радость познания, радость общения, радость коллективной жизни и др.

4. Историко-педагогические изыскания.

Ученым внесен огромный вклад в исследование педагогического наследия чувашских просветителей и педагогов С.М. Михайлова, И.Я. Яковлева, К.В. Иванова, М. Сеспеля, написаны работы по истории народного образования Чувашии и Татарии, о выдающихся русских советских и зарубежных педагогах и др. Им заложены научные основы яковлеведения. Комениологические исследования Г.Н. Волкова получили признание в Чехословакии: удостоен медали Я.А. Коменского. Статьи ученого об И.Я. Яковлеве, Я.А. Коменском, К.Д. Ушинском и др. были опубликованы в ряде стран Европы. Тезисы его научных докладов по истории педагогики опубликованы в Цюрихе, Барселоне, Амстердаме и др.

5. Исследования по вопросам трудового обучения учащихся.

Бесценны работы ученого «Воспитание любви к сельскохозяйственному труду» (Чебоксары, 1956). «Политехническое

обучение в сельской школе» (Чебоксары, 1957). В работах много личного: автор свою трудовую деятельность в родном колхозе им. В.И. Ленина начал в десятилетнем возрасте, был награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.».

6. Воспитывающее обучение в национальной школе.

Педагог посвятил ряд работ проблемам патриотического и интернационального воспитания подрастающего поколения. Отметим лишь некоторые из них: Дружба народов и коммунистическое воспитание учащихся национальных школ // Русский и народные языки в школах народов РСФСР. Вып. V. Л., 1976; Интернациональное воспитание в условиях расцвета наций и народностей СССР // Советская педагогика, 1977, № 8; Интернациональное и национальное в воспитании // Нове життя, 1971, 9 июля и др.

Круг научных интересов академика Г.Н. Волкова далеко не ограничивался указанными проблемами. Ряд его работ посвящен вопросам современного урока, нестандартной (новаторской) трактовки неуспеваемости и др. Так, например, ста-

тья «Кто он неуспевающий ученик» активно обсуждалась в педагогических коллективах.

Г.Н. Волков не только одаренный ученый-педагог, но и талантливый писатель, критик, этнограф, фольклорист, переводчик. Его книги «Педагогика жизни» (Чебоксары, 1989), «Обыкновенное дело педагога» (1993) являются не только педагогическим трактатом, но и художественным произведением педагога-писателя. В них содержится педагогическая заповедь ученого: будь добр, честен, справедлив, верен слову, люби родителей, труд, родной народ, язык родной, свою великую Родину.

Академик Г.Н. Волков – талантливый организатор. По его инициативе в ЧППИ создан музей И.Я. Яковлева. Он являлся научным консультантом единственного в мире музея народной педагогики в Оросу (Якутия).

Человек большого душевного обаяния, неутомимой энергии, отзывчивый и чуткий к людям, он снискал любовь и уважение среди многочисленного учительства и научной общественности не только ЧР, но и всей страны.

По материалам: <http://gov.cap.ru>.

К сведению авторов

Для публикации в журнале «**Научный потенциал**» необходимо представить рецензию (в качестве рецензента может выступать как минимум один специалист, имеющий степень доктора наук по специальности данной работы) либо выписку с заседания кафедры (подразделения). Авторам, не имеющим научной степени, необходимо иметь рецензию научного руководителя. Содержание рецензии должно подтверждать, что данная статья содержит новые интересные материалы и заслуживает публикации. Обязательным является заключение: **«данная статья может быть рекомендована к публикации»**, а также **наличие подписи и печати**.

Публикации в журнале подлежат только статьи, **ранее не публиковавшиеся** в других изданиях.

Присланные рукописи не возвращаются, авторское вознаграждение не выплачивается. Ответственность за достоверность информации несут авторы статей.

Правила оформления статьи

Редактор – Word. Формат – А4.

Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman.

Размер шрифта для всей статьи (кроме таблиц) – 14 пт.

Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт.

Абзацный отступ – 1 см. Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы.

Объем текста – не менее 6 машинописных страниц.

Автоматические переносы и абзац пробелами **запрещены**.

Страницы **не** нумеруются. Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Порядок размещения материала:

- 1) название статьи приводится **на русском и английском языках**;
- 2) сведения об авторе (ах):
 - фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (**на русском и английском языке**) в именительном падеже;
 - полное название организации – место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (**на русском и английском языке**);
 - адрес электронной почты для каждого автора;
- 3) аннотация **на русском и английском языках** объемом до 500 знаков; (размер шрифта – 12 пт., без выделения);
- 4) ключевые слова или словосочетания (5-7) отделяются друг от друга точкой с запятой и приводятся **на русском и английском языках**, (размер шрифта – 12 пт, без выделения);
- 5) тематическая рубрика (**код УДК**);
- 6) текст статьи;
- 7) список литературы по **ГОСТ 7.0.5-2008**.

Контакты

428021, г. Чебоксары,

ул. Ленинградская,

д. 36, офис 710

Тел.: (8352) 22-47-89, 38-16-10, 89276681610

E-mail: nauka0808@mail.ru

Сайт: www.ppnii.ru

Ответственный редактор – Пучкарева Марина Николаевна

Формат 60 × 84/4

Бумага офсетная

Усл.-печ. л. 7,05

Тираж 500 экз.

Подписано в печать 21.09.2012 г.

Дата выхода в свет 25.09.2012 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

ЧОУ «Центр «Интеллект»

428021, г. Чебоксары,

ул. Ленинградская, 36

тел. (8352) 22-47-89, 38-16-10

e-mail: 551045@mail.ru

Цена свободная