



шесть, а также ассоциаций и союзов организаций, осуществляющих образовательную деятельность в этой сфере. Насущная необходимость взаимодействия с работодателями, представителями властных структур, профильными организациями и индивидуальными предпринимателями приводит к формированию образовательных кластеров [3] в сфере дополнительного профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Кузибецкий А. Н. Интегральная личностно-профессиональная компетентность руководителя в сфере образования : теоретическая модель // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2009. № 6(40). С. 32-36.
2. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала : учеб. пособие. М. ; Воронеж, 2005. 240 с.
3. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе. Казань, 2010. 102 с.

#### Post-industrial System of Additional Professional Education in the Information Society: Acmeological Aspect

Alexandr N. Kuzibetsky

Volgograd State Academy of Advanced Training and Retraining of Educators  
32, Militiaman Bukhantsev, Volgograd, 400005, Russia  
E-mail: kuzibetskiy@mail.ru

УДК 378.0

## ГУМАНИТАРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

Т. В. Обласова

Обласова Татьяна Владимировна - доктор педагогических наук, профессор, кафедра филологии, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Россия  
E-mail: tatianaoblasowa@yandex.ru

Изложено адекватное информационной эпохе гуманитарное толкование учебно-информационных умений как освоенных способов понимания и создания текстов, обеспечивающих диалогическое взаимодействие личности с информацией. Установлена взаимообусловленность развития данных умений в образовательном процессе с развитием концептосферы личности, системы личностных смыслов, а также рефлексивности, субъектности, диалогического мышления. Раскрыто содержание мотивационного, процессуально-содержательного и рефлексивного компонентов образовательного процесса, нацеленного

The article analyzes key functions of the post-industrial system of additional professional education. It introduces the model of acmeological rising of an educator, who masters levels of personal and professional development on the way to his «acme». An attempt to describe trends of personification and changes in goals, content, technologies, and forms of implementation of additional professional education, was made. It was shown that the result of mastering a certain level of personal-professional development is the corresponding new formation, the «core», which forms employee's acquired experience of ownership and implementation of competences, linked to life situations in the profession.

**Key words:** acmeological rising, personal and professional development, personification in further training, a person of information society culture.

#### References

1. Kuzibetskiy A. N. *Integral'naya lichnostno-professional'naya kompetentnost' rukovoditelya v sfere obrazovaniya: teoreticheskaya model'* (The integral personal and professional competence of a manager at the educational sphere: the theoretical model). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogicheskie nauki* (The bulletin of Volgograd state teachers university. Series Pedagogy). 2009, no. 6(40), pp. 32-36 (in Russian).
2. Fonarev A. R. *Psikhologiya stanovleniya lichnosti professionala: uchebnoe posobie* (Psychology of professional personality's development: the study guide). Moscow; Voronezh, 2005. 240 p. (in Russian).
3. Smirnov A. V. *Obrazovatel'nye klasteri i innovatsionnoe obucheniye v vuze*. (Educational clusters and innovative teaching at university). Kazan', 2010. 102 p. (in Russian).



в соответствии с современными тенденциями к объединению воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе, на достижение интегрированного результата развития учебно-информационных умений - приращений операционально-деятельностных и личностных.

**Ключевые слова:** личностно развивающий потенциал учебно-информационных умений, диалогическое мышление, понимание учебного и научного текста, образовательный процесс.

Специфика обучения и воспитания современного школьника во многом обусловлена его погруженностью в непрерывно развивающуюся информационную среду, в разнородные информационные потоки и формы коммуникации. Интенсивное развитие технических средств,

упрощающих и ускоряющих извлечение, переработку и передачу информации, снижает востребованность человека в видах деятельности, которые обеспечиваются рядом интеллектуальных операций и переданы сегодня когнитивным перерабатывающим системам. В то же время во взаимодействии человека с информацией усиливается субъективно-личностное начало: возрастает роль действий, обеспечивающих ее ценностно-смысловую интерпретацию и не поддающихся моделированию в искусственном интеллекте.

Смещение акцентов во взаимодействии человека с информацией с операционально-технологической составляющей на *личностную* и *социокультурную* происходит в общем контексте становления постнеклассического типа рациональности, соотносящего знания об объекте с ценностно-целевыми характеристиками деятельности. В качестве одной из ведущих методологических стратегий гуманитарных наук утверждается герменевтический подход, оперирующий понятиями «понимание», «интерпретация», «текст», «смысл», «осмысление», «диалог». В теории информации распространяются антропоцентрические концепции (В. Г. Афанасьева, Ю. А. Шрейдера, Ф. Н. Цидря, В. Л. Эпштейна). В отличие от кибернетической модели (триады: источник - передающая система - приемник) в антропоцентрических моделях учитывается смысловая ориентация информации и ее трансформации в сознании воспринимающих. Этим обуславливаются требования к развитию у личности таких качеств и умений, которые обеспечат ей диалогический и продуктивный характер взаимодействия с информацией, альтернативный потребителю и манипулятивно-агрессивному.

Следует отметить, что характер взаимодействия личности с информацией в широком контексте социальной коммуникации во многом формируется под влиянием способов, применяемых в процессе обучения к учебным текстам. При этом в дидактике средней школы в настоящее время наиболее устойчива, к сожалению, именно *кибернетическая традиция* рассмотрения умений, выступающих инструментальным обеспечением взаимодействия школьника с информацией в образовательном процессе. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения умения работать с информацией по-прежнему, как и тридцать лет назад в «Экспериментальной программе развития умений и навыков учебного труда школьников» 1980 г. под ред. Н. А. Лошкаревой, отнесены к группе общеучебных умений, обеспечивающих поиск, извлечение, переработку, хранение и передачу информации, вне их связи с развитием личности. Эта традиция поддерживается активными разработками соответствующих методик.

Очевидно, что система образования как наиболее устойчивый социальный институт, по природе своей призванный передавать культурный опыт, несмотря на постановку целей ориентации на будущий социум, довольно долго сохраняет и транслирует рудименты устаревающих парадигм мышления и взаимодействия с миром. На современном этапе наиболее заметные изменения в образовании проявляются на формально-организационном уровне - в обеспечении образовательных учреждений новейшей техникой, в использовании новых информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе, однако крайне недостаточно затрагивают содержательные аспекты работы с информацией. Система образования, поддерживаемая через массовое производство «решебников» издательствами, Интернетом, авторами учебников, ориентирующими школьника преимущественно на поиск готовых ответов на вопросы после параграфа, несовершенной практикой единого государственного экзамена (ЕГЭ), фактически продолжает формировать привычку приобретать знания и в целом получать образование, не прилагая особенных умственных и душевных усилий. Акцент в учебном процессе на технологической составляющей, представленной информационными и коммуникационными технологиями, в ущерб содержательной и ценностно-смысловой стороне образования неоправданно упрощает и механизмирует процесс взаимодействия человека с информацией, воплощенной, прежде всего, в культурных текстах.

В ситуации неоднозначности информации и целей ее использования унаследованное доверие к печатному слову как истине, передаваемое школьникам через актуализируемые способы действий с ней, представляет угрозу для развития «самостояния» личности. Нерелексивное, некритичное поглощение информации далеко небезобидно, поскольку создает благоприятные условия для манипуляции личностью, для навязывания ей антигуманистических идеологий, самыми крайними последствиями которых является массовое вовлечение подростков в группировки и секты, разрастающиеся в виртуальных социальных сетях.

Личностно обусловленный характер взаимодействия человека с информацией, существование его в ситуации постоянного выбора, требующего личностного самоопределения и самостоятельности, обуславливают значимость освоения школьниками в образовательном процессе таких информационных умений, которые станут инструментом интеграции личности в современное социокультурное информационное пространство на условиях диалога. В этой связи адекватным содержанием учебно-информационных умений представляются *интериоризо-*



ванные способы понимания и создания текстов (текстовой деятельности), составляющие содержательное ядро учебно-познавательной деятельности, организованной на основе учебного текста и информационной деятельности в широком смысле.

Данная трактовка, отвечающая целям интеграции личности в современное социокультурное информационное пространство на условиях диалога и приоритетным в образовании целям социально-личностного развития, требует изучения вопросов освоения школьниками учебно-информационных умений в широком контексте гуманитарных исследований проблем понимания, освоения личностью социокультурного опыта, ее развития и воспитания, методологической базой для которых сегодня в педагогике выступают культурно-исторический, социально-личностный и личностно развивающий подходы.

В педагогике, философии, психологии, психолингвистике, философской, филологической и педагогической герменевтике, общей дидактике и частных методиках накоплен значительный объем теоретических и эмпирических знаний о психологических основах работы с информацией, о механизмах смыслообразования, обучении пониманию учебного и научного текстов, методиках обучения чтению, о педагогическом потенциале текстов в развитии ценностно-смысловой сферы личности. Понимание как онтологическая характеристика человека представлено в философии (М. Хайдеггер), как интерпретация - в философской, филологической и педагогической герменевтике (М. М. Бахтин, Г. И. Богин, А. Ф. Закирова, И. И. Сулима). Теоретические основы и практика углубленного понимания учебных педагогических текстов на основе интеграции научно-педагогического, художественно-эстетического, лингвистического подходов и рефлексивного осмысления жизненного опыта будущего педагога разработаны А.Ф. Закировой [1].

Однако учебно-информационные умения школьников, как показывает анализ научных источников, до настоящего времени не рассматривались с позиций *содержащегося в них ресурса качественных изменений личности и характера ее взаимодействия с информацией*. Данный ресурс, по нашему мнению, обуславливается тем, что способы понимания и создания текстов (в отличие от извлечения и переработки информации) диалогически ориентированы, коррелируют с *рефлексивными качествами личности и диалогическим мышлением* как специфической познавательной деятельностью, происходящей в форме межсубъектного диалога на основе понимания, выступающего, по определению Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина, Г. Г. Шпета, А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского, основным методом познания в гуманитарных науках. Ре-

зультатом такой познавательной деятельности является субъективно-ценностное отношение к знанию и позиции Другого, смысловая позиция школьника как познающего субъекта.

Сущность ключевого в определении диалогического мышления понятия «диалог» составляет признание полноправия «Другого» (М. М. Бахтин) [2] и «поиск такого с ним контакта, который, не устраняя ни его, ни своих самостоятельности, своеобразия, суверенности, свободы, одним словом, субъектности, породил бы ясное их духовное единство, единство многообразия» [3, с. 2]. Именно со становлением диалогического мышления современные гуманитарные науки связывают перспективы развития культуры в новом столетии, сохранения свободы и уникальности человеческой личности. В педагогической практике идея диалога с опорой на концепцию В. С. Библера [4] реализуется Школой Диалога Культур (С. Ю. Курганов), в которой целью учебно-познавательной деятельности обучающегося выступает зарождение в диалоге «культурных голосов» его собственного взгляда на мир.

Особый статус *диалогического мышления* в рамках нашего исследования обусловлен представлениями о современных отношениях «человек - информация» как диалогическом взаимодействии субъектов в контексте социальной коммуникации, строящемся на основе их понимающей, интерпретативной рефлексивной деятельности. В основе нашего подхода лежат представления о *текстовом характере культуры*, гуманитарного знания и текстово опосредованном характере взаимодействия личности с миром (М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, Ю. М. Лотман), что позволяет рассматривать учебно-познавательную деятельность на основе учебных текстов, состоящую в их понимании и создании на их основе вторичных текстов, как одну из ведущих форм учебной деятельности и механизм развития личности школьника.

Наша гипотеза состоит в том, что учебно-познавательная деятельность на основе учебных текстов по своему содержанию и процедурам изоморфна *диалогическому мышлению*, реализующемуся через *диалог* как способ миропонимания, обеспечивающий приобщение личности к культуре, осознание ею себя в культуре, самопознание и самосозидание через культуру. Ведущая в отечественной психологии идея преобразования сознания и мышления в деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) позволяет выдвинуть тезис о том, что в ходе учебно-познавательной деятельности на основе представленного в текстах учебного материала происходят взаимообусловленные изменения и операционально-действенной базы понимания и создания текстов, и личностных характеристик обучающихся.



В соответствии с идеями целостного педагогического процесса (В. С. Ильин) и современными тенденциями к объединению воспитания и обучения в едином образовательном процессе нами разработан подход к развитию учебно-информационных умений, предполагающий достижение интегрированного результата в учебно-познавательной деятельности.

Данный подход предполагает в качестве цели образовательной деятельности взаимообусловленное освоение школьниками способов текстовой деятельности и развитие диалогического мышления и рефлексивных качеств, обеспечивающих диалогический характер взаимодействия личности с информацией. В связи с этим содержанием обучения выступает не только предметное знание, воплощенное в учебных текстах, но и способы понимания как многоуровневого процесса восхождения мышления обучающегося от извлечения информации к интерпретации ее в авторском, общекультурном и в личностном контекстах. Содержание, методы и формы учебно-познавательной деятельности направлены на перевод обучающегося на позицию субъекта, действующего по законам и схемам, задаваемым диалогическим мышлением, и на обеспечение его необходимыми для этого способами действий. Взаимодействие обучающегося с учебным текстом выстраивается в диалоге на основе исходной установки на текст как авторский продукт, отражающий субъективно-личностный взгляд на реальность. В процессе декодирования значений текста, актуализации и вербализации культурных и субъективно-личностных смыслов автора и своих и происходит присвоение школьниками способов понимания.

Понимание текста, представляющее собой общий механизм реализации диалогического мышления и учебно-информационной деятельности, рассматривается нами в трех аспектах: психолингвистическом (Г. И. Богин, А. А. Брудный, Л. П. Доблаев, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев), психологическом (В. В. Знаков) и герменевтическом (М. М. Бахтин, Ф. В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр, Г. Г. Шпет, Ф. Шлейермахер). Это позволяет в рамках данного исследования выявить операциональную структуру понимания и представить его как многоуровневый речемыслительный процесс *восхождения от извлечения информации к интерпретации ее в личностном контексте обучающегося*, в котором вступают в сложное взаимодействие, с одной стороны, *характеристики понимаемого текста* (особенности предмета речи, логико-смысловой структуры, наличие объективного и субъективного планов, языкового оформления), обусловленные авторским и культурным контекстами его создания, а с другой - *характери-*

*стики понимающего субъекта* - содержание его концептосферы, владение способами текстовой деятельности, личностные смыслы, рефлексивность, диалогичность.

Наиболее полные представления об операциональном составе процесса понимания, зависящем от предметов оперирования в каждой учебной ситуации, и о «смысле» как его результате, содержатся в лингвистике, психолингвистике, психологии, педагогике, литературоведении, теории информации, герменевтике. С учетом многогранности понятия «смысл» в нашем исследовании возникла необходимость употребления его в нескольких значениях. Во-первых, под «смыслом текста» в соответствии с лингвистической трактовкой мы понимаем «значение» текста, реализующееся в его содержании, семантическую характеристику целостного высказывания, возникающую из сочетания знаков. В этом случае операциональный состав речемыслительного процесса определяется процедурой семантико-синтаксического и логико-структурного анализа текста, опирающегося на знание школьником лексико-грамматических средств связи в тексте, лексического значения знаков. Во-вторых, в соответствии с психолингвистической трактовкой смысл трактуется нами как замысел автора, разворачиваемый в структуре текста, реализующий его интенцию и субъективный взгляд на реальность. Для его реконструкции требуется применение обучающимся знаний культурных концептов и осуществление интерпретативных процедур: выявление места данной темы в творчестве автора в целом, ее культурного значения, новизны трактовки темы, установление зависимости появления темы, идеи от социокультурных условий и т. д. И, в-третьих, мы опираемся на психологическую и герменевтическую трактовку «смысла» как личностной «значимости» значения текста для автора и понимающего («значение для меня значения» - А. Н. Леонтьев и его научная школа), разрабатываемые в современных теориях смыслообразования (И. В. Абакумова, Е. Г. Белякова, А. Ф. Закирова, Д. А. Леонтьев и др.). В процессе понимания на уровне «смысла для меня» предметом оперирования становится собственный внутренний мир школьника как понимающего субъекта и применяются действия определения своего отношения к новой информации, соотнесения содержания текста с внутренней шкалой ценностей, установления влияния новых знаний на картину мира, систему личностных смыслов. Таким образом, процесс понимания на данном уровне имеет осмысленный и личностно обусловленный характер.

Определяемая с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов сущность процесса развития учебно-информационных умений, на наш взгляд, состоит в осознанном



освоении обучающимися культурно заданных способов действий понимания и создания текстов, сопровождающемся смыслообразованием и самопониманием, что индуцирует развитие диалогического мышления и рефлексивности. Следовательно, для эффективного развития учебно-информационных умений и актуализации их личностно-развивающего потенциала в учебном процессе требуется, с одной стороны, предъявление обучающимся операционализованных способов текстовой деятельности и демонстрация алгоритмов их применения, организация их освоения в логике поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину: от составления схемы ориентировочной основы действий до формирования их во внутренней речи). А с другой - необходимо создание в учебном процессе условий для насыщения концептосферы школьника культурно значимыми концептами, стимулирование порождения личностных смыслов, *запуск и развитие психологических механизмов рефлексии, децентрации, обособления*. В соответствии с этим целесообразно привлечение, с одной стороны, методов анализа логико-смысловой структуры текста, а с другой - способов постижения его ценностно-смыслового содержания и интерпретации его в авторском и культурном контекстах, а также рефлексивных методов, обеспечивающих самоанализ и самоинтерпретацию школьников.

В соответствии с изложенным подходом учебно-познавательная деятельность школьников обеспечивается на основе взаимопроникновения ее компонентов - мотивационного, процессуально-содержательного и рефлексивного, каждый из которых имплицитно содержит в себе характеристики двух других.

*Мотивационный компонент* реализуется через создание и поддержание во взаимодействии с текстом «эмоционального напряжения», стимулируемого и содержанием текста, и формами работы с ним, включением его в преобразовательную деятельность - в процесс «*перевоссоздания исходного текста* в другом - «своем» вторичном тексте, результирующем понимание смысла текста и «смысла для меня», выступающем «осязаемой» целью работы с учебным текстом на конкретном уроке и мотивирующем тем самым всю систему производимых действий с текстом и рефлексивных процедур.

Соответственно, в рамках *содержательно-процессуального компонента* деятельность учителя направляется на создание условий для освоения обучающимися определенных умений, которые выступают в виде интериоризованных обобщенных способов действий, обеспечивающих понимание и создание текстов в соответствии с жанровыми особенностями вторичного (созданного на основе другого) или встречного,

отражающего высокую степень рефлексии и личного опыта в осмыслении исходного, текстов. Действия педагога на этом этапе включают предъявление заданий, выполнение которых требует освоения или актуализации способа; организацию обсуждения нормы применения способа; организацию рефлексии результатов, полученных при использовании данного способа; контроль освоения умения. В связи с тем, что освоение обучающимися способов действий происходит неравномерно, несинхронно и в разном темпе, в задачи учителя входит организация работы обучающихся с текстом дифференцированно, с учетом уже освоенных способов действий и умений самостоятельно работать на разных уровнях понимания, свободно и осознанно переходить с одного уровня на другой. Данная задача на каждом уроке решается через подбор для конкретных обучающихся специальных заданий, вопросов к тексту, нацеленных на конкретную степень операционализации действий, форм работы (самостоятельной или коллективной). При этом предусмотрен постепенный переход учебно-познавательной деятельности школьников от извлечения информации - к активизации, стимулированию интерпретационных процедур. В процедурах смыслообразования - от эмоционально-чувственного принятия/непринятия позиции автора учебного текста, обусловленного часто эмоциональностью текста, убедительностью, страстностью автора, отбором ярких фактов и примеров, - к самоопределению на собственных мировоззренческих (ценностных) основаниях.

*Рефлексивный компонент*, обеспечивающий обучающимся выявление норм применяемых действий, соответствия собственных способов норме, а также их самоопределение по отношению к получаемой информации, пронизывает весь процесс взаимодействия школьника с текстом. На начальном этапе он реализуется в оценке школьником своего «эмоционального отклика» на предложенное содержание текста, в осознанном принятии задачи на создание вторичного или встречного текста. На этапе предъявления образца деятельности - в осмыслении нормы действия и в превращении ее в личный алгоритм действия. На этапе вербализации понятого, производимого под контролем сознания, в отличие от спонтанно протекающего, не рефлексивного принятия/непринятия, всегда присутствующего в процессе восприятия информации, - в соотношении субъективно-личностных позиций и выборе оснований для принятия/непринятия позиции, в обращении к своему читательскому или жизненному опыту.

Данный подход закономерно предполагает выдвижение в качестве *критериев* развития учебно-информационных умений *новообразования в личностной сфере* обучающихся - диалогическо-



го мышления, рефлексивных качеств, определяющих диалогический характер взаимодействия с информацией, в *операционально-действенной сфере* - владения способами понимания текста на уровнях извлечения информации, интерпретации авторского смысла, личностного смысла, а также владения способами создания вторичных и встречных текстов.

Итак, в настоящее время с опорой на идеи социально-личностного, личностно-развивающего, герменевтического подходов в образовании, акцентирующих субъективно-личностное начало во взаимодействии человека с культурой, целесообразно *обновление содержание понятия* «учебно-информационные умения» посредством замещения его компонентов «извлечение» и «переработка» информации компонентами «понимание» и «создание» текстов, которые качественно изменяют представления о сущности данных умений, подчеркивая их личностно обусловленный характер.

Учебно-информационные умения, выступающие инструментальным обеспечением взаимодействия школьника с содержанием учебного предмета, представленного в текстовой форме, обладают личностно-развивающим потенциалом в их трактовке как освоенных способов понимания и создания текстов (текстовой деятельности); имея и операционально-действенную, и личностную составляющие, коррелируя с диалогическим мышлением и рефлексивными качествами, данные способы в процессе освоения индуцируют у личности названные новообразования.

Выявление и реализация личностно развивающего потенциала учебно-информационных умений в процессе обучения обеспечивают целостный подход к обучению и развитию школьников как единому и непрерывному процессу, в котором освоение способов понимания и создания текстов сопровождается развитием у обучающегося диалогического мышления и рефлексивных качеств, что обеспечивает диалогический характер взаимодействия школьника с информацией.

Построение образовательного процесса на основе актуализации личностно развивающего потенциала учебно-информационных умений требует сопряжения в учебно-познавательной деятельности школьников целей, содержания, методов и форм технологизированного процесса освоения способов текстовой деятельности и глубоко личностного, индивидуального постижения ценностно-смыслового содержания образования.

#### Библиографический список

1. *Закирова А. Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень, 2001. 152 с.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.

3. *Каган М. С.* Глобализация культурных процессов : становление диалогического мышления // Глобализация : синергетический подход : сб. докладов и сообщений методологического семинара профессорско-преподавательского состава Российской академии государственной службы при Президенте РФ. М., 2009. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Rags10.htm> (дата обращения: 22.11.2013).
4. *Библер В. С.* Школа диалога культур. Идея, опыт, перспективы. Кемерово, 1993. 84 с.

#### Humanitarian Interpretation of Academic and Information Skills of School Students During the Information Age

Tatiana V. Oblasova

Tyumen Regional State Institute of Regional Education Development, Russia  
10, Semakova, Tyumen, 625003, Russia  
E-mail: [tatianaoblasowa@yandex.ru](mailto:tatianaoblasowa@yandex.ru)

The study sets out humanitarian interpretation of educational and information skills adequate to information age as mastered ways of understanding and creation of texts that provide dialogic interaction of person and information. The author discovers interdependence between development of given skills in the educational process and development of personal sphere of concepts, system of personal meanings, as well as reflexivity, subjectivity, and dialogical thinking. In accordance with modern trends, the study discloses the content of motivational, procedural, and substantive components of the educational process, which is aimed at combining upbringing and education in a holistic pedagogical process in order to achieve integrated result of educational and informative (operational-active and personalized) skills development.

**Keywords:** personal development potential, educational and information skills, dialogical thinking, understanding of educational and scientific texts, educational process.

#### References

1. *Zakirova A. F.* *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germenevtiki* (The theoretical elements of pedagogical hermeneutics). Tyumen', 2001. 152 p. (in Russian).
2. *Bakhtin M. M.* *Estetika slovesnogo tvorchestva* (Esthetics of written word). Moscow, 1979. 424 p. (in Russian).
3. *Kagan M. S.* *Globalizatsiya kul'turnykh protsessov: stanovlenie dialogicheskogo myshleniya* (Globalization of cultural processes: development of dialogical thinking). *Globalizatsiya: sinergeticheskiy podkhod: sb. докладов i soobshcheniy metodologicheskogo seminar professorskogo-prepodavatel'skogo sostava Rossiyskoy akademii gosudarstvennoy sluzhby pri Prezidente RF* (Globalization: synergistic approach: the collection of reports at the methodological seminar of the staff of Russian state service academy under the RF President). Moscow. 2009. Available at: <http://spkurdyumov.narod.ru/Rags10.htm> (accessed 22 November 2013).
4. *Bibler V. S.* *Shkoladiologakul'tur. Ideya, opyt, perspektivy* (The school of cultures' dialog. Idea, experience, perspective). Kemerovo, 1993. 84 p. (in Russian).