

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ	3
<i>Алипханова Ф. Н.</i> ПОНЯТИЕ «КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ» И СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРЕДМЕТ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	7
Секция I. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	13
<i>Гамзаева М. В., Булуева Ш. И., Курбанова С. Н.</i> К ВОПРОСУ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ИНТЕРЕСЕ СТУДЕНТОВ.....	13
<i>Кодоева А. Ч.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ — ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА ВУЗОВ МВД РОССИИ.....	19
<i>Алипханова Ф. Н., Рабаданова З. Х., Кариев А. Д.</i> СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	28
<i>Курбанов А. З., Магомедова М. А., Газиев Г. М., Абдуллаева Н. М., Баштупаева З. И.</i> НОВЫЕ ПОДХОДЫ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	34
<i>Алиева Р. Р., Гузуева Э. Р., Кариев А. Д.</i> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ.....	39
<i>Урсилова Л. З.</i> ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР.....	44
<i>Цуруев Ш. Ш.</i> ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ И ЕГО ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	47
<i>Курбанов А. З., Магомедова М. А., Омарова С. М., Щахбанов Р. К., Ибнумасхудова П. М.</i> ЗАКРЕПЛЕНИЕ У УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ.....	51
<i>Алиева Р. Р., Максудова Д. Ш.</i> СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	55
<i>Алироева Р. Д.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	60
<i>Гамзаева М. В., Булуева Ш. И., Исрапилова П. С.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ПЕДАГОГА В МАГИСТРАТУРЕ.....	65

<i>Курбанов А. З., Магомедова М. А., Кафаров Т. Э., Абдуллаева Н. М., Таймазова Ш. К.</i> ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	70
<i>Алиева Р. Р., Максудова Д. Ш.</i> СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «ИННОВАЦИЯ» И «ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ»	77
<i>Магомедова П. К., Гамзаева М. В., Шамилова Д. Р.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ	83
<i>Курбанов А. З., Магомедова М. А., Алхазова Р. Т., Ибрагимова Э. И.</i> МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ, НАВЫКОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ.....	91
<i>Гамзаева М. В., Магомедов Г. М., Асваров М. А.</i> СУЩНОСТЬ, ПОКАЗАТЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	100
<i>Алипханова Ф. Н., Рабаданова З. Х.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ РЕОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	108
<i>Алирова Р. Д.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	115
<i>Курбанов А. З., Магомедова М. А., Магомедова Х. М.</i> ПРИЗНАКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЦ, ЗАНЯТЫХ В СФЕРЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	119
<i>Урсилова Л. З.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УЧРЕЖДЕНИИ СПО МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ.....	124
<i>Бейбалаева Д. К., Хийирбеков А. Т., Алимирзоев А. Н.</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	127
Секция II. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	133
<i>Алиева Р. Р., Аджимурадова А. А.</i> РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	133
<i>Юсупова Р. Я., Гамзаева М. В., Мутаева З. Р.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ.....	137

<i>Зияудинова О. М., Зияудинов М. Д., Зияудинова С. М., Бочуев М. Г.</i> ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ	143
<i>Исаев М. И.</i> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	147
<i>Магомедалиева М. Р., Халиев М. С.-У.</i> ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ	151
<i>Менциев А. У., Даулетукаева К. Д.</i> ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ	157
<i>Зияудинова С. М., Зияудинова О. М., Зияудинов М. Д.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	160
<i>Гамзаева М. В., Асваров М. А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ГЛОБАЛЬНОМ ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	164
<i>Магомедов Г. М., Нефтулаева Т. Б., Магомедов Г. М., Амиралиев А. Д.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДАВЛЕНИЯ СВЕТА	170
<i>Мухидинов М. Г.</i> РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ	174
<i>Магомедалиева М. Р., Халиев М. С.-У.</i> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫМ СПОСОБАМ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ ОТ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ	178
<i>Зияудинова С. М., Зияудинова О. М., Зияудинов М. Д., Абакарова А. А.</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	184
<i>Менциев А. У., Чебиева Х. С.</i> МОДЕЛИ И ИНСТРУМЕНТЫ ИНТЕРНЕТ-ОБРАЗОВАНИЯ	188
<i>Зияудинова О. М., Зияудинов М. Д., Зияудинова С. М.</i> ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	192
<i>Магомедова К. И., Исаева Г. Г.</i> РОЛЬ И ЗНАЧИМОСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	196
<i>Ясулова Х. С., Испагиева А. Д.</i> ПРИНЦИП ФРАГМЕНТНОСТИ СЕКМЕНТА	200
<i>Магомедов Г. М., Рашитова З. К., Магомедов Г. М.</i> КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕРМОДИНАМИКИ	204
<i>Алиева Р. Р., Бочуев М. Г.</i> ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ	208

Секция III. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	212
<i>Бейбалаева Д. К., Раджабалиев Г. П., Меджидова П. А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЁТ»	212
<i>Алипханова Ф. Н., Магомедова К. И.</i> ТЕХНОЛОГИИ БЛОКЧЕЙН В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА.....	218
<i>Бейбалаева Д. К., Фарманова А. Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БУХГАЛТЕРОВ НА ОСНОВЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ.....	222
<i>Магомедова П. К., Гамзаева М. В., Шамилова Д. Р.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ.....	227
<i>Мамедова Д. Б.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРУДОВЫХ РЕСУРСОВ ПРЕДПРИЯТИЯ.....	234
<i>Магомедова П. К., Салахбеков А. П., Гасангусейнова Д. Д.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ПОДБОРА ПЕРСОНАЛА.....	240
<i>Бейбалаева Д. К., Хийирбеков А. Т., Бахмудов М. Г.</i> СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ» БУДУЩИХ БУХГАЛТЕРОВ.....	246
<i>Бейбалаева Д. К., Хийирбеков А. Т., Фарманова А. Г.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БУХГАЛТЕРОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	250

ПОНЯТИЕ «КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ» И СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРЕДМЕТ ЭФФЕКТИВНОСТИ

DOI: 10.23681/594578

Алипханова Фатима Надирбековна,

*д. п. н., профессор, зав. кафедрой профессиональной педагогики,
технологии и методики обучения факультета ТуППО*

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»,
г. Махачкала, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваем понятие качества образования и специфика оценки педагогической деятельности на предмет эффективности.

Ключевые слова: деятельность, образование, обучение, профессиональное обучение, эффективность, предмет.

Принятые государственные экономические стратегии Российской Федерации свидетельствуют о понимании необходимости переориентации от сырьевого компонента к человеческому. Согласно экспертным заключениям, имеющиеся у России ресурсы реализуются в национальной экономике со следующей степенью эффективности: природные — на 25 %, людские — на 15, финансовые — на 10, интеллектуальные — на 3,3 %. В целом же уровень освоения ресурсного потенциала страны оценивается в 18 %. Для сравнения, в США он составляет 76 %, в ЕС — 78 %, в Японии — 88 %. Одним из важнейших направлений в преодолении данных диспропорций является развитие в соответствии с задачами экономической политики сферы образования [1].

Между тем, несмотря на наличие нерешенных внутрисистемных проблем российское образование все еще является одним из конкурентоспособных ресурсов страны.

В настоящее время не стихают споры о том, что в действительности следует понимать под качеством образования. Поскольку этот вопрос лежит в сфере научных интересов нашего исследования, рассмотрим его подробнее. В науке и в жизни понятие «качество образования» не имеет общепринятого определения. И это вполне естественно, если учесть, что различные группы участников образовательного процесса вкладывают в это понятие свой смысл, отражающий их приоритеты, а исследователи трактуют качество образования в зависимости от задачи исследования [2]. Тем не менее,

можно выделить два основных сформировавшихся подхода к понятию качества:

- 1) Качество результата в смысле соответствия образовательным стандартам и качество условий процесса обучения;
- 2) Качество образования трактуется как соответствие требованиями ожиданиям внешних заказчиков и потребителей.

На наш взгляд, при разработке стратегических целей руководству образовательной организации представляется логичным объединить эти два подхода. В данной работе, исходя из поставленной задачи, качество образования мы будем понимать как уровень решения комплекса задач образования, включающего:

- 1) Учебные результаты школьников (рейтинговые и значимые);
- 2) Социализацию выпускников, в том числе овладение навыками ориентации и функционирования в современном обществе (уровень развития универсальных учебных действий, проектная деятельность);
- 3) Значительную динамику учащихся по первому и второму параметрам по сравнению с предыдущими периодами обучения с учетом изначального индекса социального благополучия контингента школьников.

Очевидно, что при данной характеристике качество образования должно соответствовать:

- нормативным требованиям к условиям обучения;
- освоению образовательного стандарта не ниже заявленного в программе уровня;
- по составу, содержанию и качеству ожиданиям потребителя.

Отметим, что данное определение не претендует на универсальность, но, наш взгляд, оптимально подходит применительно к задаче управления качеством общего образования в условиях перехода на эффективный контракт с педагогом [3].

Понятие образования рассматривается как сложное социокультурное явление, включающее в себя трансляцию и ретрансляцию культур, способов действий, понимание мира и места человека в мире. Образование в отличие от обучения носит непрерывный характер. Оно начинается от рождения человека и продолжается на протяжении всей его жизни.

На современном этапе российская система образования развивается в соответствии с демократическими приоритетами. Значительной становится проблема создания прогрессивной системы непрерывного образования, что предполагает рассмотрение образования не только как усвоение современных знаний и освоения технологий, но и как развитие мыслящей и деятельной личности. При этом дошкольное образовательное учреждение обеспечивает базисное раз-

витие способностей ребенка, а начальная школа и средняя школа, используя опыт детского сада, способствует его дальнейшему личностному развитию.

Непрерывность и преемственность процесса образования должны обеспечиваться на любом этапе обучения при последовательном освоении всей совокупности образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, которые, согласно закону Российской Федерации «Об образовании», являются важным элементом системы образования России.

Ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью, любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения и др. Знания, умения и навыки рассматриваются в системе непрерывного образования как важнейшие средства развития ребёнка [4].

При этом под *непрерывностью* понимается наличие на протяжении всего обучения последовательной цепи учебных задач, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперёд на каждом из последовательных временных отрезков.

Под *преемственностью* понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения, т. е. в конечном счёте — единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования.

Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей, технологий и содержания образования на протяжении всего образования от детского сада до последипломного и курсового обучения.

Учитывая многообразие форм обучения, в особенности на этапе школы, следует, различать внешнюю непрерывность (преемственность), т. е. организационный переход обучения на более высокую ступень, и внутреннюю непрерывность (преемственность), определяемую соотносённостью содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступенях. Это относится ко всей системе образования.

Вместе с тем для каждой ступени и каждой формы обучения должна быть предусмотрена вариативность программ для учащихся с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, разным уровнем личностно-психологической зрелости (в частности, с разным уровнем доступной им самоорганизации), наконец, относящихся к различным личностно-психологическим типам [5]. Последовательно проведённая стратегия вариативности позволяет в значительной мере снять психологические барьеры,

максимально дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, адаптировать его к особенностям учащихся.

Реализация основных принципов непрерывного образования является условием достижения важнейшей цели современного образования — становление развивающейся личности, подготовленной к универсальной деятельности, имеющей сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способности самостоятельно планировать и реализовать свои цели.

При этом нужно сразу оговорить некоторые детали в интерпретации терминов. Дело в том, что влиять на качество образования руководитель может лишь опосредованно посредством воздействия на ресурсы школьной системы, в особенности на основных деятелей образовательных услуг — на учителей. В целом, среди важнейших ресурсов, связанных с качественным оказанием услуг выделим такие, как материально-техническую базу школы (состояние зданий, уровень благоустройства), информатизацию, учебные материалы и оборудование, кадры, финансовые средства, эффективность использования имеющихся ресурсов.

Последние два показателя, а именно финансовые средства и эффективность использования ресурсов взаимосвязаны. Анализируя затраты на систему образования в г. Москве нужно отметить, что проблема недостатка финансирования общеобразовательных школ здесь не стоит так остро, как в других регионах, но, в связи с этим, риск безграмотного использования бюджетных (и внебюджетных) средств возрастает. Ответственность за это всегда будет лежать на руководстве школы, поэтому при решении вопросов эффективной оплаты труда, на которую выделяется большая часть государственной субсидии, необходимо четкая и справедливая система распределения ресурсов.

Скажем только, что в связи с творческим характером образовательной деятельности весьма усложняется процесс ее оценивания с точки зрения эффективности. И правда, всегда ли хорошие результаты сдачи учащимися ЕГЭ или участия в олимпиадах свидетельствуют о высоком профессионализме учителя? И, напротив, обязательно ли получение на итоговой аттестации большинством учащихся нижней планки нормы (то есть оценки «3») означает, что учитель не уделил должного внимания детям? Учитывая возможности проявления внесистемных факторов (одаренность ученика, высокие объемы вложений семьи в развитие своего ребенка и, наоборот, низкий уровень образования родителей) мы предполагаем, что не всегда речь идет о прямой связи полученного результата и приложенных к нему педагогических усилий. И как в этой ситуации измерить степень участия педагога и эффективности его работы?

Рассуждению об этом вопросе мы и хотим посвятить дальнейшую часть исследования.

На Западе широко распространена модель так называемой эффективной школы, где качество работы школы предполагает ее способность повышать жизненные шансы каждого учащегося независимо от индивидуальных стартовых возможностей и семейного контекста. Ее методология касается выявления проблем в таких сферах школьной жизни, как управление, преподавание, школьная культура. Основной принцип, заложенный в данной модели, сводится к тому, что не продолжительность, а квалификация и профессионализм учителя являются решающими факторами

Истинная интерпретация качества работы школы невозможна без учета того, кого и в каких условиях она обучает. Поэтому в число основных принципов оценки педагогов и соответственно дифференциации оплаты их труда мы положили показатель индекса социального благополучия класса на основе контекстных факторов, содержащихся в социальном паспорте школы.

При этом по каждому их перечисленных параметров классам были присвоены лучшее, среднее или слабое значение. Полученные данные были использованы при оценке эффективности труда педагогов в соответствующих классах с неблагоприятной, нейтральной или благополучной средой. Данная мера, как оказалось впоследствии, положительно сказалась на мотивации педагогического персонала к работе в классах с неблагоприятной социальной средой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алипханова Ф. Н., Алиева Р. Р.* Структура и содержание общекультурной компетентности педагога профессионального обучения // В сборнике: Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы: Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. Инженерно-педагогический институт; под ред. Ф. Н. Алипхановой. 2016. С. 12–20.
2. *Алипханова Ф. Н., Алиева Р. Р.* Структура сформированности организационной культуры учителя // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 15–17.
3. *Гамзаева М. В.* Педагогические условия формирования профессиональной культуры у студентов педагогического вуза // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2008. № 4 (5). С. 92–94.
4. *Гамзаева М. В., Магомедова П. К.* Теория и практика организации проектной деятельности будущего педагога профессионального обучения в вузе // В сборнике: Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития. Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава Дагестанского государственного педагогического университета,

посвященной 100-летию создания первого в Дагестане педагогического института. 2018. С. 133–13.

5. *Бетербиев Ш. И., Нагоева М. А., Ярычев Н. У.* Организация воспитания и воспитательной работы с обучающимся в образовательных организациях МВД России // В сборнике: Наука и молодежь. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. 2017. С. 489–493.
6. *Белогуров А. Ю., Ярлова Т. В.* Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 21–26.

СЕКЦИЯ I

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DOI: 10.23681/594569

К ВОПРОСУ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ИНТЕРЕСЕ СТУДЕНТОВ

Гамзаева Мадина Вагидовна,

*к. п. н., доцент кафедры профессиональной педагогики,
технологии и методики обучения факультета ТуППО*

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»,
г. Махачкала, Россия*

Булуева Шумисат Исмаиловна,

*к. п. н., доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»,*

г. Грозный, Россия

Курбанова Саният Нурутдиновна,

студентка 3 курса факультета ТуППО

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»,
г. Махачкала, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается понятие «познавательный интерес» в психолого-педагогической литературе.

Ключевые слова: познавательный интерес, студенты, вуз, педагогика.

Познавательный интерес представляет собой специфическую разность интереса, как комплексного явления науки психологии, ввиду чего, прежде чем приступить к непосредственному изучению института познавательного интереса, необходимо провести краткое рассмотрение изначальной составляющей понятия «интерес» с точки зрения психологии.

Важным для понимания природы интереса при этом является уяснение явлений психологии, «произведших его на свет», а таковыми, согласно позиции С. Л. Рубинштейна, являются, с одной стороны, эмоциональная привлекательность, и, с другой стороны, — осознанная необходимость. Таким образом, интерес изначально представлен в своей сути двумя различными проявлениями психической и умственной активности человека — эмоцией, как проявлением субъективной, яркой оценки личностью окружающих предметов, людей и вообще действительности в целом, и результатом работы «холодного разума» — осознанной необходимости. В этом аспекте проявляются

движущие силы, являющиеся локомотивом интереса — субъективная увлечённость объективное стремление, имеющие своим объектом тот или иной предмет (в широком смысле этого слова). Забегая вперед, отметим, что уже здесь проявляются черты, присущие познавательному интересу учащегося — его эмоциональная устремлённость вникнуть в то или иное явление, которое мы именуем термином «предмет», и, в то же время, в большей или меньшей степени — осознание необходимости расширения своего умственного кругозора посредством изучения предмета познания [1].

Теоретическая основа интереса произрастает в его объективное проявление — внимание, и, побуждая к практической деятельности в той или иной сфере, может порождать склонность. Интерес к предмету или к отдельным темам, составляющим его структуру, формирует внимание к явлениям в какой-либо сфере, и, побуждая к практической деятельности, может, в свою очередь, создать предпосылки для склонности к выбору определённой профессии. Заметим, что столь стройная линия развития личности в профессиональном аспекте, конечно, встречается достаточно редко, и, как правило, интерес получает своё практическое развитие лишь на «уровне» практического проявления внимания: ребенок, интересующийся историей, зачастую доводит свой интерес лишь для уровня хобби, например, нумизматики, при этом не помышляя об историческом образовании и профессии историка.

С. Л. Рубинштейн также обращает внимание на важность учёта такого фактора существования интереса, как степень его проникновения в самую суть личности, что, в свою очередь, зависит от степени эмоциональности, импульсивности личности [2, 3].

Непродолжительность существования интереса у эмоциональных личностей имеет своими причинами, прежде всего, необходимость получения новых ощущений для насыщения эмоций: предмет же любого интереса способен утолить «жажду» эмоций лишь в течение определённого, как правило, весьма непродолжительного периода, после которого наступает этап более глубокого, объективного его познания посредством мобилизации умственных возможностей, что, конечно, не всегда может дать ярких и насыщенных эмоций. Это актуально и при выявлении возможности развития познавательного интереса у студентов, обладающих различными психологическими портретами [4].

Между тем, нельзя сказать, что после прохождения этапа «первого впечатления» от предмета интереса, эмоции отходят на второй план: предмет истинного интереса личности всегда затрагивает и её эмоциональность, но, вместе с тем, эмоции не должны мешать сосредоточению умственной деятельности на объекте интереса; в против-

ном случае, интерес обретёт сугубо эмоциональную, но не содержательную, с мыслительной точки зрения, окраску.

Аналогичной, в целом, концепции определения сущности интереса придерживаются и другие учёные в области науки психологии, в том числе К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, Д. Н. Узнадзе и т. п.

Отец педагогики Ян Амос Коменский, пожалуй, впервые определённо и с особым акцентом заявил о необходимости развития познавательного интереса у обучающихся, в особенности у детей, дабы «воспламенить жажду знания и пылкое усердие к учению» [1].

По Я. А. Коменскому, познавательный интерес есть путь проникновения детского разума не просто до общего понятия о тех или иных вещах, но до «корня вещей», посредством установления устойчивых связей разума и психологии ребёнка с предметом интереса. При этом, в механизм достижения истинной цели познавательного интереса входят созидательные средства и инструменты взаимоотношения педагога и ребёнка: наглядное и понятное раскрытие сути познаваемого явления, жизненной пользы обретения знаний о нём, ободрение и ласка, поощрение любознательности, создание и поддержание доверительной обстановки, и, наконец, разумное соединение приятного (эмоции) и полезного (умственная деятельность) элементов познания. Таким образом, главной задачей любого обучения Я. А. Коменский считал не просто сообщение знаний, но и «развитие у учащихся интереса к ним» [5].

Советские и российские учёные-классики педагогической науки также подвергли достаточно обстоятельному исследованию рассматриваемое явление в ряде научных трудов. Так, И. Ф. Харламов, под интересом, применительно к предмету и задачам педагогической науки, понимает «потребность, окрашенную положительными эмоциями и прошедшую стадию мотивации, придающую человеческой деятельности увлекательный характер» [6]. Здесь, кстати, Иван Фёдорович вступает в противоречие с позицией Сергея Леонидовича Рубинштейна, который прямо говорит о несостоятельности попытки сведения интереса к потребности. Так, потребность является, скорее, отражением волевой деятельности, а также наличествующих у личности желаний и влечений, тогда как интерес приобретает значение в интеллектуально-мыслительной деятельности личности — концентрации внимания и мыслей, являясь мотивом культурной и познавательной деятельности человека. Таким образом, интерес есть инструмент ознакомления, а потребность — обладания предметом. Впрочем, учитывая взаимосвязь данных категорий, нельзя сказать, что указанное теоретическое противоречие в трудах двух представителей отечественной науки видится столь непримиримым.

Определение, данное И. Ф. Харламовым, представляется достаточно интересным ввиду следующего. Во-первых, оно осмысляет интерес не просто как потребность, но как потребность, насыщенную положительными эмоциями, то есть такими эмоциями, которые приносят субъекту интереса удовлетворение от деятельности, от расширения кругозора и увеличения интеллектуального потенциала, учитывая, таким образом, значимую роль эмоций в процессе познания.

Во-вторых, И. Ф. Харламов говорит о прохождении потребностью стадии мотивации, то есть, осознания обучающимся практической пользы обретения новых полезных сведений о предмете познания.

Г. И. Щукина определила познавательный интерес как «важный вид интереса, который несет в себе все функции интереса как психического образования: его избирательный характер, единство объективного и субъективного, наличия в нем органического сплава интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов» [7].

На наш взгляд, субъективный характер познавательного интереса имеет, с точки зрения педагогики и психологии, гораздо большее значение для формирования портрета личности школьника, поскольку затрагивает глубинные процессы психологического отношения ребёнка к предмету познавательного интереса, влияет на «экологию души» и творческий потенциал ребёнка, а также создаёт в школьнике «стержень личности», ибо интерес подпитывается знаниями и навыками, а они, в свою очередь, обеспечивают уверенность действий ребёнка в сфере, являющейся содержанием предмета познавательного интереса.

Как отмечает В. А. Машарова, «познавательный интерес, как общий феномен интереса имеет сложнейшую структуру, которую составляют как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях» [8].

Как видим, В. А. Машарова также отмечает комплексный характер познавательного интереса, который включает в себя элементы, обусловленные внешними связями человека (объективные свойства) и элементы, относящиеся к эмоциям и внутренним мыслительным процессам личности.

Наконец, Е. А. Меньшикова под познавательным интересом понимает «маслообразующий мотив познания, который представляет собой побуждение к деятельности, выражающееся в познавательной активности, направленной на удовлетворение познавательной потребности» [9].

Познавательному интересу присущи следующие характерные черты:

- 1) Связь с предметом интереса, содержащим в себе потенциал для изучения и творческого осмысления его содержания.

2) Взаимосвязь объективного и субъективного начал — гармоничное сочетание «голоса разума» и «голоса души».

3) Постепенное развитие, включающее в себя несколько этапов:

— *интерес-эмоция*, носящий в себе окраску переживания, волнения, мысленного представления школьником себя в определённой ситуации и обстоятельствах, связанных с предметом интереса;

— *интерес-осмысление*, когда школьник, изучая и анализируя характерные особенности предмета интереса, а также собственную эмоциональную составляющую, приходит к определённым, объективно-логическим выводам в отношении предмета интереса;

— *насуточный или жизненный интерес (интерес-потребность)*, который указывает на трансформацию интереса в жизненную, профессиональную характеристику личности.

Таким образом, «познавательный интерес в самом общем определении можно назвать избирательной деятельностью человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Алипханова Ф. Н., Алиева Р. Р. Структура и содержание общекультурной компетентности педагога профессионального обучения // В сборнике: Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы: Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. Инженерно-педагогический институт; под ред. Ф. Н. Алипхановой. 2016. С. 12–20.
2. Алипханова Ф. Н., Алиева Р. Р. Структура сформированности организационной культуры учителя // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 15–17.
3. Белозуров А. Ю., Ярлова Т. В. Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 21–26.
4. Гамзаева М. В., Магомедова П. К. Теория и практика организации проектной деятельности будущего педагога профессионального обучения в вузе // В сборнике: Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития. Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава Дагестанского государственного педагогического университета, посвященной 100-летию создания первого в Дагестане педагогического института. 2018. С. 133–137.
5. Гусейнов А. З., Турчин Г. Д., Я. А. Коменский — классик научной педагогики: учебное пособие // А. З. Гусейнов, Г. Д. Турчин // ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», 2015. С. 34.
6. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов // М.: Гардарики, 1999. С. 58.
7. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина // М.: Педагогика, 1971. С. 88.

8. *Машарова В. А.* Познавательный интерес школьников с позиции современности / В. А. Машарова // СПб.: Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. — 2008. — № 2.
9. *Меньшикова Е. А.* Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса / Е. А. Меньшикова // Томск: Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2008. — № 3. С. 19.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ — ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА ВУЗОВ МВД РОССИИ

Кодоева Арина Черменовна,

к. фил. наук, начальник отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России, г. Калининград, Россия

Аннотация. В статье раскрыта проблема обучения подрастающего поколения нравственным качествам, которая берет свое начало в древности. Автором приведены дефиниции «нравственность» с точки зрения различных ученых. Показана роль преподавателя в формировании нравственности у курсантов.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, курсант, преподаватель, вуз.

В числе наиболее актуальных задач воспитания следует назвать выявление ценностных первооснов человеческой жизнедеятельности с опорой на те разумные и нравственные истоки, которые есть в каждой личности. В результате появляется чувство ответственности за сохранение моральных устоев общества в целом.

Проблема обучения подрастающего поколения нравственным качествам берет свое начало в древности. В трудах таких выдающихся философов античности, как Пифагор, Демократ, Аристотель, утверждается, что самым главным для человека является «наставить душу к добру и злу» [14; с. 15]. Понятие нравственности восходит к латинскому слову *moralis* — «нрав, мораль».

«Научись сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней» [11]. Ученый писал: «В человеческом роде нельзя противодействовать злу удачнее, как противодействовать ему в раннем возрасте человека... если мы желаем, чтобы были хорошо благоустроены и процветали церкви, государства и хозяйства, прежде всего, упорядочим школы и дадим им расцвести, чтобы они стали истинными и живыми мастерскими людей и рассадниками для церквей, государств и хозяйств. Так — достигнем мы нашей цели, по-иному — никогда» [11; с. 259].

О ценности нравственного воспитания высказывался и выдающийся педагог Генрих Песталоцци, который считал его главной задачей любых детских воспитательных учреждений.

Решая эту задачу, следует принимать во внимание немаловажную роль литературы, способной коренным образом повлиять на нравственное формирование студентов.

Вопросы обретения подрастающим поколением нравственных устоев приобретают особенную актуальность в последние годы, когда активизируется процесс нивелирования нравственных ценностей. К глубокому сожалению, в наши дни реализация нравственного воспитания в стенах учебного заведения сопряжена с некоторыми трудностями, обусловленными обострившимися в последнее время социальными и жизненными противоречиями. Большая часть курсантов с ранних лет настроена на потребление, развлечения, а вовсе не на работу, ученики не стремятся к активному участию в общественных делах. В этой связи процесс воспитания нравственных ценностей является частью основного предназначения вуза. Решать задачи воспитания вуз в целом и преподаватель в частности должны с опорой на нравственное начало курсанта.

Формирование нравственной личности сопряжено с постижением человеком определенных социальных норм, поскольку в большей степени понятие о нравственности является частью будничного сознания. Курсанты при содействии педагога легко воспринимают, постигают и фиксируют в своей памяти основные моральные нормы, тем самым перемещаясь в субъективно-индивидуальную область нравственности.

Вместе с тем познание курсантом дефиниции нравственности — задача достаточно непростая, поскольку, несмотря на общеупотребительность данного термина и кажущуюся ясность, до настоящего времени не существует устоявшегося определения понятия «нравственность».

В словаре С. И. Ожегова встречаемся со следующим толкованием: «Нравственность — это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [11; с. 714].

Другое определение этого понятия дает Л. А. Григорович: «Нравственность — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм» [8; с. 201].

Большинство философов отождествляют нравственность с моралью, рассматривая первый термин как русский аналог латинского слова «мораль».

В «Словаре философских терминов» находим следующую трактовку:

«Мораль (от лат. *mores* — “нравы”) — нормы, принципы, правила поведения людей, а также само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом)» [16; с. 52].

Известный лексикограф В. И. Даль толковал мораль как «нравственное ученье, правила для воли, совести человека» [8; с. 122]. Он выдвигал следующее положение: «Нравственный — противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный, нравственный быт человека важнее быта вещественного.

Относящийся к одной половине духовного быта, противоположный умственному, но сопоставляющий общее с ним духовное начало, к умственному относится истина и ложь, К нравственному — добро и зло. Добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина. Это человек нравственный, чистой, безукоризненной нравственности. Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести» [8; с. 124].

На страницах «Большого энциклопедического словаря» дается следующее значение: «Нравственность — особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения); один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простого обычая или традиции, нравственные нормы получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т. п. Исполнение требований морали санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественной оценки, одобрения или осуждения). Наряду с общечеловеческими элементами мораль включает исторически проходящие и классовые нормы, принципы, идеалы» [2; с. 143].

В настоящее время ученые разводят понятия «нравственность» и «мораль». В частности, В. В. Знаков указывает: «Для многих исследователей очевидно, что нужно различать мораль как форму общественного сознания (систему норм, требований к правилам поведения в межличностных отношениях, предъявляемых человеку обществом) и нравственность как характеристику психологической структуры личности (отвергающей или принимающей эти требования, осознающей их необходимость и испытывающей внутреннюю потребность в исполнении моральных норм, следовании им)» [10; с. 88].

В своем определении двух понятий Н. П. Шитякова акцентирует внимание на следующем: «Мораль относится к сфере должного, идеального и выступает совокупностью требований к поведению человека. Нравственность же относится к сфере реального и отражает суть его поступков в реальном опыте жизни семьи, народа, государства» [3; с. 34].

Ряд других ученых (например, Ф. Т. Хаматнуров, А. И. Шемшурин) характеризуют мораль как общественное явление специфического характера, определяемое воздействием совокупности объективных условий социальной жизни, одну из форм общественного

сознания, сумму норм и принципов, которыми люди регулируют свое поведение. В свою очередь нравственность они трактуют как более узкую дефиницию, являющуюся субъективно-индивидуальной моральностью, определяющей моральную свободу личности [17].

Таким образом, сложность разведения понятий «мораль» и «нравственность» объясняется тем, что они взаимосвязаны. По справедливому мнению Т. И. Петраковой, между духовностью и нравственностью существует как семантическая, так и онтологическая связь. Она пишет: «Нормы и принципы нравственности получают идейное обоснование и выражение в идеалах добра и зла, являющихся категориями духовности. Если духовность характеризует высшие, «вертикальные» устремления личности, то нравственность — это сфера «горизонтальных» устремлений: отношений с людьми и обществом. Классическая формула «дух творит себе формы» является выражением соотношения между духовным состоянием человека и его деятельностью» [13; с. 19].

С помощью понятия «нравственный принцип» обозначаются те требования, устоявшиеся в моральном сознании общества, которые имеют отношение к нравственной сущности личности, ее назначению и служат базой более частных поведенческих норм (И. Л. Зеленкова, А. А. Гусейнов [9]).

Наконец, отображению наиболее отвлеченного слоя морального сознания служит понятие «нравственные ценности». Ценностями вообще называются обобщенные представления о чем-либо предпочитаемом. В то время как на нравственные ценности ориентируются нормы и принципы, которым подчиняется поведение человека.

К приоритетным задачам воспитания нравственного человека относятся следующие: а) развить систему основных нравственных качеств; б) сформировать нравственное сознание личности; в) выработать умения и привычки поведения, согласно их главным нравственным принципам [1; с. 35].

Основу термина «нравственное сознание» составляет представление об активной мыслительной деятельности ребенка, которая нацелена на рефлексию собственных нравственных состояний, отношений. В качестве субъективной движущей силы, стимулирующей развитие нравственного сознания, выступает нравственное мышление, призванное беспрестанно накапливать и в то же время осмысливать нравственные ситуации, человеческие отношения, жизненные факторы. Кроме того, в задачи нравственного мышления входят анализ, оценка, принятие тех или иных нравственных решений, осуществление ответственного морального выбора.

Совокупность нравственных чувств, сознания и мыслительной деятельности выступает одновременно базой и движущей силой проявления нравственного волеизъявления.

Любая деятельность, нравственная в том числе, использует мотив в роли своеобразного пускового механизма. Как и категории нравственности и морали, понятие о мотиве имеет в научной психологической литературе различные трактовки.

Таким образом, в рамках нашего исследования важно подчеркнуть, что к основным критериям нравственности личности можно отнести совокупность ее моральных принципов, убеждений, ценностных ориентаций, а также поступков в отношении как близких, так и незнакомых людей. Более того, нравственным считается только такой человек, чьи собственные убеждения и взгляды являются закономерным продолжением требований, правил и норм морали.

В. М. Галузинский справедливо отмечает: «Нравственное поведение личности имеет следующую последовательность — жизненная ситуация — порождаемое ею нравственно-чувственное переживание — нравственное осмысление ситуации и мотивов поведения, выбор и принятие решений — волевой стимул — поступок. В жизненной практике, особенно в экстремальных условиях, всегда реализуются в единстве все названные компоненты» [5; с. 26].

В понятие нравственного идеала входит представление о процессе восприятия личностью нравственных требований благодаря образу возвышенной в нравственном отношении личности, которая является носителем высоких моральных качеств и духовности. Такая личность вызывает желание подражать в реальной жизни.

Каждый исторический период имеет свой нравственный идеал, отраженный в религиозных доктринах, произведениях литературы, философских учениях.

Например, Аристотель считал идеальной в нравственном отношении личность, отрешенную от мирских дел, сосредоточенно и спокойно созерцающую истину. Нравственный идеал в представлении И. Канта воспринимался как практическое руководство для действий и поступков личности, которые сравниваются с «совершенным человеком», живущим в каждом из нас. Таким образом, по мысли ученого, на развитие человека оказывает влияние этот внутренний компас, вместе с тем эти две личности — реальная и идеальная — никогда не будут находиться на одной ступени.

С помощью нравственного идеала определяется цель нравственного самовоспитания личности. Действия, которые совершает человек, чтобы достигнуть этой цели, — это осознанный волевой акт, его главным мотивом выступает настойчивое желание достигнуть высокого уровня собственного нравственного идеала.

В свою очередь нравственный идеал регулирует сущность моральных норм и принципов, исходящих из области интересов человека и сложившихся жизненных условий. Так, нравственным идеалом

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru