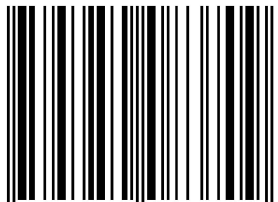


**КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ**

**Высшее образование  
в России: история  
и современность**



ISBN 978-5-9500837-0-9



9 785950 083709



**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:  
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск  
2017

**Авторы:**

*Предисловие* (Нагорнова Анна Юрьевна).

*Глава 1* – § 1.1 (Алексеева Ирина Александровна), § 1.2 (Галушкин Александр Александрович), § 1.3 (Аппакова–Шогина Нурия Закариевна, Гут Анжелика Викторовна, Пайгунова Юлия Викторовна), § 1.4 (Логвин Федор Васильевич), § 1.5 (Турьянская Ольга Федоровна), § 1.6 (Архипова Анна Андреевна), § 1.7 (Иванько Александр Федорович, Иванько Михаил Александрович), § 1.8 (Назаренко Александр Владимирович, Колесник А.И., Кириллов А.В.), § 1.9 (Рассказов Филипп Дементьевич), § 1.10 (Бурцева Елена Анатольевна), § 1.11 (Исаев Андрей Викторович, Орлова Галина Владимировна, Трофимова Татьяна Геннадьевна, Андреева Вера Васильевна), § 1.12 (Полежаев Виктор Дмитриевич, Полежаева Людмила Николаевна), § 1.13 (Мухина Татьяна Геннадьевна), § 1.14 (Акинин Михаил Александрович).

*Глава 2* – § 2.1 (Пазухина Светлана Вячеславовна, Ежкова Нина Сергеевна, Дёкина Елена Викторовна, Панфёрова Елена Владимировна, Карандеева Арина Вячеславовна), § 2.2 (Елисеева Елена Владимировна, Киятина Ирина Ивановна, Красоткина Ирина Николаевна, Голуб Лариса Николаевна), § 2.3 (Андронатий Валентина Васильевна), § 2.4 (Кошелева Алла Олеговна, Карева Наталья Викторовна, Сидорова Маргарита Владимировна), § 2.5 (Таютина Татьяна Владимировна, Егоров Владимир Николаевич), § 2.6 (Филоненко Виктория Александровна), § 2.7 (Сокольников Александр Николаевич), § 2.8 (Бобылёв Юрий Владимирович, Грибков Александр Иванович, Романов Роман Васильевич), § 2.9 (Гребнева Дарья Михайловна), § 2.10 (Никаноров Алексей Петрович), § 2.11 (Романова Марина Михайловна, Зуйкова Анна Александровна, Бабкин Андрей Петрович), § 2.12 (Гаврилов Сергей Николаевич, Филозоп Александр Анатольевич, Калашникова Антонина Петровна, Новосельцева Татьяна Дмитриевна), § 2.13 (Фокина Наталья Николаевна).

*Глава 3* – § 3.1 (Мишуковская Юлия Ивановна), § 3.2 (Архипова Татьяна Николаевна), § 3.3 (Амельченко Татьяна Васильевна), § 3.4 (Максимович Анна Борисовна, Капустина Татьяна Викторовна, Люкшина Дарья Сергеевна), § 3.5 (Бардушкин Владимир Валентинович, Бардушкина Ирина Вячеславовна), § 3.6 (Гиннэ Светлана Викторовна).

*Глава 4* – § 4.1 (Муллер Ольга Юрьевна), § 4.2 (Скоробогатова Мария Ростиславовна), § 4.3 (Манузина Елена Борисовна, Позднякова Татьяна Валерьевна, Бавыкина Елена Николаевна), § 4.4 (Певзнер Михаил Наумович, Шерайзина Роза Моисеевна, Донина Ирина Александровна, Ушанова Ирина Анатольевна, Петряков Петр Анатольевич, Александрова Наталья Викторовна), § 4.5 (Шукшина Зинаида Александровна), § 4.6 (Парамонова Татьяна Александровна).

*Приложение* – Приложение 1-4 (Никаноров Алексей Петрович), Приложение 5 (Фокина Наталья Николаевна), Приложение 6 (Мишуковская Юлия Ивановна).

**В 93** Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 453 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические и исторические аспекты развития высшего образования в России. Характеризуются современные образовательные технологии высшего образования. Раскрываются вопросы реализации компетентностного подхода в профессиональном высшем образовании. Отдельное внимание уделяется изучению актуальных тенденций управления высшим образованием в России.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, педагогам и студентам гуманитарных специальностей.

УДК 400.3  
ББК 340.132

**Рецензенты:**

*Арпентьева Мариям Равильевна* – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского».

*Донина Ольга Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет».

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b>	5
<b>Глава 1. Теоретико-методологические и исторические аспекты развития высшего образования в России</b>	6
1.1. Современные тенденции формирования и развития человеческого капитала российской системы высшего образования	6
1.2. Изменения в системе высшего образования в Российской Федерации	18
1.3. Тренды современной системы образования	26
1.4. Модернизация высшего образования как ключевой элемент государственной политики	40
1.5. Теоретические основы построения процесса обучения в высшей школе	53
1.6. Анализ теоретических аспектов эстетизации образовательного пространства	67
1.7. Геймификация в образовательном процессе	75
1.8. Теоретическое обоснование структурного содержания экологического образа жизни	84
1.9. Проблема и характеристика морально-психологического обеспечения образовательного процесса в педагогическом вузе как предмет теоретического изучения	96
1.10. Царскосельский Лицей - одно из лучших высших учебных заведений России XIX века	105
1.11. Учить, а не обучать - дидактическая концепция выдающегося отечественного ученого, врача, педагога П.И. Дьяконова	114
1.12. Исторические аспекты развития профессионального образования в Российской Империи	120
1.13. Система дополнительного профессионального образования в высшей школе: история и перспективы	132
1.14. К истории становления высшего образования в Южной Якутии	144
<b>Глава 2. Современные образовательные технологии высшего образования</b>	157
2.1. Новые образовательные технологии в высшем образовании будущих педагогов в условиях сетевого взаимодействия	157
2.2. Интерактивное обучение в современной высшей школе	170
2.3. Технологии дифференцированного подхода к педагогическому взаимодействию в высшей школе	180
2.4. Технология успешной личностной адаптации курсантов в условиях дифференцированно-группового обучения в ведомственном вузе	191
2.5. Активные и инновационные технологии лекций в преподавании студентов-медиков	203
2.6. Практика применения аналитических методов межкультурной коммуникации в ходе профессиональной подготовки (на примере морских специальностей)	214
2.7. Теория группового выбора или коллективного принятия решения, как средство повышения интереса к изучению математики студентами гуманитарных направлений	224

2.8. Формирование математической культуры при решении физических задач в Mathcad	232
2.9. Подготовка будущего учителя информатики в области робототехники	249
2.10. Методика организации проектного обучения в инклюзивном образовании	259
2.11. Актуальные аспекты и пути оптимизации преподавания терапии в медицинском университете в современных условиях	262
2.12. Духовно-нравственная безопасность личности студента медицинского вуза в условиях глобальной террористической угрозы	274
2.13. Фронтальные концертные бригады: теоретические и прикладные аспекты	283
<b>Глава 3. Компетентностный подход в профессиональном высшем образовании</b>	<b>288</b>
3.1. Реализация компетентностного подхода в процессе графической подготовки дизайнеров – проектировщиков	288
3.2. Инновационные тенденции эффективного обучения дизайнеров в России	296
3.3. Методологические подходы к исследованию формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы	306
3.4. Профессиональное мышление как компонент реализации компетентностного подхода в образовании будущего врача	320
3.5. Профессионально ориентированные задания в формировании математической компетентности студентов экономических направлений	330
3.6. Формирование профессиональных компетенций будущего бакалавра: этапы, условия, диагностика сформированности	344
<b>Глава 4. Актуальные тенденции управления высшим образованием в России</b>	<b>358</b>
4.1. Научно-педагогический кластер как основа формирования инклюзивной образовательной среды в высшей школе	358
4.2. Система подготовки научных кадров в России в условиях Болонского процесса	366
4.3. Современные проблемы управления научно-исследовательской деятельностью ППС вуза (по материалам профильных исследований)	377
4.4. Информационно-маркетинговое управление образовательными системами, процессами и организациями: векторы стратегического развития в условиях многообразия	390
4.5. Теория и практика управления образовательным потенциалом взрослых в переходный период	405
4.6. Медиаобразовательный потенциал корпоративного сайта вуза: реализация и репрезентация медиаобразовательных проектов в системе высшего профессионального журналистского образования	418
<b>Приложения</b>	<b>431</b>
<b>Сведения об авторах</b>	<b>447</b>

8. Плотников Н.В. Определение векторов развития высшего профессионального образования в системе национальной безопасности // Информационная безопасность региона. 2015. № 4 (21). С. 24-27.
9. Потапенко В.С. Образовательная деятельность и образовательные услуги: соотношение понятий // Журнал российского права. 2009. № 3. С. 144.
10. Прокофьева Е. К проблеме управления профессиональным образованием с позиций социологии и педагогики [Электронный ресурс] // Образование. 2006. №16(138). – Режим доступа: <http://www.relga.ru>.
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
12. Рубан Д.А. Динамика инвестиций в основной капитал сферы образования и «ловушка бедности» (на примере юга России) // Финансы и кредит. 2016. № 44. С. 48-62.
13. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография; РИЦ «Школа». Казань, 2010. 102 с.
14. Устав национальных комиссий по делам ЮНЕСКО (Принят в г. Париже 27.11.1978 на 20-ой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО).
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
16. Шаронин Ю.В. Роль образования в социально-экономическом развитии общества // Сервис в России и за рубежом. 2008. № 5.

### **1.5. Теоретические основы построения процесса обучения в высшей школе**

Новые реалии жизни обусловили процессы активного переосмысления теоретических основ построения высшего образования, в связи с этим особенно важной становится проблема выбора ориентиров в осуществлении педагогической практики. В этом смысле в развитии современной педагогической науки особенно ярко проявляют себя несколько подходов к построению образования, одни из которых являются проявлениями педагогики антропоцентризма, другие – педагогики социоцентризма.

Выход за рамки этого противоречия был осуществлен в нашей системе образования путем использования компетентного подхода, широко применяемого в образовательных системах Европы и США. Компетентности (общекультурные, базовые, предметные) стали целью и содержанием учебного процесса на всех уровнях образования и нашли свое отражение, как в стандартах, так и во всех современных образовательных программах высшего образования. При использовании этого подхода в высшей школе результаты обучения представляются как перечень компетенций, которыми должен владеть выпускник системы высшего образования (ВО): общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными (например, в системе педагогического образования: в области педагогической деятельности, методической деятельности, научно-исследовательской деятельности, управленческой деятельности и т.п.) [1].

*К вопросу о теоретических подходах к реализации высшего образования в соответствии с ФГОС.* На определенном этапе развития высшего образования, когда

ценностные ориентиры социальной жизни проходили этап своей трансформации, выдвижение компетентностного подхода в качестве главной теоретической базы процесса имело смысл, однако, в настоящее время ограничиваться в высшем образовании компетентностным подходом мы считаем не вполне обоснованным. В связи с этим считаем необходимым рассмотреть комплексный подход к отбору теоретических основ построения процесса обучения в учреждениях высшего профессионального образования.

Чтобы стать более универсальной, система образования в высшей школе должна сочетать в себе несколько подходов. В новых образовательных стандартах (ФГОС ВО) главными из них обозначены: системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный [1].

При этом, спектр научных поисков, проводимых в русле определения *личностно ориентированного подхода* можно вполне традиционно разделить на поиски в области воспитания, и поиски, связанные с решением проблем обучения. В теории обучения и воспитания личностно ориентированный подход освещался в работах Е. Бондаревской, И. Беха, М. Кларина, С. Подмазина, Г. Селевко, В. Серикова, В. Слободчикова, А. Тубельского, О. Турянской, А. Хуторского И. Якиманской.

Личностно ориентированный тип образования и воспитания определяется в науке как обеспечивающий развитие личности, поддерживающий ее индивидуальность, полноценное удовлетворение образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов человека. Этот тип образования предполагает свободу выбора каждым учеником или студентом содержания и способов образования, средств самореализации в культурно-образовательном пространстве. Другими словами, это образование, повернутое к человеку и наполненное смыслами человеческого бытия [2, с. 8].

Психологическая наука концепцию личностно ориентированного обучения представляет через раскрытие вопросов о сущности и функциях личности, о механизмах ее становления и развития, о смысловой сфере личности, о деятельности, рефлексии, переживаниях и диалоге как механизме приобретения личностного опыта (Л. Анциферова, Б. Ананьев, А. Асмолов, Г. Гонсалес, В. Давыдов, Э. Эриксон, Е. Ильин, Г. Ковалев, А. Маслоу, А. Петровский, К. Роджерс, Р. Стернберг, В. Слободчиков, С. Степанов и др. ).

В педагогике личностно ориентированный подход рассматривается в связи с определением категорий: цели и содержание образования, методы обучения и конкретные технологии, деятельность преподавателя и студентов, критерии эффективности образовательного процесса. Фундаментальные исследования в этом направлении проводились М. Алексеевым, И. Бехом, Е. Бондаревской, В. Загвязинским, В. Ильиным, Б. Коротяевым, В. Краевским, С. Подмазиным, Б. Порусом, А. Савченко, С. Савченко, В. Сериковым, Г. Селевко, В. Слостениным, В. Сухомлинским, О. Турянской, А. Хуторским, И. Якиманской и др.

По мнению исследователей, личностно ориентированное образование требует поиска новых принципов для проектирования учебного процесса. Так, С. Подмазин считает сутью этого образовательного процесса продвижения субъекта от существующего личностного «Образа Я» к желаемому «Я идеалу» [3, с. 20]. А. Хуторской утверждает, что личностно ориентированный смысл может содержаться в любом типе обучения (развивающем, проблемном, эвристическом и т.д.). При этом, если природные, личностные, индивидуальные особенности студента учитываются при проектировании, осуществлении, диагностике образовательного процесса и способны на него влиять, то следует говорить о личностно ориентированном обучении [4, с. 22].

Образование, обращенное к человеку, утверждает Е. Бондаревская, должно помочь ему определиться с личностными смыслами бытия: верой, надеждой, любовью, возможностью творчества, успеха, развития, общения с природой, людьми, самореализацией в культуре. Е. Бондаревская считает, что отличие личностно ориентированного обучения от традиционного заключается в том, что его главной задачей является «проживание идеалов, смыслов культуры как смыслов собственной жизни, своей судьбы» [5, с. 151].

Так, по мнению В. Серикова, в основе этого типа обучения лежит такой способ усвоения содержания образования субъектом, при котором происходит «снятие» объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла и ценностей [6, с. 10]. В. Сериков рассматривает личностно ориентированный подход с помощью категорий, которые в методике определяются как факторы учебного процесса, а именно: цель и содержание образования, методы обучения и определенные технологии преподавания и учения, критерии их эффективности. При этом он подчеркивает, что обучение, направленное на развитие личности, не является формированием личности с определенными качествами, а является процессом создания условий для полноценного выявления и соответствующего развития личностных функций воспитанников [6, с. 26].

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволяет основные теоретические положения концепций личностно ориентированного обучения свести к следующему.

В отношении *целей* учебно-воспитательного процесса:

1. Личность (и преподавателя, и студента) является высшей ценностью и ориентиром всего учебно-воспитательного процесса, направленного на создание условий для раскрытия, развертывания и самореализации личности. При этом имеется в виду, что личность является проявлением человеческого в человеке, того, что следует бережно выращивать, культивировать, того, что отобранное культурой как признак собственно Человеческого бытия, признак собственно человеческой природы, того, что заложено в самом человеке в виде его духовных и базовых потребностей. Личностно ориентированное обучение и воспитание направлены на осознание воспитанником себя как личности, на его свободное, ответственное самовыражение [1-8]. Главная задача обучения состоит в том, чтобы помочь человеку понять себя, разобраться в своих проблемах, мобилизовать свои внутренние силы для их решения и саморазвития [5, с. 47]. Функция образования при этом заключается в том, чтобы за счет развития личности обеспечить саморазвитие общества [6, с. 61]. На уровне высшего образования формирование и развитие личности студента неразрывно связано с формированием профессиональных качеств;

2. Главное – обеспечить направление учебного процесса на актуализацию и удовлетворение психологических потребностей личности обучающегося (потребности в самоактуализации, саморазвитии, ориентации в мире ценностей и смыслов социокультурной, духовной жизни человека, самосознании, самореализации, самоуважении), а также духовных потребностей личности (в познании, в успешной, продуктивной деятельности, в творчестве и поисковой активности, в определенном отношении к действительности, в комфортном общении);

3. Обеспечить проживание детства и юности как самоценных и социально значимых периодов жизненного утверждения и самоопределения человека. Способ существования ребенка в эти времена или способствует включению механизмов самосознания, саморазвития и самовоспитания личности, или тормозит эти процессы и навсегда оставляет



человека в тупике реактивного поведения. Обучение представляет собой процесс создания условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций (избирательности, рефлексии, самоопределения, смыслообразования, самореализации, социальной ответственности и т.п.) воспитанников [6, с. 52].

Относительно *содержания* образования:

Содержание личностно-ориентированного образования должно включать то, что необходимо человеку для строительства собственной личности и жизни, профессиональной самореализации на высоком уровне достижений [2, с. 103]. Задача состоит в том, чтобы содержание образования с уровня общих значений перевести на уровень личностных смыслов, чтобы это содержание воспринималось учащимися как социальная, нравственная, эстетическая, но и собственная ценность. Согласно этой задаче, содержание должно включать следующие обязательные компоненты: когнитивный, деятельностно-творческий, аксиологический (этический, эстетический), коммуникативный [5, с. 104; 8, с. 78-101]. Компоненты содержания образования: информационный – усваиваемые факты, понятия, связи конкретной научной области; операционный – способ деятельности; творчески-поисковый, включающий фрагменты опыта творчества и поиска; коммуникативный – состоящий из опыта партнерского общения; ценностно-смысловой – включающий ценности и смыслы, которые требуют осознания и адекватного эмоционального переживания [8, с. 80].

Относительно *методов* обучения:

Процессуальную сторону обучения возможно представить только путем организации различных видов учебной деятельности – познавательно-репродуктивной, практически-репродуктивной, творчески-поисковой (креативной), эстетической, нравственной, оценочной, коммуникативной и др. [8, с. 117-127]. Особенно важны те виды деятельности, которые не задаются, а свободно избираются, поскольку они становятся сферой приобретения индивидуального опыта – источником развития личности. Личностно ориентированное обучение характеризуется употреблением развивающих образовательных технологий: задачно-контекстных, дискуссионно-диалогических, имитационно-игровых [6, с. 88], применением соответствующей классификации методов личностно-ориентированного обучения [8, с. 117-165]. При этом, переживание, как способ существования личностного опыта, предполагает и адекватные формы присвоения: общение-диалог, игровая деятельность, рефлексия, творчество и т.п. [6, с. 29].

*Результаты* учебно-воспитательного процесса в личностно ориентированном обучении. В качестве результата личностно ориентированного обучения в психолого-педагогической литературе определяется процесс позитивных изменений, в ходе которых происходит личностный рост обучающегося, происходит становление его личностного образа; развитие адекватной и гибкой «Я-концепции», становление полноценно функционирующей личности (в том числе и профессионально) [5, с. 46]. Личностно ориентированное образование призвано сориентировать взрослеющего человека на выполнение его действительных функций – в любых жизненных ситуациях стремиться к инвариантному выполнению нравственных идеалов [6, с. 62].

На психологическом уровне обучающиеся, в том числе и в вузе, выступая субъектами деятельности, проходят три стадии своего личностного развития: освоение способов и норм определенной, в том числе профессиональной, деятельности (становление личности как таковой); формирование потребности в достижении значимых результатов посредством труда (становление личности как «человека труда, человека профессии»); формирование

потребности в творчестве на своем профессиональном поприще (становление личности как «человека культуры») [3, с. 175].

Итак, *личностно ориентированным процессом* обучения в современной педагогике определяют такое обучение, которое средствами совместной деятельности педагога и обучаемых, преподавателя и студента обеспечивает индивидуальную продуктивную самореализацию каждого его участника. Такое обучение не является формированием личности с определенными качествами, а является процессом создания условий для полноценного выявления и, соответственно, развития личностных функций воспитанников (В. Сериков).

Для нас чрезвычайно интересна позиция тех ученых, которые не боятся видеть психолого-педагогические реалии в процессах развития личности, отдают себе отчет в том, что выстраивая проект для свободного развития личности, необходимо всегда помнить о направленности развития, или его взаимно противоположных состояниях и направлениях – либо разрушительных, либо созидательных. Чтобы не допустить свободного развития разрушительных сил, необходимо задействовать в образовательно-воспитательном проекте всю полноту и мощь сил созидательных, присущих каждому растущему человеку и подаренных ему природой (Г.П. Шевченко).

*Системно-деятельностный подход*, обозначенный в современных государственных стандартах образования всех уровней как ведущая методологическая основа построения учебно-воспитательного процесса, органично связан с личностно-ориентированным и компетентностным. А именно, в том смысле, что каждый из них может быть реализован исключительно через деятельность, которая носит системный и целенаправленный характер. В современных условиях системный подход (И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ч. Дарвин, Д. Менделеев, Н. Винер, Л. Выготский и др.) все больше овладевает педагогической мыслью. Сущность системного подхода для нас заключается в том, что он является методологической основой эффективной педагогической деятельности. В связи с этим личность каждого субъекта учебного процесса, и сам педагогический процесс, в условиях которого развивается личность, рассматриваются как система, т.е. как совокупность хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов. По утверждению Е.Н. Степанова и Л.М. Лузиной *воспитательная система* «это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых способствует реализации в образовательном учреждении функции содействия развитию личности обучающегося» [9, с. 88].

Системный подход является методологической основой построения личностно ориентированного обучения, т.к. позволяет раскрыть все элементы учебного процесса как части единого целого. При этом каждый отдельный элемент процесса имеет свою собственную структуру, существующую во взаимосвязи и взаимозависимости с другими элементами. С точки зрения данного подхода личностно-ориентированное обучение представляет собой единую систему всех включенных в него взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые выполняют функцию содействия процессам проявления и становления личности. При этом, основные понятия системного подхода (*системность, компонент, элемент, структура, связь*), и основные принципы (единства цели, целостности, взаимосвязи и взаимозависимости, структурности и иерархичности и т.д.) и методы (системного анализа, моделирования и т.п.) данного подхода применялись нами в процессе исследования. Любой компонент педагогической системы закономерно, объективно связан с другим компонентами этой системы, каждый из которых представляет

собой комплекс из определенных, взаимосвязанных элементов. Так, например, реализация задач образования, воспитания и развития достигается через актуализацию в процессе адекватных духовных потребностей личности обучающегося (познавательной, практической, нравственной, эстетической, поисковой, и коммуникативной).

С *системным* подходом как теоретическим основанием организации образования органично связан *деятельностный* подход. Основная идея этого подхода связана с пониманием деятельности как универсального средства становления и развития личности. Представители как философской (И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.), так и психологической (Е.А. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, Л. Буева, Л.С. Выготский, И. Кон, А.Н. Леонтьев и др.) науки подчеркивали ведущую роль деятельности в развитии психики человека и личности как таковой.

Основными требованиями данного подхода, на наш взгляд, являются следующие: продуктивность деятельности; обогащение, усиление, углубление (амплификации) развития личности средствами данной целенаправленной деятельности; мотивация любого вида учебной деятельности; применение рефлексии по окончании всякой деятельности; проектирование, конструирование и разрешение различных педагогических ситуаций (проблемной, успеха, познавательной, выбора, ролевой и т.п.) в процессе учебной деятельности.

В связи с изложенным выше считаем, что обучение, построенное на основе комплексного использования личностно-ориентированного, системно-деятельностного и компетентностного подходов – это такой тип педагогического взаимодействия преподавателей и студентов (в процессе деятельности, общения, переживания, осознания), при котором цели, содержание, методы, формы и средства обучения приводят к обязательным положительным функциональным и психологическим результатам. Направляют всех субъектов образовательно-воспитательного процесса на путь развития собственной личности, на путь самоопределения, самосознания, самореализации, помогают преодолевать возрастные социально-психологические кризисы, идти по пути самосовершенствования.

*К вопросу о структуре личности и механизмах ее развития в обучении.* Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует педагога на то, чтобы средствами учебно-воспитательного процесса обеспечить «становление личностных характеристик выпускника», т. е. на обеспечение целостного процесса становления и развития личности в обучении.

Решение этой задачи неотъемлемо связано с самоопределением преподавателей относительно следующих теоретически важных вопросов. Какое понимание категории «личность» может стать теоретической основой построения процесса обучения? Какие структурные компоненты личности могут быть актуализированы и развиты средствами целенаправленно организованной учебной деятельности школьников? Какими путями, способами человек становится личностью? Можно ли целенаправленно влиять на процесс становления личности и если да, то какова при этом роль учебного процесса вообще, и исторического познания, в частности? Всё вышесказанное свидетельствует о том, что теоретический вопрос о сущности личности становится практически значимым для построения учебного процесса в том случае, если он стратегически направлен на «проявление и осуществление» личности каждого из его участников.

Признавая тот факт, что по утверждению ученых в философско-психологической литературе существует свыше 90 определений личности и более 25 определений ее

структуры, мы пытались направить собственные усилия на то, чтобы путем сравнительного анализа обнаружить среди этих определений и дефиниций те, которые смогут помочь нам в решении нашей проблемы.

В психологическом словаре дается такое определение – личность это феномен общественного развития, конкретный человек, который имеет сознание и самосознание. Личность – саморегулируемая динамическая функциональная *система* непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека [10].

Философской наукой проблема личности решалась в двух направлениях. Одни ученые утверждали саму ценность человека, другие – понимали его исключительно как средство развития то ли общества (К. Маркс), то ли общей идеи (Г. Гегель), то ли отдельного общественного класса (В. Ленин).

Исходя из сказанного, признаки личности, по нашему мнению, следует искать, во-первых, в социальных качествах индивида, которые проявляются в его *деятельности, общении, сознании*; во-вторых, в тех *духовных ценностях*, которые человек исповедует и которые сказываются в его личных отношениях и трансцендентных переживаниях; в-третьих, в его *самосознании*, самопознании, самоопределении, которые реализуются и воплощаются в его свободном, сознательном, ответственном *выборе* мыслей, поступков, чувств, которое говорит с ним голосом его совести.

Следовательно, личность осуществляется, «становится личностью» в каждое отдельное мгновение своей жизни, если поступает соответственно нормам общественной жизни, при этом она настолько «существующая», «действительная», насколько она, с одной стороны, способна прислушиваться к «призыву» Бога, Абсолюта, судьбы, а с другой – слышать голос собственной совести. Такой подход к пониманию личности как единству трех транс-исторических начал (познавательного, морального, эстетического) мы нашли в работах современного российского философа Е.П. Никитина, автора ролевой концепции личности.

Таким образом, в философских взглядах И. Канта, И. Фихте, Э. Мунье, Н. Бердяева, М. Хайдеггера, М. Шелера, Г. Плеснера, А. Гелена, мы видим ту позицию относительно личности и ее места в общественной и частной жизни, которая отвечает идеям антропоцентризма и очерчивает пути построения такого учебного процесса, который бы в качестве своего главного ориентира, цели и ценности выдвигал личность обучающегося.

На позициях, что развитие личности протекает в течении всей жизни и в подростковом возрасте не заканчивается, находятся такие выдающиеся представители западной психологии, как Э. Эриксон, К. Роджерс, А. Маслоу.

Так К. Роджерс, например, утверждает, что человек не является застывшей, статической сущностью, а представляет собой постоянный процесс её становления. По Э. Эриксону становление личности растягивается на всю жизнь и его можно представить в виде восьми этапов, начиная с самого раннего детства и заканчивая старостью. При этом, каждый этап является особенной, альтернативной фазой решения возрастных и ситуативных задач развития.

А. Маслоу определяет личность как самоактуализированного человека, который развился до такого состояния, что стал полностью адекватным своим возможностям, то есть это человек, который полностью использует собственные таланты и способности.

Таким образом, весь жизненный путь человека ведет к раскрытию, разворачиванию личности. По мнению К. Юнга, одной из характеристик идеала есть его недостижимость на

данном этапе. Но именно эта недостижимость никоим образом не является признаком против идеала, потому что идеалы, по его мнению, представляют собой *ориентир*ы на пути к конкретной цели, но самой этой целью не являются. Не можем ли мы, исходя из всего этого, сделать вывод, что и преподаватель и студент, имея разные жизненные цели, тем не менее, являются участниками общего процесса «развертывания» личности, не единый ли у них ориентир на жизненном пути – поиск и утверждение себя как личности.

В связи с этим особый интерес представляет точка зрения А. Адлера, который подчеркивал, что каждый человек сам формирует собственную личность. По его мнению, каждый индивид представляет собой единство личности и индивидуального процесса становления этой личности. «Индивид - и картина, и художник. Он художник собственной личности». Таким образом, главный вывод психолога заключается в том, что каждый человек сам создает себя в качестве личности. При этом А. Адлер утверждал, что личность имеет три важнейшие жизненные цели: работа, дружба, любовь. Решение одной цели помогает человеку в решении других..., что позволяет поддерживать и развивать жизнь в той среде, в которой она находится.

В связи со сказанным выше, личностно-ориентированное обучение является, на наш взгляд, общим для его участников процессом самосозидания, самоосознания, самоутверждения, самопознания, самоориентации и т.п., когда все субъекты процесса идут единым путем по направлению к максимально полному раскрытию собственной личности. При этом учитель и ученик, находясь на разных этапах этой дороги, двигаются в одном направлении, имеют общий ориентир – самосовершенствование и саморазвитие, самоосуществление своей личности. На наш взгляд, именно такой подход к пониманию сущности процесса обучения в конечном итоге дает максимальный положительный результат, поскольку силы и энергия всех его участников действуют в одном направлении. Такую характеристику учебного процесса мы считаем очень важной потому, что по утверждению психологической науки, никто не может воспитать личность, если сам личностью не является.

Так К. Юнг по этому поводу отмечал: «Личность – результат наивысшей жизненной стойкости, абсолютного принятия индивидуально сущего и максимально успешного приспособления к общественно ценному в условиях свободного выбора. Воспитать человека таким – это великая задача, которую взялась решать современная культура» [11, с. 130-131].

Таким образом, задача воспитывать личность, не может быть, по нашему мнению, конкретной дидактичной целью, а является лишь *ориентиром*, который указывает направление активных усилий и всего жизненного пути, как для учащихся, так и для учителей. Вот почему тип обучения, о котором идет речь, мы называем личностно ориентированным.

В психологических концепциях одним из важных вопросов, связанных с выявлением сущности личности, является вопрос определения её *структуры*. Эта проблема становится актуальной и для педагогической науки, если мы хотим разобраться в том, какие элементы этой структуры подлежат целенаправленному педагогическому влиянию, а какие – нет.

Наше понимание структурного строения личности, понимание её сущности базируется на системном подходе к её определению как естественному единству *сознательной (интеллектуальной), эмоциональной, и волевой (поведенческой)* сфер человека [Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл, К. Юнг и др.].

Дадим краткую характеристику каждой.

Особо значимой в структуре личности является ее *интеллектуальная (сознательная)* сфера. Интеллектуальная сфера личности традиционно определяется как стабильный признак личности, которая развивается во взаимодействии наследственности и окружения. Альтернативная точка зрения определяет *интеллект* как *способности*, которые развиваются. Эта позиция не исключает взаимодействие генетических факторов и факторов окружающей среды, но связывает наличие интеллекта с будущими достижениями личности в жизнедеятельности.

*Способность* к успешной самореализации в том или ином виде деятельности характеризует человека как индивида, который имеет тот или иной *вид интеллекта* (академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный) [12]. Так, о наличии *академического интеллекта* свидетельствует способность человека к решению задач теоретического познания, о наличии *практического интеллекта* свидетельствует способность человека к успешной адаптации к условиям повседневного существования, о наличии креативного интеллекта – способность к решению творческих проблем. Таким образом, американские психологи характеризуют способности человека как виды интеллекта и дают им следующие характеристики.

*Академический интеллект* характеризуется наличием аналитических способностей, которые обуславливают критическое мышление (анализ, оценку, решение познавательной задачи) и обеспечивают успешность человека в познавательной, теоретической и аналитической деятельности.

*Практический интеллект* характеризуется наличием практических способностей – это инструментальные идеи, которые необходимы, когда интеллект действует в контексте реального мира. Это те способности, которые люди проявляют во время решения практических задач в процессе практической деятельности.

*Креативный интеллект* характеризуется наличием творческих способностей – способности выхода за границы существующего опыта с целью отыскать новые интересные идеи, это способности, которые проявляются в ходе решения творческих задач в условиях творчески-поисковой деятельности [12, с. 93]. Так, по Р. Стернбергу, креативный интеллект характеризуется наличием у человека *метакомпонента* мышления, который состоит из следующих интеллектуальных действий: *распознавание проблемы, определение проблемы, формулирование стратегии мышления, поиск информации, представление её, распределение ресурсов, контроль решения проблемы и её оценка*. Следовательно, интеллект, о котором идёт речь – это форма опыта, который приобретается [12, с. 13].

В соответствии с этими взглядами, заметим, что существуют также такие точки зрения в психологической науке, согласно которым к типам интеллекта относят *социальный и эмоциональный*.

При этом, *социальный интеллект* определяют как способность человека понимать других или поступать мудро по отношению к другим людям (Thorndike, 1920). Следовательно, решать задачи, связанные с общением, налаживанием отношений с другими людьми [12, с. 78].

*Эмоциональный интеллект* – определяют как способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы определять причины возникновения проблем и решать эти проблемы (Mayer, Salovey, 1997).

Р. Стернберг подчеркивает наличие связи между реальными жизненными задачами и типами интеллекта. Для педагогической практики значимым является вывод Р. Стернберга

о том, что учащиеся, которым в обучении были созданы условия соответствующие их способностям, превосходили по результатам обучения тех учащихся, которым эти условия обучения не подходили. Так, учащиеся с творческими и практическими способностями, не имея возможности учиться в условиях, адекватных моделям их мышления, чувствовали значительные трудности в обучении. Психолог утверждает, что условием эффективного обучения является соответствие процесса обучения модели мышления личности обучающегося [12, с. 100]. Вывод Р. Стернберга о том, что если способ обучения соответствует стилю мышления учащихся, то они достигают в учении лучших результатов, следует осознать каждому педагогу, если он хочет вести своих к успеху.

В связи с изложенным, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, условием успеха в обучении является *опора* на те *способности*, модели которых в виде различных видов интеллекта наиболее проявлены личностью. Студенты должны осознать наличие собственных способностей, почувствовать свою интеллектуальную силу и научиться компенсировать за ее счет свои слабости.

Во-вторых, обучение в высшей школе требует такого построения процесса, который обеспечит *актуализацию и комплексное развитие* различных видов интеллекта личности будущего специалиста: академического, практического, креативного, социального и эмоционального. Такой *комплексный* подход обусловлен тем, что в реальной жизни различные виды интеллекта функционируют совместно, во взаимосвязи. Узнать свои способности учащийся сможет только в процессе испытания себя в различных видах учебной *деятельности*, каждый из которых является механизмом развития определенного вида интеллекта [12, с. 126].

В-третьих, определенное интеллектуальное развитие личности обеспечивает свободное владение обучающимися не только умственными навыками, но и связанными с ними механизмами рефлексии, *самосознания, самооценки и самоопределения*, и предоставляет им возможность искать ответ на вопрос: «Кто Я?», Получать представление о собственных образах «Я», и на этой основе чувствовать (или нет) самоуважение.

По мнению Б. Братуся, В. Мясищева, С. Рубинштейна, личность проявляется в системе собственных эмоционально-ценностных отношений, именно они представляют её «ядро».

*Эмоциональная сфера* личности, на актуализацию которой направлен учебный процесс, в том числе в высшей школе, представляет собой *систему эмоционально-ценностных отношений* к действительности, включающих в себя следующие виды: *познавательное отношение* (стремление к истине), *практическое* (стремление к действию), *творческо-поисковое* (стремление к творчеству, к поиску решения проблем), *моральное* (ориентация на моральные ценности), *эстетическое* (ориентация на эстетические ценности), *межличностное* (отношение к людям) [8, с. 42]. Психологической наукой доказано, что именно гармоничное развитие всей системы эмоционально-ценностных отношений к действительности обеспечивает гармоничное развитие человека в целом (В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман и др.).

Что же касается *механизмов развития* эмоциональной сферы, то в качестве таковых в психологии определяются эмоционально-ценностные *переживания* личности, а также – соответствующие каждому отношению виды деятельности.

*Волевая сфера* личности, наряду с интеллектуальной (сознательной) эмоционально-чувственной, представляет собой элемент ее общей структуры, который проявляется в деятельности (либо в отказе от нее). *Волевою сферу* личности характеризует то, как человек

ведет себя в процессе деятельности (готовность к действию, к усилиям, к труду, сформированность и осознанность мотивов, понимание целей, использование средств и способов действия) [А.Г. Асмолов, Е.П. Ильин, А.М. Матюшкин, В.Н. Мясищев и др.].

Чтобы осознание и переживание ценностного отношения к учебной или будущей профессиональной деятельности стало актуальным для студента как будущего профессионала, нужны соответствующие условия. По утверждению К. Абульхановой-Славской, к этим условиям относится *оптимальная организация деятельности* студентов. Под оптимальной организацией автор понимает степень соответствия задач деятельности с возможностями субъекта (тяжесть, пропорциональность, своевременность...). Именно эта *мера соответствия* задач и возможностей выступает критерием качества осуществления деятельности. Поэтому, если результаты учебной деятельности являются не достаточно высокими, это свидетельствует о том, что задачи деятельности недостаточно согласованы с возможностями и способностями учащихся (К.А. Абульханова-Славская). По утверждению психолога показателем хорошей организации деятельности является ее *продуктивность*. Продуктивность деятельности важна потому, что, по мнению автора, именно *производительность труда способствует развитию и совершенствованию личности* будущего профессионала. При *оптимальной организации* деятельности, когда возможности учащихся соответствуют цели деятельности, а условия организации способствуют получению положительных результатов без лишних усилий, то происходит повышение психической личностной активности учащихся.

К. Абульханова-Славская отмечает, что если организация деятельности слабая, то повышается ее психологическая «цена», то есть деятельность, которая не соответствует индивидуальным способностям личности, ее мотивам, ценностям, превышает уровень его возможностей, приводит к отказу от деятельности, срывам личности, ее психологическому травмированию. Именно такую «цену» платит личность за непосильную деятельность.

Педагоги хорошо понимают большое значение *эффективной* учебной деятельности для учащихся. Так, А. Гин в своей книге утверждает: «Каждая деятельность характеризуется не только полученной от нее пользой, но и затратами (сил, нервов, времени, денег...) на ее осуществление. Эффективность деятельности тем выше, чем больше польза и ниже издержки. Соответственно, чем более очевидна эффективность учебной деятельности для самих учащихся, тем вероятнее их положительное отношение к ней» [13, с. 4].

При этом А. Гин отмечает, что эта взаимозависимость срабатывает и в отношении профессиональной деятельности преподавателя. Утомленный преподаватель не может быть эффективным. Положительное отношение к себе, к своему труду, к учащимся, к предмету – условие продуктивности, результативности процесса. Это отношение возникает, когда педагогическая цель достигается при соответствующих затратах сил и времени учителя [13, с. 4]. Таким образом, если мы обеспечиваем продуктивность, эффективность деятельности, то обеспечиваем *положительное отношение* к ней и со стороны учащихся (к процессам обучения), и со стороны педагогов (к процессам преподавания).

Итак, опираясь на психологическую науку, можно сделать вывод, что именно продуктивность в учебной или профессиональной деятельности обеспечивает, с одной стороны, положительное отношение к деятельности как таковой, *переживание ее ценности, ее личностного смысла*, а с другой – чувство самоуважения. А это ощущение, в свою очередь, позволяет быстрее восстанавливать силы, получать энергию для дальнейших усилий и имеет принципиальное значение для дальнейшего развития личности, поддержания ее положительной «Я-концепции».



При этом психологи утверждают, что все вышеуказанные сферы человеческой природы – эмоциональная, интеллектуальная, волевая – только тогда проявляются как структурные элементы *личности*, когда носят «проактивный» характер (С. Кови), то есть когда их объединяет, пронизывает и связывает еще одна сфера, еще один структурный элемент личности – *самосознание*, направленное на свободное, ответственное, сознательное определение человеком своего собственного «образа Я», «образа-себя-в бытии» (В. Библер).

В психологической науке существует много теорий, связанных с определением категории «Я-концепция». Так, в словаре практического психолога «Я-концепция» определяется как относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений индивида о самом себе, что переживается им как неповторимая и на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе [10].

Некоторые психологи настаивают на том, что большее влияние на поведение личности имеет самоуважение, а не «Я-концепция». Другие считают, что самоуважение является важной частью «Я-концепции», составляет ее оценочный аспект. Но все определяют самоуважение как чувство личностью собственной ценности и значимости (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланл и др.).

Учитывая сказанное, предлагаем как психологический критерий результативности процесса обучения следующую модель психологических качеств личности обучающегося, которая развивается средствами обучения.

Представим эту модель в форме схемы (Схема 1).



Схема 1 - Модель психологической структуры личности студента

Сегменты круга схематично отражают воображаемую *структуру* личности в единстве ее *интеллектуальных, эмоциональных и волевых* качеств. Единый цвет схемы символизирует общие для всех сфер личности процессы *самосознания*. То, что среди многочисленных определений структуры личности мы выбрали именно эту позицию, обусловлено теми процессуальными моментами, которые в обучении выступают как механизмы развития личности (деятельность; общение; переживания эмоционально-ценностных отношений; рефлексия, направленная на осознание результатов деятельности и возникающих эмоциональных переживаний). Ниже в табличной форме представлена модель личности обучающегося, которая служила педагогическим ориентиром, психологической основой и предсказуемым стратегическим результатом экспериментальной модели обучения в вузе (см. Табл. 1).

Предлагаемое в данной таблице графическое описание структуры личности позволяет преподавателю связать в единую систему такие психолого-педагогические категории как «личность», а также – «интеллектуальная сфера личности», «эмоциональная сфера», «волевая сфера», «самосознание», определить соответствующие процессы и механизмы

становления личности в обучении. Позволяет наглядно продемонстрировать выводы психологической науки о структуре личности.

**Таблица 1 - Модель личности обучающегося**

<i>Система психологических качеств (сфер) личности, которые являются основой построения процесса обучения</i>			
<i>Интеллектуальные способности (виды интеллекта)</i> ↑↓	<i>Эмоциональные способности (виды эмоционально-ценностных отношений)</i> ↑↓	<i>Волевые способности, которые проявляются в мотивах и готовности к разным видам деятельности</i> ↑↓	<i>Самосознание «Я-концепция», образы «Я», которые являются результатом деятельности</i> ↑↓
Академический интеллект	Познавательное эмоционально-ценностное отношение	Готовность к репродуктивно-познавательной деятельности	Образ «Я – знаток»
Практический интеллект	Практическое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению репродуктивно-практической деятельности	Образ «Я – умелый»
Креативный интеллект	Творчески-поисковое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению творчески-поисковой деятельности	Образ «Я – способен Решить проблему»
Эмоциональный интеллект	Моральное, эстетическое эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению ценностно-смысловой (оценочной) деятельности	Образ «Я – человек», «Я – личность, способная иметь собственную позицию»
Социальный интеллект	Межличностное эмоционально-ценностное отношение	Готовность к выполнению интерактивной деятельности	Образ «Я – партнёр»

*Интеллектуальная* сфера личности (интеллектуальные способности) включает в себя следующие виды интеллекта: академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный (см. Табл.1 по вертикали).

*Эмоциональная* сфера личности (эмоциональные способности) представлена системой эмоционально-ценностных отношений к действительности и включает в себя: познавательное; практическое; творчески-поисковое; нравственное, эстетическое, межличностное отношения к действительности (см. Табл.1 по вертикали).

*Волевая* сфера личности (волевые способности) представлена системой внутренних мотивов, актуализация и развитие которых происходит путем включения учащихся в различные, соответствующие виды учебной деятельности (см. Табл.1 по вертикали).

*Сфера самосознания* личности представлена системой взглядов человека на самого себя, системой образов «Я», возникающих в процессе реализации разных видов учебной деятельности: «Я – успешный /не успешный», «Я – знающий /не знающий», «Я – умелый /не умелый», «Я – способный решать проблемы /не способный» и т.п. (см. Табл. 1 по вертикали).

Все структурные элементы личности, отраженные в таблице, связаны между собой. Место каждого из элементов в таблице иллюстрирует его отношение с другими элементам системы. Так, каждому конкретному виду интеллекта *соответствуют* – адекватное эмоционально-ценностное отношение к действительности, соответствующий мотив деятельности, позитивный или негативный образ «Я», который формируется в процессе

деятельности как ее психологический результат (см. Табл. 1 по горизонтали).

Однако, не менее важно для преподавателя осознавать *механизмы развития* личности. Личность как система представленных выше качеств и способностей реализуется и развивается в *деятельности*. При этом, каждый вид интеллекта, каждый вид соответствующего ему эмоционально-ценностного отношения, мотива и образа «Я» имеет адекватный способ развития и реализации. А именно: а) академический интеллект, познавательное эмоционально-ценностное отношение, познавательный мотив и образ «Я - знающий» развивается и реализуется в ходе *познавательно-репродуктивной* деятельности личности; б) практический интеллект, практическое эмоционально-ценностное отношение, практический мотив и образ «Я - умелый» развивается и реализуется в ходе *репродуктивно-практической* деятельности; в) креативный интеллект, творчески-поисковое отношение, мотив необходимости поиска, образ «Я – способен к решению проблем..» развивается и реализуется в процессе творчески-поисковой деятельности; г) эмоциональный интеллект, нравственное эстетическое отношение, мотив к осознанию своей позиции, образ «Я-личность, способная к собственной оценке, взгляду, мнению..» развивается и реализуется в процессе оценочной (ценностно-смысловой) деятельности; д) социальный интеллект, позитивное межличностное отношение, мотив к общению, коммуникации, взаимодействию, образ «Я - партнер..» развивается и реализуется в процессе коммуникативной деятельности. При этом важно, чтобы деятельность носила продуктивный характер.

Таким образом, реализация в комплексе личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов к обучению предполагает: а) понимание личности как природного, естественного единства, состоящего из системы определенных психологических качеств индивида (интеллектуальная сфера, эмоциональная, волевая, сфера самосознания), каждый из которых представляет собой совокупность, состоящую из перечня ведущих признаков; б) понимание процесса обучения как системы, состоящей, в том числе, из различных видов деятельности, обеспечивающих развитие адекватных потребностей, способностей, отношений и возможностей обучающихся, а при соответствии (способностей и поставленных задач) – наилучшую и успешную самореализацию каждого.

### Список литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения. - <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php>.
2. Фурман А.В. Теория и практика проектирования социально-культурного содержания учебных модулей // Родная школа. 1998. № 10. С. 14-18.
3. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье: Просвита, 2000.
4. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М., 2005.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону: 2000. С. 103.
6. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. С. 79.
7. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования. М., 1999. С. 23.
8. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к

обучению: Монография. Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. 278 с.

9. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М., 2002. С. 88.

10. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, М., 2003. С. 256.

11. Юнг К. Конфликты детской души // Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. Самара. 2004. С. 130-131.

12. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланл и др. СПб., 2002. 272 с.

13. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. М., 1999.

## **1.6. Анализ теоретических аспектов эстетизации образовательного пространства**

В настоящее время перед образованием поставлена задача развития и воспитания всесторонне и гармонично развитой творческой личности, мотивированной на самообразование и саморазвитие, востребованной в условиях современности [2; 4, с. 90-93; 5; 13, с. 60-64; 19, с. 60-69; 20; 23]. Общество испытывает потребность в активном и деятельном человеке, целеустремленном творчески, который сознает необходимость скорейшего создания культурной и образовательной среды. Это предопределяет создание образовательного пространства, в котором каждый сможет самоопределился, реализовав творческие запросы разнообразными средствами и способами развивающей деятельности. На современном этапе имеются разнообразные вариативные системы образования [3, с. 29; 6, с. 87; 7, с. 56; 8; 10, с. 83; 18; 21]. В настоящее время методологическая основа для проектного осуществления принципа вариативности создается движением эстетики и педагогики навстречу друг другу.

Президентом РФ Д. Медведевым в феврале 2010 года утверждена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», которая предполагает как переход на новые образовательные стандарты, так и изменение инфраструктуры школы. Согласно данному проекту документа, школы должны иметь вид современных зданий с дизайнерским оригинальным оформлением, с функциональным и качественным архитектурным решением. Проектом документа предусмотрено получение действительной отдачи в том случае, если школа проявит себя как центр информации и творчества, а также спорта, культурной и интеллектуальной жизни [9].

Как современной школе, так и учреждениям среднего профессионального образования необходима разработка дизайнерских технологий, позволяющих связать между собой воспитательную, образовательную, эстетическую и эмоциональную среды и наиболее эффективно сформировать гармоничную личность.

Образовательное учреждение учит детей адекватно вести себя не только с друзьями, но и в любом коллективе, вырабатывает понятие о различных сферах жизни, помогает грамотно сформировать четкую и правильную систему ценностей. Кроме того, оно воспитывает эстетически развитых, гармоничных, внутренне красивых граждан.

С целью повышения качества образования эстетический компонент традиционно используется в учебно-воспитательном процессе.

В настоящее время каждому учебному заведению любого профиля необходимо,