

## ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**В. Г. Игнатович**, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка кандидат педагогических наук, доцент,  
**А. В. Позняк**, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка кандидат педагогических наук, доцент

В статье обосновывается актуальность формирования у подрастающего поколения мировоззренческих компетенций как способности и готовности личности к смысложизненному поиску, ориентации в ценностях, выработке жизненных стратегий, формированию и развитию взглядов и убеждений. Анализируются направления и условия, обеспечивающие продуктивное формирование мировоззренческих компетенций личности учащегося в образовательном процессе.

The relevance of the formation of the younger generation of world-outlook competence as the ability and willingness of the individual to search for the meaning of life, values orientation, the development of life strategies, formation and development of attitudes and beliefs grounded in the article. Trends and conditions that ensure the formation of a productive world-outlook competence individual student in the educational process are analyzed.

**Ключевые слова:** Мировоззренческие компетенции, гуманистическое мировоззрение личности, образовательный процесс.

**Keywords:** World-outlook competence, humanistic outlook personality, educational process.

Эффективность процесса воспитания личности определяется степенью актуализации у растущего человека потребности ориентироваться в окружающем мире, познавать действительность и себя, интерпретировать познанное, давать оценки, формулировать правила и выстраивать систему приоритетов своей жизнедеятельности и формирования соответствующих навыков. Способность субъекта к названной выше деятельности проявляется и формируется в процессе становления его *мировоззрения* как ядра индивидуального сознания.

Именно мировоззренческие идеи, по утверждению Альберта Швейцера «...дают нашему бытию направление и сообщают ему ценность... Для индивида жизнь без мировоззрения представляет собой патологическое

нарушение высшего чувства ориентирования» [1, с. 82]. Следствием такого нарушения становятся различные негативные явления современности: снижение уровня духовной культуры и её роли в жизни человека, прагматические и гедонистические установки массового сознания, господство философии потребительства, утрата нравственных идеалов и т. п.

Очевидно, именно мировоззрение, а не простая совокупность знаний и представлений об окружающем мире и определяет, в конечном счёте, поступки и поведение индивида. Ведь оно, как отмечает В. А. Тестов, характеризуется не только осмыслением мира, знанием о мире, но одновременно и системой ценностей, определяющей характер мироощущения, переживанием мира человеком, определённой оценкой тех или иных событий и явлений и, соответственно, активным отношением личности к этим событиям [2, с. 35].

Для того чтобы осуществлять названные выше жизненно необходимые функции, позволяющие человеку продуктивно самореализовываться в жизни, индивиду необходимо обладать *мировоззренческими компетенциями*.

Мы определяем *мировоззренческие компетенции как способность и готовность индивида к смысловому поиску, ориентации в ценностях, выработке жизненных стратегий, формированию и развитию взглядов и убеждений*.

Концептуальной в данном контексте также является идея о *гуманистическом характере мировоззренческих компетенций* личности: преодоление последствий антропологического кризиса второй половины XX – начала XXI веков (отчуждения человека, мировоззренческой и ценностно-ориентационной растерянности, потребительского отношения к жизни и обществу и т. п.) возможно только на основе гуманистической направленности развития личности.

Таким образом, мировоззренческие компетенции можно рассматривать как *способность индивида интерпретировать и оценивать явления*

*природного, социокультурного и личного бытия в свете гуманистических установок и гуманистической трактовки назначения человека.*

С позиций гуманистической педагогики человек — существо свободное, независимое, автономное, «причина в себе» (Б. М. Бим-Бад). Формирование мировоззренческих компетенций личности в гуманистической парадигме не может осуществляться без опоры на экзистенциальную сущность человека, безоговорочного признания его права на свободное самоопределение и самореализацию жизненного предназначения, на свободно и самостоятельно познанные и выбранные гуманистические идеи и взгляды.

Идея помощи ребёнку в его самостоятельных усилиях по свободному самоосуществлению присутствовала в педагогике всегда. В трудах Ф. Дистервега, Дж. Дьюи, Я. А. Коменского, Я. Корчака, Дж. Локка, И. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, В. С. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, С. Френе, С. Т. Шацкого, Р. Штайнера и других обосновывается её необходимость в развитии самостоятельности ребёнка в опоре на внутренние, природные, силы, в реализации его Я через активную деятельность.

Ряд актуальных педагогических подходов и концепций выстроен на этом идеологическом основании: деятельностный подход (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. П. Иванов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), личностно ориентированный подход (В. В. Сериков, И. С. Якиманская), философско-антропологический подход (В. С. Библер, Б. М. Бим-Бад, Л. М. Лузина, В. И. Слободчиков), концепция формирования образа жизни, достойной человека (Н.Е. Щуркова), система гуманистического воспитания школьников (В. Т. Кабуш), культурологический подход (Е. В. Бондаревская), концепция педагогической поддержки ребёнка (О. С. Газман), концепция гуманистического воспитания на основе потребностей человека (К. В. Гавриловец), идея гуманизации педагогического процесса (А. П. Сманцер), концепция самовоспитания школьника (Г. К. Селевко) и др.

Опираясь на представление о сущностных характеристиках мировоззренческих компетенций личности и принимая во внимание особенности их формирования, определим основные **пути**, в рамках которых должна осуществляться педагогическая поддержка **становления мировоззренческих компетенций личности в процессе непрерывного воспитания:**

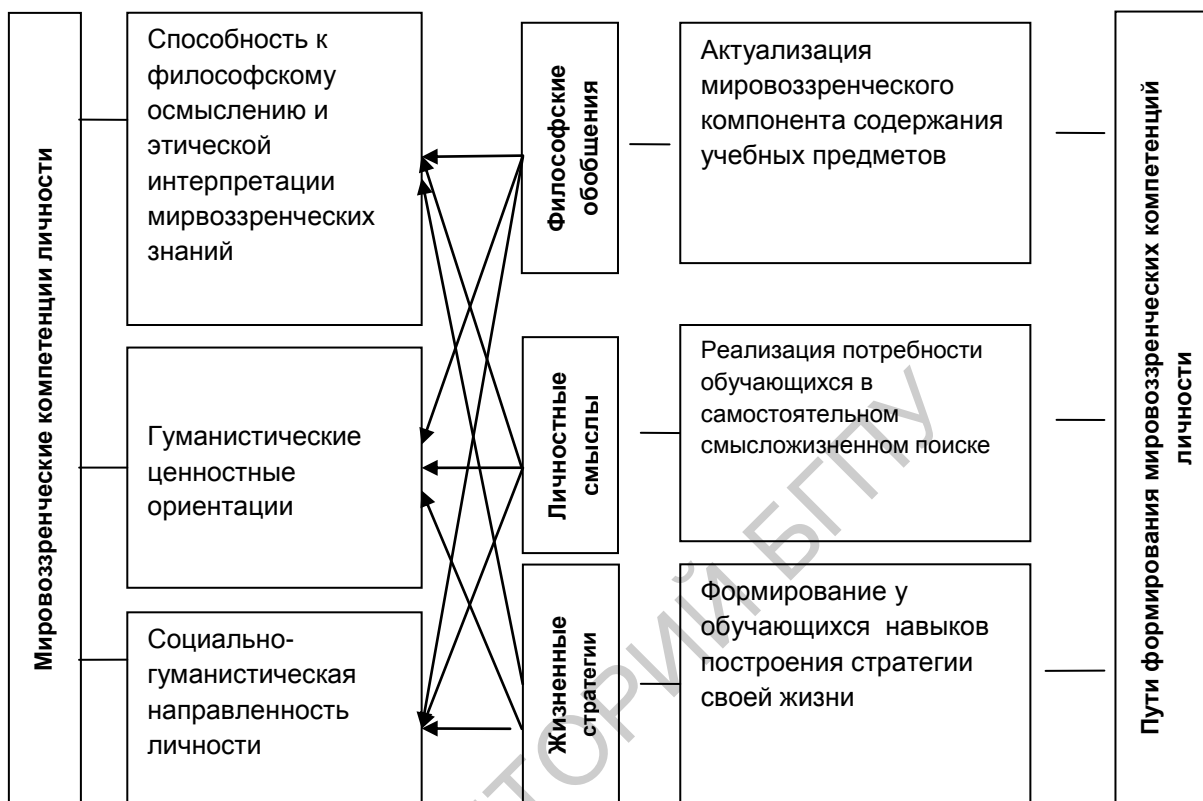
- актуализация мировоззренческого компонента содержания учебных предметов на основе интеграции знаний метапредметного уровня;
- реализация потребности обучающихся в самостоятельном смысло-жизненном поиске на основе интеграции социального и индивидуального опыта;
- формирование у обучающихся навыков построения стратегии своей жизни.

Учитывая специфику педагогической поддержки формирования мировоззренческих компетенций личности в процессе непрерывного воспитания как феномена личностно ориентированной и культурологической педагогики, выделим **педагогические условия** эффективности его осуществления: 1) направленность учебно-воспитательного процесса на развитие субъектности ученика; 2) опора на самостоятельность учебно-познавательной деятельности учащихся; 3) диалогичность педагогического взаимодействия; 4) обогащение эмоционального опыта учащихся гуманистическими переживаниями.

Формирование мировоззренческих компетенций личности в означенном процессе будет продуктивным, если педагогические усилия будут направлены на становление и развитие специфических, системообразующих по отношению к мировоззрению личности, качеств:

- способности воспитанников к философскому осмыслению и интерпретации мировоззренческих знаний гуманистического характера,
- гуманистических ценностных ориентаций,
- гуманистической жизненной позиции.

Становление и обогащение каждого из этих элементов происходит благодаря выработке философских обобщений, личностных смыслов и жизненных стратегий (рисунок).



**Рисунок — Формирование мировоззренческих компетенций личности в образовательном процессе**

Важность навыка философских обобщений в процессе познания для становления мировоззренческих компетенций доказывает В. С. Шубинский. Он утверждает, что мировоззрение может быть сформировано только при условии возможности понимания учащимся бытия, мира и его сущности как единого целого. Для достижения этого при изучении каждого предмета материал должен осмысливаться и обобщаться учеником до философского уровня, требуется выработка умений подходить к анализу событий и явлений с точки зрения осуществления смысла человеческой жизни [3, с. 30]. Следовательно, при организации учебно-воспитательного процесса

исключительно значима *актуализация мировоззренческого компонента содержания учебных предметов.*

В архитектуре научного знания выделяются три уровня: эмпирический, теоретический и надпредметный (философский). Именно последний уровень включает в себе универсальный мировоззренческий опыт, необходимый личности для миропонимания и мироотношения. Вычленение в каждом учебном предмете универсального, мировоззренческого, компонента предлагает обязательную систематизацию знаний. Поскольку содержание учебных предметов включает в себе фундаментальные мировоззренческие идеи, это определяет мировоззренческий вектор процесса познания и составляет основу интеграционного подхода к структурированию содержания учебных предметов, активизирующего мировоззренческий компонент. Работа в данном направлении обеспечивает понимание обучающимися природы и социума как системы, в которой все её элементы взаимосвязаны и взаимодействуют. Это способствует многосторонности осознания учащимися такого феномена, как жизнь, и природы её целостности.

Особое место в учебной деятельности, выступающей пространством становления мировоззренческих компетенций, занимает *реализация потребности растущего человека в самостоятельном смысложизненном поиске* на основе интеграции социального и индивидуального опыта и формирования навыков построения стратегии своей жизни.

Учёными отмечено, что умственное развитие заключается не столько в накоплении знаний и умений, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности, являющегося предпосылкой становления мировоззренческих компетенций личности. Самостоятельное познание мира как элемент процесса формирования мировоззренческих компетенций представляет собой специфический вид деятельности — смылосозидание (Д. А. Леонтьев). Стремление к обнаружению и построению смыслов своего бытия, значения собственных действий, поступков, тех или иных видов

деятельности, их осознание и эмоциональное восприятие являются важной характеристикой уровня сформированности мировоззренческих компетенций личности. По определению Д. А. Леонтьева, «...смысл жизни представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщённой динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [4, с. 250]. В процессе формирования мировоззренческих компетенций самостоятельность мышления обеспечивает учащимся переход знаний в убеждения, который и свидетельствует, что присвоенные учеником знания окрашены личностным смыслом. Этот вид деятельности высокомотивирован, он имеет самостоятельную цель — самоопределение. А такое, как известно, отражает факт нахождения своего призвания, в котором человек обретает смысл жизни.

Процесс образования человека неотделимо связан со становлением у личности сложного, высшего, механизма целеполагания, который, по утверждению Д. И. Фельдштейна, выражается в «замысле», плане жизни, связанном со способностью осуществлять самопроецирование в будущее как постановку конкретных целей и как самопроектирование [5, с. 67]. Именно поэтому *формирование у учащихся навыков построения стратегии своей жизни* также является необходимым элементом формирования мировоззренческих компетенций.

Жизненный план возникает лишь тогда, когда предметом размышления становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым человек намерен следовать, и те объективные и субъективные ресурсы, необходимые ему для этого. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план — это план деятельности. К. А. Абульханова-Славская утверждает, что в процессе своей жизни личность выступает в качестве то субъекта общения, то субъекта деятельности, являясь при этом субъектом своей жизни, объединяющим в единое целое собственные мировоззрение, жизненную практику, отношения.

В качестве такового личность интегрирует способности в разных сферах (профессиональной и личной, духовной и объективной), соотносит собственные возможности с поставленными жизненными целями и задачами, распределяет их во времени (и с точки зрения своевременности, и с точки зрения правильного соизмерения своих жизненных сил). Основную жизненную стратегию личность осуществляет только в качестве субъекта своей жизни, что является её интегральной характеристикой. Это стратегия поиска, обоснования и реализации собственной личности в жизни путём соотношения жизненных требований с личностной активностью, её ценностями и способом самоутверждения [6, с. 244].

Стратегия жизни — принципиальная, реализуемая в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности и условий жизни с позиций собственного мировоззрения.

Вопрос о том, как соотносить свою индивидуальность с мировоззренческими идеями, взглядами и убеждениями, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, составляет принципиальную сторону жизненной стратегии. Формирование планов на будущее рассматривается учёным как средство активизации ценностного мышления, выстраивания приоритетов жизненных ценностей, которые являются ядром индивидуального мировоззрения. Основным же внутренним критерием реализации жизненной программы выступает активность. «Активность выделяется нами в ведущий параметр при построении жизненных отношений, потому что она пронизывает собой все сферы жизни человека, служит своеобразным «лакмусом» на все виды человеческой жизнедеятельности. Активность личности в осуществлении её жизненной стратегии и проявляется как способность к оптимальному балансу между желаемым и необходимым, личным и социальным» [6, с. 247].

Формирование мировоззренческих компетенций личности будет эффективным, если работу по названным направлениям обеспечит ряд



*педагогических условий*, которые вытекают из требований личностно ориентированного, культурологического подходов к организации образовательного процесса.

Первое условие — *направленность образовательного процесса на развитие субъектности учащегося*. В психолого-педагогической литературе субъектность рассматривается как качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности. По утверждению И. С. Якиманской, учёт индивидуальности в обучении означает раскрытие возможности максимального развития каждого ученика, создание социокультурной ситуации развития исходя из признания уникальности и неповторимости личности [7, с. 28].

Становление мировоззренческих компетенций возможно при условии организации процесса учения как субъектно значимого постижения мира, наполненного для обучающегося личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъективном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием. Наиболее полно отмеченная проблема разработана В. В. Давыдовым в его концепции учебной деятельности, в которой заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания, развития своей мировоззренческой позиции.

Опора на субъектность обучающегося активизирует его высокую мотивацию к познанию себя и окружающего мира в процессе учебной деятельности, в понимании ценности этого познания, необходимости образования для самоизменения и самосовершенствования. Учащиеся с ярко выраженной субъектной позицией активны в ситуации, требующей от них решения задач мировоззренческого, смысложизненного характера, способны сами ставить перед собой и окружающими вопросы философии жизни. Решения, ответы, выводы, предлагаемые ими, часто отличаются от

общепринятых, банальных, расхожих, поскольку в них проявляются индивидуальность, личностная заинтересованность, эмоциональная окрашенность.

При таком подходе меняется представление об образовательной среде. По мнению И. С. Якиманской, это не просто обучающая среда, а специально организованное образовательное пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опытом общения, взаимодействия, как бы раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан [7, с. 64].

Становление и развитие мировоззренческих компетенций личности происходит в том случае, если учебно-познавательная деятельность осуществляется в общем контексте жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения, личностного опыта.

Направленность учебного процесса на развитие субъектности ученика сопряжена со вторым условием — *опорой на самостоятельность его учебно-познавательной деятельности*. Если учащийся осознанно осуществляет самостоятельные познавательные и практические действия по приобретению знаний, создаются предпосылки для переживания им их истинности, развития логического, эвристического, рефлексивно-критического, диалогического мышления, что в свою очередь активизирует возникновение и развитие личных убеждений.

Механизмом организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности выступает проблемный подход, предполагающий создание в учебно-воспитательном процессе проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.

Психологи признают, что начало и источник творческого мышления — проблемная ситуация, которая вызывает познавательную потребность как внутреннее условие. Проблемная ситуация — это интеллектуальное

затруднение человека, когда он не находит объяснения какому-либо факту, явлению, процессу. Известные способы действия не обеспечивают достижения цели, и тогда человек начинает искать новые. Именно проблемное обучение создает условия для включения учащихся в деятельность, способную обеспечить переход от усвоения готовых знаний к самостоятельному осмысливанию фактов и явлений жизни.

Средством воспитания познавательной самостоятельности является решение поисковых задач, в основе которых лежит проблемная ситуация. Если задачи такого рода будут иметь мировоззренческую направленность, то деятельность учащихся по их решению будет способствовать осмыслению значимости усваиваемых мировоззренческих идей, понятий, оценок, норм. Образующиеся таким путём убеждения являются более обобщёнными и действенными по сравнению с убеждениями, возникшими из других источников (порождёнными единичными фактами, эмоциональным воздействием, авторитетом педагога).

Проблемное обучение способствует выработке у учащихся интеллектуальных умений, обеспечивающих дискурсивность мышления, что является основой для умения философствовать. Оно представляет собой осуществление мыслительных стратегий, в которых происходит последовательный перебор различных вариантов решения задачи, чаще всего на основе связного логического рассуждения. С помощью умений анализировать и оценивать формы человеческого бытия, его смысл и последствия, аргументировать и отстаивать свои взгляды по этим вопросам и т. п. и становятся возможными выработка суждений, их аргументация, сознательное использование знаний в качестве регуляторов познавательной деятельности и поведения.

В процессе решения мировоззренческих задач приобретаются умения и навыки социальной ориентировки как средства получения и осмысления новых гуманистических знаний и идей. У школьников появляется готовность применять усвоенные способы в ходе самостоятельного анализа и оценки не

только уже известных явлений человеческой жизни, но и тех, что раньше ими не изучались и не оценивались, которые возникают в их личном бытии.

Таким образом, учебно-познавательная деятельность, направленная на развитие субъектности ученика, организованная при опоре на деятельностный подход в реализации воспитательной функции учебного процесса и самостоятельность учебно-познавательной деятельности, окрашивает личностным смыслом процесс познания. Н. Е. Щуркова называет этот процесс «присвоением», когда знания раскрывают перед учеником суть окружающих объектов, их содержание и назначение в жизни человека, и через выработку активных умений взаимодействовать с окружающим миром рождается гуманистическое отношение к жизни и ценностям человеческого бытия.

Как отмечал В. В. Давыдов, не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности, подлинная — всегда связана с преобразованием действительности [8]. Это утверждение можно отнести и к деятельности ученика по формированию мировоззренческих компетенций как к внутреннему преобразованию действительности. В понятиях «взаимодейтельность», «общение», «смыслосозидание» («смыслостроительство»), «жизнетворчество», «личностная и коллективная рефлексия», «самопознание» и др. отражено многообразие типов внутренней, духовной, деятельности. В контексте рассматриваемой проблемы все они невозможны без третьего условия — *диалогичности процесса педагогического взаимодействия*, то есть без ситуации контакта и взаимодействия с другим смысловым миром.

Именно диалогичности отводит главную роль в философском освоении окружающего мира и поиска своего места в нём современное гуманитарное знание [9, с. 22]. В этом взаимодействии имеет место не просто усвоение одной стороной диалога точки зрения другой, а уточнение, исправление, улучшение, развитие и обогащение её собственными идеями. В данном случае толчком к внутренней «работе» личности по переосмыслению себя,

своей позиции в мире, собственного жизненного опыта и т. п. является «встреча» с иной точкой зрения — причём равноценной — на одни и те же обстоятельства, события, факты и др. Там, где есть диалог, присутствует взаимное понимание, которое способствует *со*-переживанию, *со*-страданию, вовлечению человека в многообразные процессы жизнедеятельности и, в конечном счёте, как отмечает А. Э. Воскобойников, «...связано с переходом от уровня знаний к уровню мудрости» [9, с. 24]. По утверждению Д. А. Леонтьева, открытость глубинному диалогу с конкретным Другим, допускающая возможность изменения самого себя в ходе его, обусловлена значимостью Другого, а само наличие реальных изменений может служить критерием такой значимости [4, с. 265].

В гуманистической педагогике диалогичность обеспечивает субъект-субъектный характер взаимоотношений участников образовательного процесса, их ценностно-смысловое равенство и паритетность. Это организация такой жизни воспитанника, когда он находится в постоянном диалоге с самим собой, другим человеком, книгой, произведениями искусства и т. д.

Одна из разновидностей диалога — внутренний диалог с самим собой [9, с. 23]. Организация такого вопроса философского, смысло-жизненного, ценностно-ориентационного характера является эффективным условием формирования мировоззренческих компетенций растущего человека.

Внутренний диалог с самим собой представляет собой рефлекссию, трактуемую наукой как самопознание субъектом внутренних психических актов и состояний. Это понятие возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. В педагогической практике организация рефлексивной деятельности используется для того, чтобы ученики осмыслили своё собственное состояние и свои действия в общении с учителем и одноклассниками, в процессе познания или открытия нового. Рефлексия создаёт условия для самопознания человеком собственного духовного мира, что, в свою очередь,

является необходимым звеном позитивного развития и саморазвития личности наряду с саморегуляцией, самоактуализацией, самореализацией. В процессе присвоения мировоззренческих идей и формирования взглядов и убеждений рефлексивная деятельность помогает обучающемуся осмыслить степень успешности собственной деятельности, удовлетворения собой и другими, условиями и обстоятельствами своего развития.

В рамках диалогического образования разворачивается анализ проблемы, где важно любое мнение, а каждый ценен как индивидуальность; здесь происходит осмысление личностью своих интересов, ценностных предпочтений, развивается *свободоспособность* (О. С. Газман) — количество, необходимое для мировоззренческого самоопределения. Как признак гуманистического мировоззрения личности, она является альтернативой потребительству, которое может выражаться в различных антигуманных проявлениях: равнодушии, безынициативности, нескритичности, бесчувственности и т. п.

Анализ содержания и специфики формирования мировоззренческих компетенций личности приводит к необходимости сформулировать ещё одно условие: *обогащение эмоционального опыта обучающихся*. Как известно, высшие чувства представляют собой неразрывное единство знаний и эмоционального переживания. В Большой психологической энциклопедии дано следующее определение эмоций — «особый класс психических явлений, проявляющийся в форме непосредственного, пристрастного переживания субъектом жизненного смысла этих явлений, предметов и ситуаций для удовлетворения своих потребностей» [10]. Следовательно, воспитание высоких чувств, являющихся важным компонентом мировоззренческих компетенций, требует одновременного воздействия не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу сознания юношей и девушек. «Эмоционально-волевой тон, — отмечал М. М. Бахтин, — не есть пассивная психическая реакция, а некая должная установка сознания, нравственно значимая и ответственно активная. Это ответственно

осознанное движение сознания, превращающее возможность в действительность осуществлённого поступка. Эмоционально-волевым тоном мы обозначаем именно момент моей активности в переживании, переживание переживания как моего: Я мыслю – поступаю мыслью, чувством, желанием ... Уже тем самым, что я заговорил о предмете, обратил на него внимание, выделил и просто пережил его, я уже занял по отношению к нему эмоционально-волевою позицию, ценностную установку» [11, с. 38].

Для того чтобы педагогическое влияние достигало поставленных целей, важно знать средства и пути эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения, а также те психологические условия, которые способствуют получению нужного воспитательного результата. К. В. Гавриловец подчёркивает, что переживания — необходимая составляющая духовного мира человека, «...от их содержания зависит, доброе или злое начало возьмет верх в душе человека, в его отношении к миру» [12, с. 50]. В процессе педагогической поддержки становления мировоззренческих компетенций личности в гуманистической парадигме возникает необходимость в обогащении их эмоционального опыта альтруистическими эмоциями (радость, восхищение, стыд, раскаяние и др.), определяемые учёным как объединяющие.

В контексте проблемы формирования мировоззренческих компетенций личности следует вести речь о таком восприятии действительности, которое на высшем уровне осуществляется через образное мышление. Его развитие предопределяет успешность формирования у растущего человека системы гуманистических отношений к миру.

Итак, в образовательном процессе возможно активное становление и развитие мировоззренческих компетенций личности как *способности и готовности индивида к смысложизненному поиску, ориентации в ценностях, выработке жизненных стратегий, формированию и развитию взглядов и убеждений.*

В арсенале средств гуманистической педагогики наиболее отвечающими специфике феномена мировоззренческих компетенций личности являются: *актуализация и удовлетворение потребности обучающихся в обретении продуктивных ценностно-смысловых оснований своей жизнедеятельности.*

Деятельность по формированию мировоззренческих компетенций обучающихся реализуется в следующих *направлениях*:

- актуализация мировоззренческого компонента содержания учебных предметов на основе интеграции знаний метапредметного уровня;
- реализация потребности в самостоятельном смысло-жизненном поиске на основе интеграции социального и индивидуального опыта;
- формирование у обучающихся навыков построения стратегии своей жизни.

Основными *условиями* формирования мировоззренческих компетенций учащихся в образовательном процессе являются:

- направленность такового на развитие субъектности ученика;
- опора на самостоятельность учебно-познавательной деятельности учащихся;
- диалогичность процесса педагогического взаимодействия;
- обогащение эмоционального опыта обучаемых гуманистическими переживаниями.

### **Список цитированных источников**

1. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. — М. : Прогресс, 1973. — 344 с.
2. Тестов, В. А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира / В. А. Тестов // Педагогика. — 2011. — № 7. — С. 34—42.
3. Шубинский, В. С. Проблемы начального философского образования школьников / В. С. Шубинский. — М. : Знание, 1984. — 80 с.



4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 406 с.
5. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 368 с.
6. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
7. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.
8. Давыдов, В. В. Деятельность / В. В. Давыдов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psi.webzone.ru/st/350110.htm>. — Дата доступа : 2.02.2015.
9. Воскобойников, А. Э. Монолог о Диалоге и Понимании / А. Э. Воскобойников // Знание. Понимание. Умение. — 2006. — № 1. — С. 25—37.
10. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psychology.academic.ru/>. — Дата доступа : 26.08.2014.
11. Бахтин, М. М. Работы 1920-х годов / М. М. Бахтин // К философии поступка. — Киев : Next, 1994. — 383 с.
12. Гавриловец, К. В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров шк., учителей, кл. рук. / К. В. Гавриловец. — Минск : Полымя, 2000. — 128 с.