

# Подготовка будущих педагогов к формированию у учащихся личностных и метапредметных компетенций в историко-обществоведческом образовании: некоторые концептуальные положения\*

**А. А. Корзюк**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
всеобщей истории и методики преподавания истории БГПУ

**Аннотация.** В содержании статьи рассматриваются существенные характеристики и функции онтологического, психологического, профилактического направлений воспитания в образовательном процессе по истории и обществоведению. Кратко характеризуются методологические подходы к организации предметной подготовки будущих педагогов к формированию у учащихся личностных и метапредметных компетенций, определяются основные направления и механизмы модернизации их предметной подготовки.

**Summary.** The content of the article discusses the essential characteristics and functions of the ontological, psychological, and preventive directions of upbringing in the educational process on History and Social Studies. A brief description of the methodological approaches to the organization of the subject preparation of future teachers to the formation of students' personal and meta-subject competencies is given, main directions and mechanisms for the modernization of their subject preparation are identified.

**Ключевые слова:** воспитание, онтологическое, психологическое, профилактическое направления воспитания, личностные и метапредметные компетенции в историко-обществоведческом образовании; предметная подготовка будущих педагогов.

**Keywords:** upbringing; ontological, psychological, preventive directions of upbringing; personal and meta-subject competencies in historical and social science education; subject training of future teachers.

**Введение.** Целостный процесс становления и развития личности, принятия ею нравственных норм, усвоения разного рода информации в современной педагогике опи-

сывается, как правило, понятиями «образование» и «воспитание». Говоря о воспитании, подразумевают либо процесс — совокупность влияний на формирование

\* Статья написана в рамках выполнения задания по теме НИР «Разработать научно-методическое обеспечение подготовки студентов педагогических специальностей к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в образовательном процессе (онтологический, психологический, профилактический аспекты)» (2018—2020 гг.)».

личности, приводящую к усвоению навыков поведения в данном обществе и принятых в нём социальных норм, либо результат этого процесса — воспитанность человека. Воспитание традиционно рассматривается с позиций обладания: общества — личностью, личности — социальными и культурными ценностями, человека — человеком и т. д. Понятие «образование» обозначает процесс и результат освоения личностью конкретными содержательными аспектами культуры.

Рассмотрение образования и воспитания как способа бытия ребёнка, в котором учение и обучение, воспитание и самовоспитание наполнены личностными смыслами, ценностями и целями, имеет серьёзные философские предпосылки и педагогические традиции в российской и зарубежной философии образования и педагогике.

В предисловии к первому тому своей работы «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» российский педагог К. Д. Ушинский высказывал надежду, что «человечество наконец устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдёт создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке», поскольку «главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих» [1, с. 27]. Односторонний подход к пониманию человеческой сущности недопустим, поэтому, по мнению учёного, следует изучать человека, «каков он есть в действительности», во всей широте диапазона его жизни и величия, радости и страдания, личного и социального бытия [1, с. 25].

В соответствии с этим цель данной статьи видится нам в определении некоторых концептуальных положений предметной подготовки будущих педагогов к формированию личностных и метапредметных компетенций школьников при обучении истории и обществоведению в единстве онтологического, психологического, профилактического аспектов воспитания.

**Основная часть. Сущностные характеристики и функции онтологического, психологического, профилактического аспектов воспитания.** Российский дидакт Л. М. Лузина определяет, что *гносеологические* (научные) подходы в теории и практике обучения и

воспитания должны быть дополнены *онтологическими*, бытийственными подходами, в которых будет место духовной жизни ребёнка [2]. Причины подобной преимущественно научной ориентации отечественной педагогики исследователь видит в традиционной иерархичности системы образования, а также в априорном присутствии в общественном и индивидуальном сознании педагога образа человека, «...нужного и полезного обществу и государству» [2]. При этом, если педагог почти всегда знает, какой человек нужен обществу и государству, то вопросы о том, нужен ли он самому себе, в чём заключаются его предназначение, жизненные цели, остаются открытыми.

**Методологическую основу онтологического подхода в образовании и воспитании** составляют ключевые понятия — категории «человеческое бытие», «человек», «образование», «воспитание». «Человеческое бытие» отражает жизнь конкретного человека во всей её полноте, включая телесную, душевную и духовную жизнь вместе с её мотивами, целями, результатами, настоящими и возможными последствиями, явными и скрытыми смыслами, сознательными и бессознательными потребностями, желаниями и влечениями. Вместо понятия «личность», широко используемого в гносеологических подходах, педагогика бытия строит свою концепцию на категории «человек». Это понятие отражает не только социальный, но и иные многообразные аспекты бытия индивида — природный, духовный, исторический и др.

Бытийный, или онтологический, подход к воспитанию переводит восприятие человека в сферу активности, деятельности, субъектности. Воспитание при таком подходе предполагает саму жизнь, а не подготовку к ней, когда всякое взаимодействие педагога с воспитанником приводит к содержательному обогащению жизни каждого из участников взаимодействия.

С точки зрения онтологического подхода педагогическое содержание понятия «воспитание» включает совместную деятельность (как со-бытие) всех субъектов воспитательного процесса по созданию, поддержанию и воспроизводству условий, способствующих саморазвитию, самореализации, самовоспитанию. При этом последнее понимается

как управляемое самим индивидом саморазвитие, когда он посредством собственных усилий, опираясь на природные предпосылки, индивидуальный опыт жизни, поддержку воспитателя и других субъектов воспитательного процесса, в максимально возможной мере реализует себя.

Воспитанный человек способен к саморазвитию, самореализации, самовоспитанию. Исходя из этого, цель воспитания — самореализация, приход к «подлинному» себе, обретение такого способа жизни, который ведёт к непрерывному самосовершенствованию, самореализации, самовоспитанию, т. е. к счастью. Этот способ в контексте онтологического подхода именуется как «истина бытия».

Анализ различных подходов к пониманию воспитания с точки зрения бытийной природы человека позволил российскому исследователю Н. М. Борытко выделить три аспекта воспитания: социально-нормативный (формирование личности через идентификацию с социокультурным и профессиональным окружением, в первую очередь, принятие его норм), индивидуально-смысловой (развитие индивидуальности как выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация и прочие «само»), которые определяют самоценность человека в жизни и деятельности) и ценностно-деятельностный (становление субъектности во взаимодействии с внешней средой: обмен влияниями, принятие не только ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения) [3].

Рассмотрим содержание данных аспектов. Итак, *социально-нормативный аспект* раскрывает социальное значение воспитания как инструмента продолжения общества в отдельной личности через принятие ею общественного мнения, норм, традиций, ритуалов. Все эти «средовые влияния» могут стать эффективными средствами воспитания, ведь культура «программирует» не только деятельность, но и способ восприятия людьми отдельных фактов и событий, предопределяет их оценку и выбор поведения.

Воспитание как социальное явление — это инструмент продолжения общества в отдельной личности, усвоение человеком социальной культуры, его социализация. Результатом является выбор соответствующего принятой

норме способа поведения как формы взаимодействия с окружающим миром.

С этой точки зрения воспитание человеческого в человеке — это воспроизводство в нём социальной культуры, его «окультуривание». Личность — это способ общественного бытия человека. Родившись, он предстаёт перед опытом предшествующих поколений, который в концентрированном виде выражен в культуре, социокультурных ценностях. Интериоризация этих ценностей, идентификация с социокультурным окружением (т. е. личностное становление) — первое, что ожидает от человека его окружение.

*Индивидуально-смысловой аспект* раскрывает особое назначение воспитания в индивидуальном становлении личности, которое невозможно без той ковки смысла собственного существования, и целевые характеристики воспитания. Потеря (или не обретение) смысла жизни и деятельности, существования вообще — основная причина немотивированной агрессии в молодёжной среде, отклоняющегося поведения, а порой и ухода из жизни. Но эти смыслы тоже не берутся «из ниоткуда», они находятся в культуросообразной среде, во взаимодействии с ней.

Воспитание как индивидуальный процесс реализуется в педагогической помощи (в форме руководства, поддержки и сопровождения) становлению личности: её смысловому самоопределению, самореализации и саморазвитию. Результат такого воспитания проявляется в характере общения человека с окружающим миром, т. е. в способе обмена информацией и связанных с нею эмоциональных состояниях.

В соответствии с подобным подходом непрерывным условием эффективности воспитания является опора на собственные силы ребёнка и внутреннюю логику его развития. Воспитание как процесс смыслообразования, рефлексивного сознания приближается к внутренней деятельности, не имеющей предметного характера. По мнению выдающегося советского психолога А. Н. Леонтьева, уяснение человеком смысла того или иного отношения к миру не даётся ему прямо и автоматически, но требует сложной и специфической внутренней деятельности по оценке своей жизни, решению особой «задачи на смысл».



### Ценностно-деятельностный аспект

раскрывает механизм воспитания как достижение единства индивидуально-личностных проявлений человека. Этот механизм мыслится как диалогическое взаимодействие со значимым Другим. В его процессе каждая из сторон воздействует друг на друга и изменяется при этом сама, изменяя свои представления, оценки, знания. В связи с этим порой используется термин «со-трансформация». Значимость педагога для воспитанника в наибольшей степени определяется его ценностным отношением к учащемуся и изначальной значимостью его для учителя.

С точки зрения данного подхода воспитание как специально организованная деятельность определяется через ценностно-смысловое взаимодействие педагога и воспитанника, при котором совершенствуется каждый из них. Его результатом становится деятельная активность школьника как форма утверждения ценностных установок учителя [4].

Специфика *онтологического подхода* заключается в преобладающей ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов воспитательного процесса. Это обусловлено тем, что человеческое бытие во всей его целостности, неустойчивости, открытости прошлому, настоящему и будущему, нельзя непосредственно созерцать, т. е. изучать посредством научных методов. Его можно только осмысливать и понимать.

Рассмотрение воспитания как способа бытия, специфика постижения последнего посредством понимания осмысления одновременно во всей целостности обуславливают выбор соответствующей мировоззренческой позиции и методологии как исследователя, так и практического воспитателя. По представлению Л. М. Лузиной, наиболее адекватной философской концепцией, обеспечивающей осмысление проблем воспитания как способа бытия, является философская антропология [2]. Эти же факторы конституируют онтологический подход как философский. Одна из его особенностей заключается в том, что он задаёт определённую философскую позицию как исследователя, так и практического воспитателя. Суть этой позиции — в постоянной настроенности на понимание других, себя, культуры, на перманентный диалог.

Таким образом, *онтологическое понимание воспитания* заключается в следующем [4]:

а) воспитательный процесс — это процесс возрастания субъектности человека — самоопределения и самоутверждения его в социокультурной и профессиональной средах;

б) механизм воспитания сводится к ценностно-смысловой со-трансформации субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) в едином смысловом пространстве взаимодействия;

в) ситуация воспитания имеет диалогический характер, при котором внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов.

*Психологический аспект* воспитания подразумевает, что традиционная образовательная ситуация развёртывается на фоне определённой позиционной структуры, в рамках которой взрослый воспринимается как носитель опыта, культурной традиции, а ребёнок — как субъект, открытый воспитательным воздействиям и выказывающий априорное уважение к возрасту. Как утверждает Д. И. Фельдштейн, в результате многолетних исследований, осуществлённых РАО Российской Федерации, психологический образ взрослого в современной социокультурной ситуации сопряжён с тремя негативными симптомокомплексами: *тревоги* (взрослый вызывает инстинктивное недоверие и тревогу у ребёнка); *враждебности* (образ взрослого сопряжён с ощущением фундаментального противостояния, взаимного неприятия); *сознанием собственной слабости и незащищённости*. Стоит подчеркнуть, что значение этого результата выходит далеко за рамки исключительно социально-психологических представлений о современном детстве и качественно меняет контекст возрастной психологии.

Фундаментальную роль в отечественной психолого-педагогической традиции играют возрастные периодизации детства, так или иначе интерпретирующие заданную Д. Б. Элькониним модель, в рамках которой каждый возраст соотносился с некоторой ведущей деятельностью. При этом каждый её вид рассматривался как в достаточной мере общий и социально приемлемый феномен, в отношении которого взрослые занимают

нейтральную или одобряющую позицию. Сама возможность конфронтации и враждебности в отношениях между взрослыми и детьми даже не рассматривалась.

Нынешняя ситуация детства характеризуется гораздо более широким спектром эмоциональных и поведенческих проявлений между детством и взрослостью, включая крайне негативные и даже криминальные (в том числе педофилия, насилие в семье и др.). Столь же широким представляется и спектр моделей деятельности, свойственных каждому возрасту.

Необходимость рассмотрения *профилактического аспекта* воспитания определяется развитием современной культуры, характерной для постиндустриального общества, которое основывается на широком использовании электронных средств и процессов массовой коммуникации. Формируется *информационное общество*, технико-технологической основой в котором становятся компьютеры, телевидение, спутниковая связь и интернет. Информационные и телекоммуникационные технологии становятся основой не только экономики, но и других сфер жизни, а информационная среда наряду с социальной и экологической — важнейшей средой обитания человека.

Открытость информационного пространства создаёт ряд угроз, связанных с агрессивной внешней информационной средой. Теряются критерии объективной оценки информации, расплывчатость нравственных и гражданские устои индивидуального сознания; возникает новая — компьютерная — форма преступности. Современные политические технологии, соединённые с электронными СМИ, дают возможность манипулировать общественным сознанием.

Одним из наиболее известных феноменов, иллюстрирующих роль интернета в современной жизни, является «интернет-зависимость», которая превратилась за последние годы в одно из наиболее массовых пограничных психических состояний [4]. Из технического средства получения и обмена информацией интернет стал некоторой суперреальностью, «матрицей», моделирующей человеческое сознание и поведение. В этой связи лишение доступа к компьютерным сетям даже на короткое время вызывает те же последствия,

что и любая другая социальная и культурная депривация: ощущение одиночества и потерянности, нарастающее раздражение, повышенную конфликтность в поведении.

У этого феномена есть ещё одно следствие, имеющее непосредственное отношение к предпочитаемым методам и формам обучения: любое образовательное взаимодействие, не включающее интернет-коммуникацию, начинает осознаваться как неэффективное. Столь же значительным представляется перемена в способах и формах личностного бытия: человеческая индивидуальность во всё возрастающей степени оказывается маркированной совокупностью текстов, размещённых в интернете, будь то прочитанные прокомментированные новости или же собственные посты и аутентичные тексты. Личность в этом отношении предстаёт в качестве некоего эффекта сетевого взаимодействия, что приводит к фрустрации при соприкосновении с сетевой действительностью. Все базовые психические процессы — восприятие, память, мышление — перестают быть «психологическими», но модулируются движением по Сети.

Наряду с распространением интернета ещё одной характерной чертой нарастающей глобализации является *культурная униформализация*, понимаемая как распространение ценностей западной цивилизации на все другие народы и нередко порождающая ответную реакцию: рост ксенофобии, национализма и религиозного фундаментализма. Характерной чертой развития современного мира становятся миграции представителей различных этносов, вероисповеданий, профессий. При этом люди разных культур вынуждены учиться уживаться вместе, уважать культурное многообразие страны, в которой они живут.

Поскольку мир всё более отчётливо обнаруживает признаки целостной системы, отдельные страны и народы фактически не могут уклоняться от дальнейшей интеграции в мировое сообщество. Любые изоляция, попытка уклониться от сотрудничества с другими странами могут привести к застою и созданию условий для социальной напряжённости. В то же время неограниченная, бесконтрольная открытость порождает новые угрозы миру и безопасности людей — терроризм, распространение наркотиков и т. п.

Всё это актуализирует реализацию профилектического аспекта воспитания учащихся и формирование у них соответствующих личностных компетенций в процессе изучения истории и обществоведения. В их качестве выступают [5]:

а) **информационная культура** участников образовательного процесса. При организации работы в этом направлении необходимо учитывать, что современная медиасреда насыщена медиатекстами с элементами асоциального и радикального содержания, навязчивой рекламой, онлайн-овыми игровыми интернет-стратегиями, в том числе с эпизодами насилия, ненависти, суицидального поведения. В связи с этим необходимо обучать детей и подростков безопасному поведению в интернете: противостоять кибербуллингу, троллингу и иным негативным явлениям виртуальности. Педагог должен уметь содействовать применению разнообразных средств защиты учащихся от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию;

б) **ответственное отношение к своему здоровью**, а также содействие в приобретении знаний, развитии умений и навыков здорового образа жизни, сохранении и укреплении здоровья, нравственного, безопасного и ответственного поведения. При этом возможно использование подхода «равные обучают равного», суть которого состоит в подготовке волонтеров из числа обучающихся, способных вести пропаганду таких жизненных ценностей, как здоровье, любовь, самосовершенствование, помощь другим людям;

в) **ценностные ориентации**, определяющие выбор социально приемлемого поведения учащихся через их приобщение к знаниям норм права и морали, раскрытие нравственно-правовых понятий, усвоение нравственно-правовых ценностей общества;

г) **социальная значимость конструктивной самореализации** в обществе и трудовой деятельности, осмысленного выбора будущей профессии.

Подводя итоги, можно отметить, что воспитание как педагогическая категория пронизывает всю профессиональную деятельность каждого педагога, являясь концептуальной основой системы педагогической деятельности. Воспитательная компетентность педагога включает адекватное восприятие характерных

проявлений индивидуальности ребенка с учётом возраста, пола, субкультуры, в том числе специфической информационной культуры и коммуникации, особенностей восприятия, переработки и использования информации [6, с. 13].

Методологические подходы к организации предметной подготовки будущих педагогов к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в историко-обществоведческом образовании. В соответствии с онтологическим подходом к воспитанию многие современные философы, педагоги, психологи обосновывают необходимость внесения в теорию и практику обучения и воспитания в качестве мировоззренческой и методологической основы «вневременной внеидеологической сущности — «человеческого в человеке» [7, с. 141]. Российский учёный И. А. Колесникова утверждает, что возможность подняться на вселенский бытийный уровень постановки и решения проблем обучения и воспитания обогащает педагогику проблемами бытия человеческого бытия. Без этого педагогическая деятельность обречена на фрагментарность и сводится к выполнению узкой функции проводника социализации «частичного» человека. В итоге происходит утрата педагогами смысла своего труда [8].

Философ А. С. Арсеньев указывает, что педагогическое знание — это область понимания, т. е. усмотрения внутренних связей органического Целого как единства Человека и Мира. Подобное понимание предполагает признание универсальности человека, требует включения интуиции, эмпатии, образного мышления, фантазии и любви [9, с. 475].

Классик российской и советской психологии С. Л. Рубинштейн выделил центральную проблему философии и гуманитарных наук как проблему бытия и места в нём человека [10, с. 321]. К его важнейшим особенностям относятся «неразрывная соотносённость человека с миром и обособленность от него <...> человек выступает как часть бытия, осознающая в принципе всё бытие», а также включённая «в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие» [10, с. 357].

Педагогическая реальность как значимая часть человеческого бытия рассматривается И. А. Колесниковой как «вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, пе-



реживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов» [8, с. 9].

Выводы С. Л. Рубинштейна о сущностных характеристиках человеческого бытия — способность выхода из наличной ситуации; сочетание преобразовательной деятельности и созерцания; необходимость восстановления бытия, серьёзного, трагического отношения к жизни (при осознании и комических сторон бытия); признание онтологического смысла любви человека к человеку — очевидно, могут быть приложимы и к педагогической реальности.

С позиции онтологического подхода Л. М. Лузина определяет цель воспитания как «предвосхищение совокупного образа условий, в которых ребёнок мог самоопределиваться в культуре, среди людей, “найти себя”, избрать стратегию самореализации, самовоспитания» [7, с. 147]. Таким образом, главное в воспитании — не формировать либо «формовать» человека, а помочь ему стать самим собой. Цель воспитания с подобной точки зрения продуцируется в значительной степени изнутри, из соответствия потребностям субъектов данного процесса, а не привносится извне, например из социума, что обеспечивает динамичность и само воспроизводство воспитательного процесса и воспитательной системы.

Содержание воспитания в онтологическом аспекте, полагает Л. М. Лузина, определяется базовой ценностью и представляет собой комплекс антропологических бытийственных представлений, знаний, навыков, насущно необходимых как самому воспитаннику, так и воспитателю, родителям. При этом предполагается активное подключение самого ребёнка по мере его духовного становления к коррекции содержания воспитания в соответствии с его выявившимися бытийными ценностями, предназначением, самоактуализацией в бытии [2].

Основу онтологически ориентированного содержания образования и воспитания составляют философско-антропологические понятия, «содержательно-деятельностные “узлы” бытия человека, целые темы, приоритетные линии размышлений, созерцаний, мотивов, поступков» [7, с. 149]. Это такие категории бытия, как «человек», «жизнь»,

«личностный опыт», «смысл, ценность и цель жизни», «судьба человека», «душа», «дух, духовность». Значимо осмысление с позиций основных мировоззренческих систем (христианства, экзистенциализма и др.) таких понятий, как «вера», «надежда», «любовь», «отчаяние», «грех», «выбор», «свобода», «ответственность» и др.

Таким образом, *смысл деятельности педагога* — опираться на этику, включённую в онтологию, т. е. обеспечивать включённость нравственности в жизнь, как утверждал С. Л. Рубинштейн, «...показать человеку всё богатство его жизни — этим больше всего можно его укрепить и душевно помочь ему жить полной жизнью в данных условиях» [10, с. 365], что определяет стратегию воспитания как воспроизводство человеческого в человеке-ребёнке.

**Направления и механизмы модернизации предметной подготовки будущих педагогов к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций в образовательном процессе.** Традиционные концепции предметной подготовки базируются на так или иначе интерпретированной концепции «абсолютного знания». В некоторых подходах оно представляется упорядоченной в энциклопедическом порядке системой знаний о физическом мире. Другие подходы представляют содержание образования в качестве совокупности абстрактных форм мышления, укоренённых в классической традиции.

Между тем ключ к *современной концепции содержания образования* находится в самом слове, имеющем смысл «содержания», т. е. отношения возникающей в образовательном пространстве совместности. Исходя из этой универсальной концепции, становится понятным, что разные образовательные и национально-культурные традиции удерживают различные значения последней. Традиционная «школа знания» строится на совместности, возникающей вокруг учебного текста (книги), в отношении к которой один из участников взаимодействия (учитель) осуществляет передачу этого знания, а другой (ученик) — получает его.

Очевидно, что основным (если не единственным) результатом обучения становятся формально-демонстративные знания. Другая традиционная «школа деятельности» предполагает совместную деятельность учащихся

и учителя по решению учебных проблем. Результатами этой совместности являются компетенции как субъективированные образы деятельности по их решению. В современных условиях наиболее востребованной оказывается школа смысла, возникающая вокруг ситуации совместного мышления и осмысления, а также школа события, в контексте которой возникает совместность бытия всех участников образовательной ситуации.

**Заключение.** Анализ современной социокультурной ситуации и образовательной среды свидетельствует о необходимости и неизбежности возникновения нового видения реальности образования, понимаемой как сфера человеческого бытия и, одновременно, как область научного поиска. В этой связи при подготовке и переподготовке педагогических кадров следует направлять усилия на

формирование у них позиции *воспитателя*. Она заключается во внутренней психологической установке на решение воспитательных задач, формирование представлений о воспитывающем влиянии собственной личности на нравственное становление обучающегося. Необходимо создавать условия, способствующие росту и саморазвитию личности педагогов, развитию культуры педагогического общения, диалога, творческого самовыражения, формированию имиджа современного педагога как носителя идеологических, нравственных ценностей общества. Реализация онтологического, психологического и профилактического аспектов воспитания в процессе изучения истории и обществоведения будет способствовать успешному формированию личностных и метапредметных компетенций учащихся.

#### Список использованных источников

1. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 576 с.
2. Лузина, Л. М. Онтологическая концепция воспитания: проблемы и перспективы / Л. М. Лузина // Письма в Emissia.Offline: электронный научно-педагогический журнал [Электронный ресурс]. — 2001. — Май. — Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2001/830.htm>. — Дата доступа : 23.05.2018.
3. Борытко, Н. М. Онтологическое понимание современного воспитания / Н. М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. — 2007. — 1 марта. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-4.htm>. — Дата доступа : 24.05.2018.
4. Лоскутова, В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18 / В. А. Лоскутова; Новосиб. гос. мед. академия. — Новосибирск, 2004. — 24 с.
5. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Особенности организации воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2017/2018 учебном году» [Электронный ресурс]. — 2018. — Режим доступа : <http://adp.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2017-2018-uchebnyj-god/1262-instrukтивно-metodicheskie-pisma.html>. — Дата доступа : 31.05.2018.
6. Залыгина, Н. А. Профессиональная компетентность педагога: постановка и реализация воспитательной цели учебного заведения / Н. А. Залыгина // Выхаванне і дадатковая адукацыя. — 2011. — № 3. — С. 12—14.
7. Лузина, Л. М. Бытийный (онтологический) подход к воспитанию / Л. М. Лузина // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. — М. : Агентство «Издательский сервис», 2005. — С. 141—154.
8. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. — 288 с.
9. Арсеньев, А. С. Парадоксальная универсальность Человека и некоторые проблемы психологии и педагогики // Философские основания понимания личности: цикл популярных лекций-очерков с приложениями: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. С. Арсеньев. — М. : Академия, 2001. — С. 455—480.
10. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб. : Питер, 2003. — С. 282—426.