

Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 2

№ 3

2019 Г



Электронный научно-методический журнал «Антропологическая дидактика и воспитание» издаётся с 2018 г.

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы обновления содержания обучения и воспитания подрастающих поколений. Актуальность этой проблематики и неудовлетворённость используемыми способами ее решения звучат с трибун многочисленных научных конференций, отражены в СМИ, в заявлениях представителей экспертного сообщества и властных структур нашей страны.

Поскольку содержание обучения и воспитания является междисциплинарной проблемой, журнал приглашает к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, методистов и представителей других областей знания, задействованных в процессах обучения и воспитания на всех образовательных уровнях.

Научное направление издания по отраслям наук: философия, педагогика, психология. Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики. Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей. Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несёт ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи. Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

КОНТАКТЫ / CONTACT US

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 18.10.2021. Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 82058
Издательство: Международный Центр «Искусство и образование»
Юридический адрес: 101000, г. Москва, Хохловский пер., 3-16
ИНН 7715576892,
ОГРН 1057748371856, ОКПО 78928720
Почтовый адрес: 125167, г. Москва, Красноармейская ул., 9-101
Телефон: +7(906) 063-52-26
Веб-сайт: <https://science-book.ru>
Электронная почта: kushaev38@mail.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications 18.10.2021. Certificate number ЭЛ № ФС 77 – 82058
Publishing house: International Centre «Art and Education»
Official address: 101000, Moscow, Khohlovsky lane, 3-16
TIN 7715576892,
PSRN 1057748371856, NCN 78928720
Postal address: 125167, Moscow, Krasnoarmeyskaya St., 9-101
Telephones: +7(906) 063-52-26
Web-site: <https://science-book.ru>
E-mail: kushaev38@mail.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НОВИЧКОВ Владимир Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, автор более 100 научных и научно-методических публикаций. Отличник просвещения СССР, Отличник народного образования Грузинской ССР, Отличник народного образования МНР, Заслуженный учитель Российской Федерации.

С 1964 года неразрывно связан с системой образования. Работал учителем, директором школы, на различных должностях в Министерстве просвещения СССР, ректором, проректором и заместителем директора по научной работе в ряде учебных и научно-исследовательских институтов, первым заместителем Министра образования РФ, Начальником Северного окружного управления Департамента образования г. Москвы.

Принимал активное участие в разработке и реализации нескольких крупных международных проектов с учёными США, Франции, Канады, Финляндии, Норвегии, Италии. Привлекался в качестве эксперта к разработке образовательных проектов Советом Европы.

NOVICHKOV Vladimir Borisovich, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Pedagogy Department, Institute "Higher School of Education", Moscow Pedagogical State University. Overachiever of the Education of the USSR, Overachiever of the Public Education of the Georgian SSR, Overachiever of the Public Education of the MPR, Honored Teacher of the Russian Federation.



ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



АФАНАСЬЕВ Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета.

AFANASYEV Vladimir Vasilievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



ПОТАПОВ Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, специалист в области психологии творчества, креативности, музыкальной педагогики и психологии.

POTAPOV Dmitry Aleksandrovich, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, the expert in the field of psychology of creativity, musical pedagogics and psychology.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ / EDITORIALBOARD



БОЗИЕВ Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор научно-теоретического журнала Российской академии образования «Педагогика».

BOZIEV Ruslan Sakhitovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Editor-in-Chief of the Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education "Pedagogy".



ВОРОВЩИКОВ Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией экспериментальной психологии и педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

VOROVSHCHIKOV Sergey Georgievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, a Head of the Laboratory of Experimental Psychology and Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.



ЕРОШИН Владимир Иванович, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении общего среднего образования.

EROSHIN Vladimir Ivanovich, Doctor of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE; a member of the Department of General Secondary Education.



КАРАКОЗОВ Сергей Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор, директор Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета.

KARAKOZOV Sergey Dmitrievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow Pedagogical State University.



КУРНЕШОВА Лариса Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

KURNESHOVA Larisa Evgenievna, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE. a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

LUKATSKY Mikhail Abramovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



МЕСЬКОВ Валерий Сергеевич, доктор философских наук, профессор Московского педагогического государственного университета.

MESKOV Valery Sergeevich, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Moscow Pedagogical State University.



НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович, доктор педагогических наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета.

NEBORSKY Yegor Valentinovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor of Moscow Pedagogical State University.



ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

POLONSKY Valentin Mikhailovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a Member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



САВЕНКОВ Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, Директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении профессионального образования.

SAVENKOV Alexander Ilyich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Corresponding Member of RAE, a member of the Vocational Education Department.



СЕМЁНОВ Алексей Львович, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН и РАО.

SEMENOV Alexey Lvovich, Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences and RAE.



СЛОБОДЧИКОВ Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики.

SLOBODCHIKOV Viktor Ivanovich, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy.



СОБКИН Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ; Директор Центра социологии образования РАО, академик РАО.

SOBKIN Vladimir Samuilovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology L.S. Vygotsky, Russian state university for the humanities; Director of the Center for Sociology of Education RAE, Academician of RAE.

Афанасьева Ирина Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры юридической психологии
и права факультета юридической психологии Московского государственного
психолого-педагогического университета

Левина Ирина Дмитриевна,

кандидат педагогических наук, доцент,
директор Института культуры и искусств
Московского городского педагогического университета

Афанасьев Владимир Васильевич,

доктор педагогических наук,
профессор Департамента педагогики Института педагогики и психологии
образования Московского городского педагогического университета;
профессор кафедры социологии и управления Московского автомобильно-
дорожного государственного технического университета (МАДИ).

ПОДХОДЫ К СТРУКТУРИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрены интуитивно-эвристические, эмпирические, логические и аналитические, кибернетические и системно-структурные, и, так называемые, графо-топологические подходы к определению структуры и места учебно-познавательной деятельности студентов в целостной системе обучения. Выявлены отличительные признаки учебно-познавательной деятельности студентов как специфической дидактической категории.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, модели организации учебно-познавательной деятельности, признаки и структура познавательного процесса, система высшего образования.

Afanasyeva Irina Vasilyevna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Legal Psychology
and Law of the Faculty of Legal Psychology of the Moscow State
Psychological and Pedagogical University
Levina Irina Dmitrievna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Director of the Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University
Afanasyev Vladimir Vasilyevich,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and
Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University;
Professor of the Department of Sociology and Management of the Moscow
Automobile and Road State Technical University (MADI).

APPROACHES TO STRUCTURING EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Annotation. Intuitive-heuristic, empirical, logical and analytical, cybernetic and system-structural, and so-called graph-topological approaches to determining the structure and place of educational and cognitive activity of students in an integrated learning system are considered. Distinctive features of educational and cognitive activity of students as a specific didactic category are revealed.

Keywords: educational and cognitive activity, models of organization of educational and cognitive activity, signs and structure of the cognitive process, the system of higher education.

Существует несколько подходов к определению структуры и места учебно-познавательной деятельности студентов в целостной системе

обучения. «Подобные подходы целесообразно объединить в три группы. В первую входят *интуитивно-эвристические, эмпирические, логические и аналитические*, во вторую - *кибернетические и системно-структурные*, и, наконец, третью группу составляют, так называемые, *графо-топологические*.

Не останавливаясь подробно на каждом из обозначенных подходов, дадим краткую характеристику некоторым из них. В основе интуитивно-эвристического подхода (впрочем, как и эмпирического) лежит опыт и мощная интуиция педагога. Этот подход предполагает использование некоторых общих, как правило, собственных представлений о функциональном характере образовательного процесса, сущности учебно-познавательной деятельности и, следовательно, не учитывает всего комплекса и интегративного характера последних. В такой ситуации только громадный педагогический опыт позволяет правильно определить назначение, роль учебно-познавательной деятельности и вытекающую из этого совокупность "оптимальных" управляющих воздействий на познавательную деятельность обучаемого. Эффективность данного подхода наиболее очевидна при решении строго определенных дидактических задач и зависит от характера познавательной деятельности конкретного студента» [1].

Базой логических подходов является тот факт, что процесс обучения развивается в соответствии с «объективной закономерностью», которая, по мнению М.А. Данилова, «выражается в том, что обучающийся постепенно движется «по лабиринтам» познавательной деятельности: от имеющихся знаний, умений и уровня развития до того уровня, который соответствует полному овладению изучаемого предмета» [7, с. 96]. «Такой путь способствует успешному процессу усвоения знаний и развитию познавательной активности студентов. В соответствии с ним учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы он развивался как под непосредственным воздействием педагога, так и за счет собственных внутренних резервов обучающихся. Решающую роль в достижении этого

играет методика отбора учебных, технических задач проблемного характера, соответствующая постановка темы занятий, с обязательным учетом базовых компонентов знаний данной дисциплины» [1].

Обобщая высказывания ведущих специалистов в области дидактики – М.А. Данилова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина и др., можно утверждать, что структурными элементами учебно-познавательной деятельности выступают: «а) принятие и осознание учеником познавательной задачи, актуализация мотивов ее решения; б) восприятие новой информации из различных источников и преобразование ее в понятия, модели и т.п; в) применение сформированных понятий (моделей) в виде ориентировочной основы познавательных действий, осмысление целей, задач, способов и подходов к решению; г) преодоление обучающимися «ближней зоны развития» и переход в «дальнюю зону»; д) осознанный перенос полученных знаний, умений и навыков в новые условия; ж) анализ и самоанализ освоенных способов учебно-познавательной деятельности» [9].

«Для наглядности сказанного представим, так называемую, логико-дидактическую модель (ЛДМ) организации учебно-познавательного процесса в виде структурной схемы, варианты которой показаны на рисунках 1, а,б.

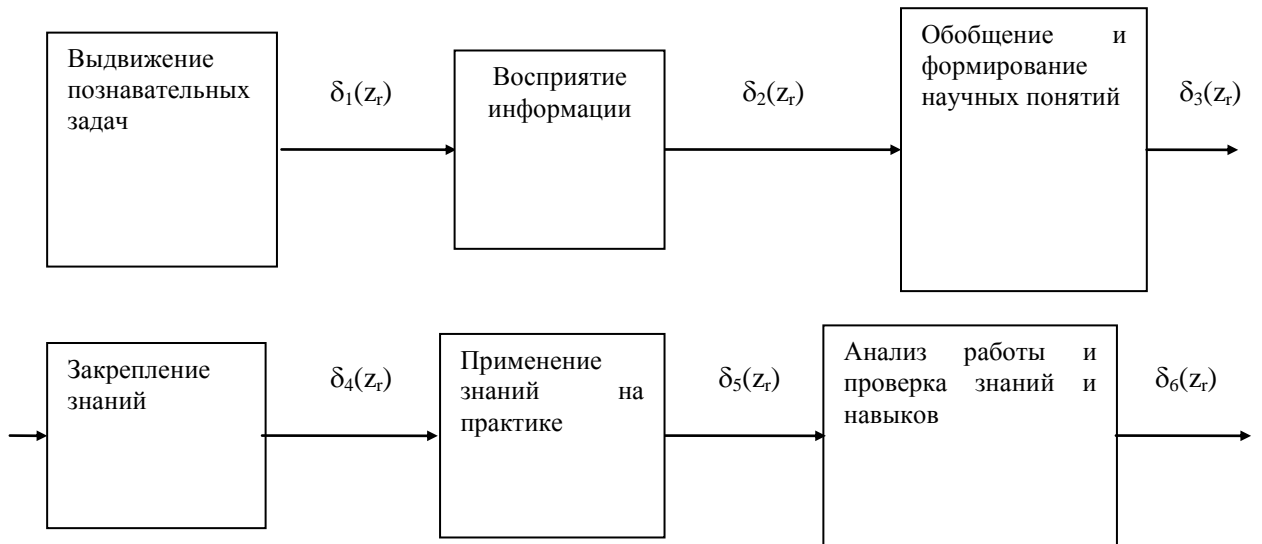


Рисунок 1,а - Последовательная ЛДМ организации учебно-познавательного процесса

Результат обучения (Роб) согласно рисунку 1,а записывается как произведение выходных параметров (прямо пропорциональных характеристикам, отражающих внутреннее наполнение) каждого отдельно взятого звена учебно-познавательного процесса» [1].

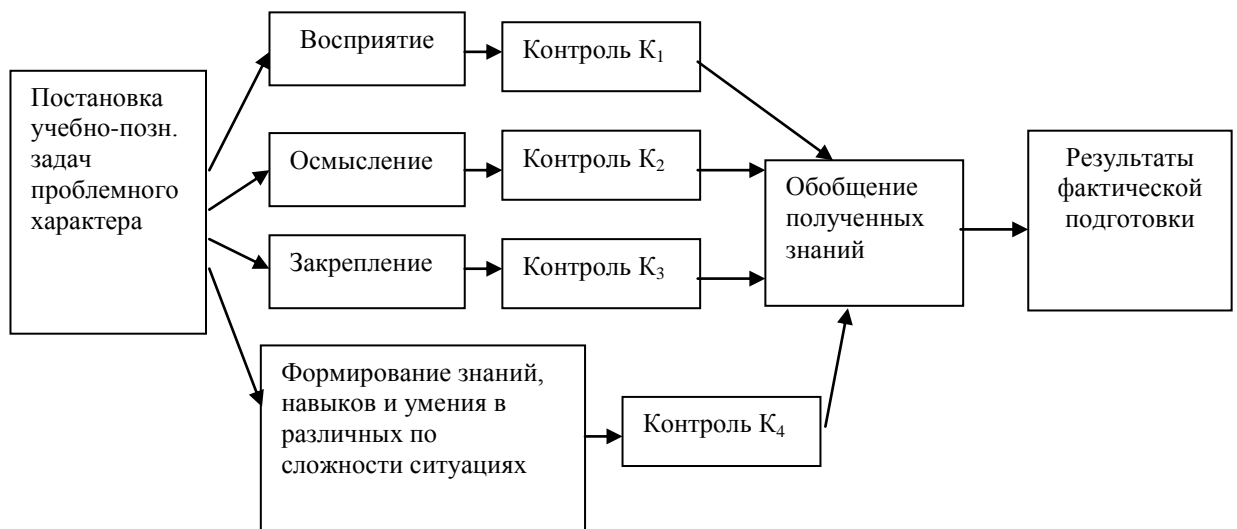


Рисунок 1,б - Параллельно-последовательная ЛДМ организации учебно-познавательного процесса

«Анализируя рассматриваемую структуру, нетрудно увидеть ее недостатки: а) по мере поступательного движения студентов от одного уровня познавательных действий к другому происходит накопление "ошибок", имеющих место на каждом этапе обучения. Последние могут быть вызваны некорректной постановкой учебно-познавательных задач, неадекватным восприятием их обучающимися, формальным отношением студентов к учебному процессу, недостаточным (по времени и глубине) закреплением полученных знаний на практике, поверхностным анализом (со стороны преподавателя) и показным самоанализом приобретенных умений и навыков и т. д. При этом результирующая «ошибка» может быть настолько значительна, что организованный таким образом учебный процесс теряет дидактический и гносеологический смысл; б) из структуры данной модели место учебно-познавательной деятельности студентов и управляющие функции преподавателя можно проследить только посредством методологического анализа» [1].

«Анализ логической организации приведенных структур показывает, что познавательная деятельность имеет место на каждом этапе целостного образовательного процесса: при осознании и решении студентами выдвинутых преподавателем познавательных проблем, усвоении новых для студентов знаний; закреплении и проверке их критерием практики. При этом управление должно проводиться на всех стадиях выполнения учебно-познавательной деятельности, в том числе и при ее планировании. Педагогические системы, будучи сложными по своей природе, еще более структурно и функционально усложняются и требуют применения кибернетических или системно-структурных подходов к изучению педагогических явлений. Любая система, в том числе и педагогическая, может быть правильно понята, а затем и реализована лишь в единстве ее структуры и функции. От природы системы зависят не только ее функции, как целого, но и функции каждого отдельно взятого элемента, составляющие систему (Пидкасистый П.И.). С точки зрения системно-структурного подхода

к процессу обучения как целостной педагогической системе, ее можно представить в виде подсистем - преподавания и учения» [1]. Причем, «ведущей деятельностью в подсистеме «учение» является познавательная деятельность...», а «... процесс обучения как целостная педагогическая система в его наиболее общем виде состоит из следующих неразрывно связанных между собой компонентов: целей подготовки специалиста, деятельности учения и соответствующего им результата» [10, с. 12]. Очевидность связей всех перечисленных компонентов посредством содержания образования, средств и методов обучения позволяет говорить о том, что познавательная деятельность студентов не только «пронизывает» все звенья процесса "учения", но и влияет на "качество" отношений между учебным материалом и преподавателем, учебным материалом и студентом и непосредственно между преподавателем и студентом.

В «литературе известно представление модели структуры учебного процесса в виде, аналогичном названному нами как системно-структурная модель. Поэтому, тезисно изложим аргументацию предложенных и "усиленных" нами известных блоков и связей» [1].

1. «Цели подготовки специалистов непосредственно взаимодействуют с "преподаванием" и "учением". С нашей точки зрения очевидно, что "цели" выполняют и объективно заложенные в них управленческие функции. Изменяя параметры "цели", соответственно (это не означает прямо пропорционально) изменяется и содержание деятельности подсистем. Поэтому, в структуру модели дополнительно введены два блока - "априорное управление деятельностью учения и преподавания"» [1].

2. «Деятельность «преподавания» посредством управленческих воздействий на подсистему «учение» вносит заметный вклад в результаты фактической подготовки специалистов. При этом "результаты" не всегда могут полностью определяться через "средства управления", хотя бы потому, что в формировании содержания, методов, средств и форм обучения субъект управления не всегда может принимать непосредственное участие» [1].

3. Любая деятельность в подсистеме "учение" невозможна без познавательных действий по восприятию, осмыслению, закреплению получаемой информации. Поэтому внутренняя структура учебно-познавательной деятельности в целом и составляющие её элементы охвачены, так называемыми, внешними блоками, содержание которых отражает процесс учебно-познавательной деятельности студентов.

«Характер связи между компонентами педагогической системы с учетом количественных и качественных отношений между ними наилучшим образом вскрывается графо-топологическим подходом, позволяющим одновременно рассматривать и по возможности синтезировать действительную структуру обучения и эквивалентную ей в динамическом плане идеализированную структуру. Реализация подобных связей методом прикладной дидактики требует несколько пробных решений для выбора удовлетворительного или оптимального из них, поэтому очень важно уметь быстро находить отношения между компонентами педагогической системы (если оперировать терминами "черного ящика", то между входными и выходными параметрами) при различной выбранной структуре последней. Такую возможность предоставляет графо-топологический подход и это является одной из приоритетных причин использования его при определении места основных функциональных блоков и, в частности, учебно-познавательной деятельности студентов в целостной системе обучения. Однако определение количественных и качественных связей между составляющими целостной системы обучения и входящих в них элементов, синтез идеализированной модели учебного процесса по совокупности имеющихся данных выходят за рамки данного раздела и требует отдельного, более детального разговора» [1].

«Неотъемлемой чертой взаимодействий в структурах рассмотренных нами моделей является их статистический характер, так как не представляется возможным установить строгой функциональной зависимости не только между входными и выходными параметрами произвольной модели,

но и параметрами ее основных блоков. Объясняется это тем, что каждый элемент системы находится в причинной обусловленности как с непосредственно связанными с ними элементами, так и с элементами, связь с которыми не носит явно выраженного характера. В данных обстоятельствах наиболее приемлемым методом исследования таких моделей являются стохастические методы, рассматриваемые в рамках корреляционной теории описания случайных процессов» [1].

«Обобщая вышесказанное, выделим четыре последовательных этапа в построении обобщенной модели (структуры) учебного процесса и соответствующие им (этапам) фазы учебно-познавательной деятельности. Первый этап - формулирование целей обучения, определяющих основные функциональные блоки (объекты) модели. Этот этап требует широкого знания факторов, относящихся к дидактическим, гносеологическим, психологическим и информационным процессам (явлениям), происходящим при практической реализации учебного процесса и глубокого проникновения в их взаимосвязи. Как правило, этап завершается записью в каких-либо терминах, сформулированных качественных представлений о связях между элементами модели обучения» [1].

«Второй этап - прогнозирование (на научной основе) результатов (теоретических следствий), к которым приведет построенная соответствующим образом модель учебного (и соответственно познавательного) процесса, для дальнейшего их (результатов) сопоставления с данными наблюдений, изучаемых дидактических явлений» [1].

«Третий этап – выяснение того, удовлетворяет ли принятая гипотетическая схема (модель учебно-познавательного процесса) критерию практики, т. е. выяснение вопроса о том, каково рассогласование между потребностями общества в усвоении обучаемыми данной области знаний и фактическим уровнем их подготовки» [1].

«Четвертый этап - последующий анализ и модернизация действующей структуры (модели) учебно-познавательного процесса в связи с накоплением

новых данных о методах повышения его эффективности. Действительно, в процессе развития дидактики, как науки, данные об изучаемых в ее рамках явлениях все более и более совершенствуются и наступает момент, когда выводы, получаемые на основании действующих моделей обучения не соответствуют нашим знаниям о происходящих там явлениях. Таким образом, возникает необходимость построения новых более совершенных моделей» [1].

«Структура и отличительные признаки учебно-познавательной деятельности студентов как специфической дидактической категории, статичность или динамичность процессов, протекающих в такой конструкции, их глубина, вытекает из анализа ее сущностных характеристик. В педагогической литературе даются различные определения сущности учебно-познавательной деятельности. Это зависит от того, какому подходу отдают предпочтение авторы известных работ в трактовке самого понятия " учебно-познавательная деятельность". Так одни авторы в основе определения ее сущности видят специальную организацию всех компонентов системы обучения в условиях подготовки, самоподготовки специалистов или берут описание методов руководства действиями студентов, содержательные стороны выполняемых ими заданий и значение последних для воспитания личностных качеств обучаемых; другие степень самостоятельности учебно-познавательных действий студентов при выполнении ими теоретических и практических работ, третьи - характер и особенности поставленных перед студентами учебно-познавательных задач и выступающих как предмет их деятельности» [1].

В «соответствии с такими подходами по-разному представляется структура учебно-познавательной деятельности, влияние на нее управляющих воздействий со стороны субъекта управления с точки зрения оптимизации такой деятельности и, следовательно, достижения наивысших результатов обучения в конкретной педагогической ситуации» [1].

Приоритетным для авторов первой группы при определении сущности и

структуры учебно-познавательной деятельности студентов является внешняя сторона ее проведения. Так, Микельсон Р.М. под учебно-познавательными действиями обучаемых понимает выполнение ими заданий без всякой помощи, но под визуальным наблюдением преподавателя. В исследованиях Стрезикозина В.П., Федоренко И.Т. и др., указывается на необходимость установления определенного времени на выполнение задания с обязательным проявлением студентами самостоятельности и умственного напряжения [13, 14]. В статье Гинзбурга А.В. намечается два этапа работы студентов при выполнении ими производственного задания - подготовительный и исполнительный. «Первый включает в себя анализ изделия, планирование работы и в дальнейшем разработку задуманной модели. На втором этапе обучаемый отыскивает способы реализации задания, выполняет работы и с помощью педагога проверяет результаты» [3].

Авторы «рассмотренных нами работ основными звеньями учебно-познавательной деятельности считают: 1) уяснение студентами поставленной перед ними задачи; 2) участие их в планировании работы, особенно при выполнении практико - ориентированных заданий; 3) выполнение работы в отведенное время с напряжением умственных и физических усилий; 4) проверка результатов работы с помощью преподавателя» [1].

В исследованиях второй группы авторов основным признаком эффективности учебно-познавательной деятельности обучающихся считается степень их самостоятельности в процессе познавательной деятельности. Так, в работах Сроды Р.Б., Лемберга Р.Г., Дайри Н.Г. и др. [6, 8, 12] «самостоятельность рассматривается как средство формирования профессионализма студентов, как форма организации их познавательной деятельности, требующая проявления активности и творческого мышления в практической деятельности, настойчивости и инициативы при решении поставленной задачи. В ходе этой работы студенты сосредотачивают внимание на изучаемом материале, осмысливают предложенный преподавателем материал, накапливают, сохраняют и по возможности

приумножают полученные знания, составляют и сравнивают факты, самостоятельно делают выводы и обобщения. Подчеркивается, что обязательным условием ее выполнения является осознание обучаемым цели и смысла учения» [1].

В своих исследованиях Голант Е. Я. выделил три элемента учебно-познавательной деятельности обучающихся - организационно-технический, собственно познавательный и практический и наметил содержание умений, которыми должен обладать обучаемый. «В первом элементе - это умения планировать и распределять работу по времени, производить оценку результатов для определения степени усвоения материала и т. п. Во втором - умение самостоятельно оценивать содержание изучаемого материала и применять его на практике, собирать и систематизировать факты, сравнивать, делать выводы, проводить наблюдения и опыты. В третьем - умения выполнять практические и производственные задания. Причем, формирование этих умений начинается под руководством педагога, а затем продолжается в процессе выполнения студентами учебно-познавательных действий, сложность которых постепенно возрастает. В данной работе приводится перечень таких действий» [4].

Лемберг Р.Г. и Дайри Н.Г. к характерным признакам учебно-познавательной деятельности учащихся относят содержание и структуру изучаемого ими материала. «Действительно, содержание обучения оказывает влияние на применяемые методы учебной работы. Так одни понятия лучше усваиваются при использовании одних методов, другие могут быть поняты и осмыслены только с применением прецизионных методов, что наиболее ярко отражает специфику высшей профессиональной школы. Поэтому некоторые педагоги утверждают о наличии закономерной связи между содержанием и методами обучения» [2]. «Исследователи третьей группы довольно убедительно доказывают, что сущность учебно-познавательных действий как специфических педагогических конструкций определяется особенностями поставленных в них учебно-познавательных задач. Задача

побуждает студентов к творческой деятельности, служит "пусковым" моментом их мыслительного процесса» [5, 11].

Пидкасистый П. И. в своих исследованиях считает, что "... генетической клеточкой учебно-познавательных работ, их цементирующим ядром является познавательная задача, предлагаемая обучаемым в конкретной ситуации и выступающая как объект их деятельности. В учебном процессе в качестве такой задачи всегда должна выступать учебная или иная проблема" [10, с. 50]. Кроме того, делается важный вывод о том, что: "организация учебно-познавательной деятельности несет в себе четко выраженную функцию управления ею" [10, с.55]. При этом подчеркивается необходимость четкой постановки учебно-познавательной задачи, что дает возможность преподавателю заранее предусмотреть характер познавательной деятельности студента и соответственно управлять этим процессом.

«Наряду с очевидностью изложенных выше тезисов относительно назначения и характера учебно-познавательной задачи, считаем необходимым заметить следующее: 1) Задача должна служить не только основанием для определения собственных действий обучаемого в соответствии с осознанной целью, но и фокусировать студента на «прозрачности результатов» ее преодоления. Иными словами, грамотно сформулированная задача должна давать возможность обучаемому, уже на начальном этапе решения, идентифицировать ее результаты, а преподавателю позволит "априори" выделить или оговорить препятствия, которые обучаемый не сможет преодолеть самостоятельно. Неочевидность результатов решения даже конкретных учебно-познавательных задач снижает развивающую и мотивирующую функции обучения, делает студента в лучшем случае "ретранслятором информации". В такой ситуации эффективность всех совокупных действий (стимулирующих, организационных, корректирующих, контролирующих) преподавателя весьма низкая. 2) Управление учебно-познавательным процессом более эффективно, когда различают трудность и сложность задачи. При этом следует учитывать, что сложность - фактор

объективный и зависит только от задачи и не зависит от знаний и способностей студента. Трудность всегда относительна и определяется количественным значением признаков, характеризующих данного обучаемого относительно задачи» [1].

Так Лернер И. Я. выделял три фактора сложности учебно-познавательных задач: а) состав (число) данных задачи, подлежащих учету; б) число логических звеньев, которые нужно пройти, чтобы решить задачу; в) количество выводов, которые необходимо сделать в результате решения [9].

«Таким образом, сущность учебно-познавательной деятельности студентов, структура и роль преподавателя в ее организационном, управленческом аспектах трактуется различными авторами по-разному. Большинство исследователей главными считают те или иные структурные звенья учебно-познавательной деятельности и, следовательно, по-разному формулируют ее признаки, считая наиболее важным один и опуская другой» [1].

Суммируя различные точки зрения, можно указать основные, по нашему мнению, признаки учебно-познавательной деятельности:

1. *«Внешние*, которые включают в себя планирование обучаемыми своей работы, выполнение заданий без подробного инструктажа и непосредственной помощи преподавателя. При этом роль последнего видится только через призму организационных и функционально связанных с ними управляющих воздействий» [1].

2. *«Внутренние*, выраженные в проявлении студентами самостоятельности и творческой активности при решении поставленных перед ними учебно-познавательных задач, проходя при этом все уровни учебно-познавательных действий: от воспроизведения задания по образцу до частично-поисковых и даже исследовательских действий. Причем сама учебно-познавательная деятельность претерпевает качественные изменения и поступательно развивается» [1].

3. *«Общие*: а) наличие учебно-познавательной (или производственно-

практической) задачи, выступающей в виде учебной, практической или иной проблемы, что побуждает студентов к творческой работе, требует напряжения духовных и физических сил. Критерием правильно сформулированной задачи является возможность "априорной" и "апостериорной" управляемости познавательной деятельности обучаемых; б) проведение студентами самокорректировки и усовершенствования результатов учения; в) наличие в учебном задании полноценного в гносеологическом и дидактическом отношении материала, усвоение которого способствует развитию обучающегося как личности, «самоактуализирует» ее (Маслоу А.)» [1].

В заключении «следует подчеркнуть, во-первых, что детальное содержание организационных действий преподавателя зависит от возраста студентов, их общеобразовательной и профессиональной подготовки, компетентности и профессионального мастерства педагога, характера изучаемого материала и вида производственных заданий, особенностей учебного процесса данного вуза, состояния материальной базы в нем и других факторов; во-вторых, при выполнении конкретной учебно-познавательной задачи, отдельные звенья познавательной деятельности будут усиливаться или ослабляться, а в некоторых случаях исчезать совсем; в-третьих, психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности студента зависят от того, какую позицию занимают обучающиеся в педагогической ситуации» [1]. Эти позиции могут быть такими: пассивного восприятия и освоения предлагаемой извне информации; активного самостоятельного поиска, обнаружения, преобразования и воспроизведения переработанной информации; организованного извне избирательного поиска, нахождения нужной информации, преобразование и использование ее с целью повышения своего профессионализма.

Литература:

1. Афанасьев В. В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: дис. ... доктора педагогических наук. Москва, 2003. – 497 с.
2. Букалерева Л.А., Ястребов О.А. Противодействие коррупции в системе образования // Legal Bulletin. 2018. Т. 3. № 1-2
3. Верзилин Н.И. Методы преподавания биологии как педагогическая наука // Сов. Педагогика. 1963. №12.- С. 43-51.
4. Гинзбург А.В. О формировании самостоятельности учащихся в трудовой деятельности. // В сб.: Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания. Ярославль. Пед. ин-т, 1967. - С. 60-67.
5. Голант Е.Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников. Ученые записки ЛГПИ им. Ленина. Т. 52. // Вопросы педагогики. 1944. - С. 35-43.
6. Граф В.М., Ильясов И.Р., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: Учеб.-метод. пособие.-М.: 1981. - 80 с.
7. Дайри Н.Г. О сущности самостоятельной работы. Народное образование, 1963. №5. - С. 121-127.
8. Данилов М.А. Теоретические основы и методы фундаментальных педагогических исследований. М., 1972. - 296 с.
9. Лемберг Р.Г. О самостоятельной работе учащихся. // Сов. педагогика. 1962. №2. - С. 58-64.
10. Лернер И.Я. Соотношение общедидактических и конкретно-предметных методов обучения // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика. 1976. №2. - С. 17-21.
11. Пидкасистый П.И., и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: Уч. пособие. /Под ред. А.М. Алексюка, К.: ИСИО, 1993.- 336 с.

12. Пидкасистый П.И., Коротяев Б. И. Организация деятельности учеников на уроке. М., 1985. - 218 с.
13. Потапов Д.А., Ильичева И.В. Организация независимой правозащитной деятельности в общеобразовательных организациях // Legal Bulletin. 2017. Т. 2. № 2.
14. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности в учении. М.: АПН РСФСР, 1956. - 264 с.
15. Стрезикозин В.П. Организация процесса обучения в школе. Просвещение, 1968. - 227 с.
16. Федоренко И.Т. Формирование навыков самоконтроля в учении // Народное образование. 1962, №6. – С. 24-31.

Воровщиков Сергей Георгиевич,

доктор педагогических наук,

профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии
образования Московского городского педагогического университета

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ОСНОВЕ
ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПЛАНИРОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

Аннотация: Самореализация учащегося представлена как ценностно-целевой приоритет современного образования. Данное идеологическое основание образовательного процесса требует соответствующего научно-методического сопровождения. Организация внутришкольной научно-методической работы является обязательным ресурсом подготовки дидактико-методического обеспечения и методической готовности педагогов.

Ключевые слова: самореализация обучающегося; научно-методическая работа; интеграция общего и дополнительного образования.

Sergey G. Vorovshchikov,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and
Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University

**SELF-REALIZATION OF THE STUDENT ON THE BASIS OF
INTEGRATION OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION:
PLANNING OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK**

Abstract: The student's self-realization is presented as a value-target priority of modern education. This ideological basis of the educational process requires

appropriate scientific and methodological support. The organization of intra-school scientific and methodological work is a mandatory resource for the preparation of didactic and methodological support and methodological readiness of teachers.

Keywords: student's self-realization; scientific and methodological work; integration of general and additional education.

Самореализация ученика является одним из ключевых ценностно-смысловых приоритетов Научной школы человекообразного образования А.В. Хуторского [9]. Воплощение данного приоритета имеет идеологический, содержательный, технологический характер и требует организации внутришкольной научно-методической работы по созданию необходимого учебно-методического обеспечения самореализации ученика. Заметим, что только подобная работа сформирует готовность учителей реализовать созданные ими же дидактические материалы, т.е. создаст необходимую методическую компетентность учителей.

Данная деятельность должна осуществляться с учетом следующих *требований к научно-методической работе*:

1. Сетевая сервизация внутришкольной научной-методической работы: Необходимо признать, что школу не устраивает «сотрудничество» с вузами, когда вузовские преподаватели выступают только в качестве источника информации. Нам представляется малоэффективной репродуктивная передача профессиональной информации на всякий случай – авось когда-нибудь пригодится или по принципу: «это должен знать каждый». В этом случае руководители школы и педагоги воспринимаются не как партнеры в решении проблемы, а как обучаемые. И в результате основным средством совместной деятельности школы и преподавателя вуза становится чтение-слушание незначительно модернизированных вузовских лекций или, в лучшем случае, проведение обучающих семинаров. В то же время школа не располагает кадровым и научно-методическим потенциалом для решения сложных системных проблем образовательного процесса,

поэтому необходимо научно-методическое консультирование школ со стороны педагогических вузов, учреждений дополнительного образования, научно-исследовательских центров. Такое сотрудничество по оказанию проектно-договорных управленческо-методических услуг должно осуществляться на принципе сервизации научно-методической работы в соответствии с обсужденной и утвержденной программой совместной деятельности по разработке и реализации способов решения реальных проблем образования. Как известно, сервис предполагает оказание высококвалифицированных услуг, удовлетворяющих определенные потребности заказчика [4].

2. Интегративное качество консалтинговой группы больше суммы отдельных консультантов: Учитывая системный характер проблемы самореализации ученика, в настоящее время большей востребованностью обладают не отдельные консультанты, а консалтинговые группы специалистов, готовых помочь школе самой решить инновационные проблемы образования, что в большей степени соответствует вечно актуальному императиву: НЕ НАВРЕДИ.

3. Гармоничное сочетание консалтинговых технологий: консультирование проекта и консультирование процесса. Консультирование проекта предусматривает разработку дидактических и методических материалов консультантами. Консультирование процесса предполагает совместную работу консультантов, управленцев и педагогов по выявлению и решению проблем. Для каждого конкретного этапа научно-методической работы в зависимости от многих факторов предпочтительным является та или иная технология. Задача консалтинговой группы компетентно использовать и гармонично сочетать данные технологии консультирования [7].

4. Практико-ориентированный и оргдеятельностный характер научно-методической работы: Методическая готовность учителей способствовать самореализации ученика будет «выращиваться» при создании

и внедрении необходимых материалов. Более того, совершенствование профессиональной компетентности педагогов, вовлеченных в совместную деятельность, осуществляется посредством не просто практико-ориентированной, а проблемно-ориентированной деятельности. Компетентность педагога, представляющая собой опыт успешного осуществления того или иного вида профессиональной деятельности, как раз и формируется и совершенствуется в совместной научно-методической работе, воплощается в педагогической деятельности. Как известно, в условиях школы повышение профессиональной компетентности осуществляется не как самоцель, а в процессе решения актуальных для учителя и школы проблем, требующих подчас более высокого уровня профессиональных знаний, умений и личностно принятых убеждений [3]. Невозможно решить актуальные инновационные проблемы без активного участия педагогов, ибо только в процессе их разрешения и будет «выращиваться» у учителей осознание их важности, необходимости личного участия в решении данных проблем, потребности для этого новых профессиональных знаний и умений.

Будем откровенны: экспериментальная деятельность – это не только всегда благо, например, определенная дестабилизация отдельных компонентов образовательного процесса как обязательный атрибут развития. Мы должны осознавать, что разработка и внедрение инноваций обязательно предполагают дополнительную нагрузку на учителей, дополнительные финансовые затраты. В разновозрастных педагогических коллективах у значительной части педагогов очевиден синдром усталости от инноваций. Не будем забывать, что школа – это не научно-исследовательское, а образовательное учреждение для детей. Поэтому педагогический эксперимент следует рассматривать как наиболее эффективное, но всегда как вынужденное средство решения конкретной проблемы в данных условиях.

5. Общешкольный формат научно-методической работы. Кроме того, с нашей точки зрения, доминирующим является общешкольный формат

совместной работы, ибо решаемая проблема самореализации ученика столь сложна, что касается большинства членов педагогического коллектива. В связи с этим очевидно, что длительная и многовекторная научно-методическая работа консалтинговых групп и педагогических коллективов по разработке, апробации и корректировке учебно-методического и управленческого сопровождения самореализации ученика предполагает соответствующее управленческое сопровождение, в частности планирование деятельности на стратегическом и тактическом уровнях [1].

Значение планирования в управлении организацией трудно переоценить. Легендарный Ли Якокка в своей не менее легендарной книге «Карьера менеджера» писал: «Твердый порядок письменного изложения какой-либо идеи – это первый шаг к ее претворению в жизнь. В разговоре можно – часто даже не отдавая себе отчета – высказывать всякого рода смутные и нелепые идеи. Когда же вы излагаете свои мысли на бумаге, происходит нечто такое, что побуждает вас вникнуть в конкретные детали» [6, с. 71]. В полной мере эти слова относятся к проектированию программ совместной деятельности, призванных помочь воплотить в жизнь перспективные педагогические идеи.

Разработка замысла такой программы совместной деятельности **«Самореализация ученика в обучении»** была осуществлена 24 июня 2016 г. на XXXIV Всероссийской научно-педагогической конференции **«Требования к уроку в контексте ФГОС»**, проводимой Научной школой человекообразного образования А.В. Хуторского. Проектную группу, руководимую автором данной статьи, вошли следующие педагоги: Запарина Вероника Владимировна, учитель английского языка, МБОУ гимназия № 9 им. С.Г. Горшкова, г.о. Балашиха Московской области, Озеркова Ирина Александровна, преподаватель ГБПОУ МГКЭИТ, Бабенко Татьяна Георгиевна, преподаватель фортепиано, концертмейстер, ОБПОУ «Курский педагогический колледж», Андрианова Галина Александровна, к.п.н., зам. директора Института образования человека.

В процессе групповой работы были установлены следующие *аспекты проблемы самореализации ученика*:

- *Идеологические аспекты*: отсутствие в полной мере понимания родителями, педагогами и самими детьми, а зачем ребенок идет в школу: это неминуемое требование возраста для социализации; получить знания и умения, необходимые для взрослой жизни; подготовиться для сдачи ЕГЭ как обязательного условия поступления в вуз? Или образование необходимо для выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру?

- *Содержательные аспекты*: отсутствие в полной мере понимания, а в чем проявляется цель образования: в присвоении накопленного человечеством социального опыта, личном успехе, комфортной социализации или вооружения обучающегося когнитивными инструментами самореализации [2; 5; 8]?

- *Технологические аспекты*: отсутствие в полной мере владения педагогами эффективными образовательными технологиями организации образования как деятельности ученика по созданию образовательных продуктов.

- *Управленческие аспекты*: отсутствие в полной мере владения руководителями школы эффективными управленческими технологиями по обеспечению координации и преемственности деятельности учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, родителей учащихся, самого ученика по воплощению смысла образования человека как реализации его возможностей.

- *Кадровые аспекты*: отсутствие в полной мере профессиональной готовности педагогов обеспечивать самореализацию обучающихся.

Следует откровенно признать, что на многие вопросы в так называемой «большой» педагогике отсутствуют четкие, теоретически обоснованные и технологически инструментированные ответы. Как раз научно-методическая работа призвана выработать эти эффективные решения и сформировать у

участников готовность воплотить их на практике.

Все участники группы пришли к единому мнению, что научно-методическая работа учителей по обеспечению самореализации учащихся на уроке может быть организована только в качестве стартового этапа, как паллиативный вариант. Создаваемое в результате совместной работы интегрированное образовательное пространство может предоставить больше возможностей для самореализации ребенка.

Еще в «Методических рекомендациях по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях», содержащихся в приложении к письму Минобразования РФ (11.06.2002 № 30-51-433/16), заявлена следующие приоритетные принципы, на которые следует опираться при организации дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях:

1. Свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности.
2. Ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка.
3. Возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка.
4. Единство обучения, воспитания, развития.
5. Практико-деятельностная основа образовательного процесса.

В связи с этим, группа сочла целесообразным определять темы научно-методической работы учителей по осуществлению самореализации учащихся по учебной дисциплине, уровню обучения, использованию эффективных педагогических средств (эвристическое обучение, метапредметное образование, проектная деятельность и т.д.), но и на основе интеграции учебной, внеурочной деятельности и дополнительного образования.

В соответствии с основными аспектами проблем обеспечения самореализации учащихся были определены следующие **задачи научно-методической работы**:

1. Обеспечить разработку, теоретическое обоснование и апробацию

«процесса выращивания» осознания педагогами, родителями и учащимися самореализации возможностей ребенка по отношению к себе и окружающему миру как смысла образования человека.

2. Обеспечить определение и теоретическое обоснование содержательного проявления самореализация ученика.

3. Обеспечить разработку и апробацию дидактико-методического сопровождения деятельности ученика по созданию образовательных продуктов в процессе его самореализации.

4. Обеспечить разработку и апробацию эффективных управленческих технологий по сопровождению координации и преемственности деятельности учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, родителей учащихся, самого ученика по реализации его возможностей.

5. Обеспечить практико-ориентированное повышение профессиональной компетентности педагогов в процессе их участия в разработке дидактического обеспечения самореализации ученика.

Наукоемкий характер представленного эскиза замысла внутришкольной научно-методической работы убеждают нас, с одной стороны, в неспособности школы осуществить его в одиночку, с другой стороны, в необходимости организации совместной проектной деятельности педагогических коллективов школ и консалтинговых групп.

Литература:

1. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Методы представления знаний в процессе решения практических педагогических проблем // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2015. № 2. С. 3-9.
2. Воровщиков С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 208 с.

3. Воровщиков С.Г. Компетентный подход в образовании// Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 27-32
4. Воровщиков С.Г. Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем// Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 22-25
5. Ларионова Л.И., Ларионова А.С. Особенности когнитивных ресурсов одаренных обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.6. – № 1А. – С. 83-91.
6. Ли Якокка. Карьера менеджера. – М.: Прогресс, 1991. – 384 с.
7. Остроушко, А.В., Букалеров, А.А., Букалеров, С.А. Защита информационной безопасности несовершеннолетних в КНР // Legal Bulletin. - 2018. - Т. 3. № 1-2. - С. 56-60
8. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Завуч школы – технолог управления качеством образования // Завуч. – 2000. – № 7. – С. 73-88
9. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Программа общеучебных умений: совершенствование эффективности формирования познавательной компетентности школьников // Образование в современной школе. – 2002. – № 6. – С. 44-57 (№ 7. – С. 21-33)
10. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекообразного образования: Научное издание. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2015. – 24 с.

Новичков Владимир Борисович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Института «Высшая школа образования»
Московского педагогического государственного университета

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ С ПОЗИЦИЙ ОНТОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. Представлена семантика и структура такого понятия и такой теоретической категории, как дидактическая задача, которая рассматривается с позиций дидактики содержания образования или онтодидактического подхода. Проведено различие между задачей и такими рядоположенными феноменами как вопрос, поручение, приказ, задание, загадка, просьба, указание, проблема. Показано, что наряду с содержательным наполнением понятий «вопрос», «загадка», «просьба», «проблема» понятие «задача» проявляет свою познавательную и ориентировочную направленность, ярко выраженную диалогичность.

Рассмотрена природа задачи с нескольких разных позиций и выделены наиболее значимые ее характеристики и на этой основе сформулированы несколько определений анализируемого феномена.

Выделены и охарактеризованы ранее не известная латентная функция задачи, обладающая потенциалом обнаружения информационных и деятельностных средств достижения целей образования.

Ключевые слова: дидактика, онтодидактический подход, дидактическая задача, сущность, структура, функции задачи

Novichok Vladimir Borisovich,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Pedagogy
Institute "Higher School of Education"

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE DIDACTIC TASK FROM THE STANDPOINT OF THE ONTODIDACTIC APPROACH

Annotation. The semantics and structure of such a concept and such a theoretical category as a didactic task are presented, which is considered from the standpoint of the didactics of the content of education or the ontodidactic approach. A distinction is made between the task and such ordinary phenomena as a question, an assignment, an order, a task, a riddle, a request, an indication, a problem. It is shown that along with the content of the concepts of "question", "riddle", "request", "problem", the concept of "task" shows its cognitive and orientation orientation, pronounced dialogicity.

The nature of the problem is considered from several different positions and its most significant characteristics are highlighted, and on this basis several definitions of the analyzed phenomenon are formulated.

The previously unknown latent function of the task, which has the potential to detect information and activity means of achieving educational goals, is identified and characterized.

Keywords: didactics, ontodidactic approach, didactic task, essence, structure, functions of the task

Педагогическая теория традиционно исходит из представления о том, что мир человеческого бытия – это неохватный мир проблемных ситуаций, разнохарактерных и разнонаправленных задач. Иными словами, человечество живет в «задачном» пространстве. Из этого априорного утверждения следует, что задача как феномен имманентна природе человека и окружающей его действительности.

Логико-антропологическим обоснованием такого утверждения является то неустранимое обстоятельство, что человек изначально стоит

перед решением триединой задачи: своего самосохранения, своей самореализации и своего самовоспроизведения. Решение этой триединой задачи составляет смысл и содержание человеческой жизни.

Вместе с тем, человек, «вживаясь» в окружающую действительность и обустроивая себя в ней, постоянно вынужден обращаться с вопросами к этой действительности, решать задачи, влекомые этими вопросами, чтобы в конечном итоге успешно решать долгосрочную триединую задачу собственного бытия.

Кроме «инстинктивных импульсов (как инстинкты самосохранения и самовоспроизведения), человечество постоянно реагирует и на социально-рефлекторный импульс к самореализации, что и выделяет человека из всего животного мира. Но самореализация предполагает обращенность человека к накопленным человеческим знаниям и деятельностному опыту, что предопределяет собой необходимость его образования как органической составляющей бытия каждого индивида» [9].

Однако по мере культурного развития человечества происходит постепенная трансформация инстинктивных реакций индивидов, таких как реакции на самосохранение и самовоспроизведение. Такая трансформация по мере укоренения индивида в культуре, происходит по линии движения от инстинктивности к рефлекторности, то есть по мере овладения культурными образцами поведения и деятельности человек использует все более эффективные стратегии и тактики своего самосохранения и самовоспроизведения. Реальными примерами таких стратегий и тактик являются повышение урожайности сельскохозяйственных культур и рост животноводства, экологические и природоохранные программы, родовспоможение и повышение качества медицинского обслуживания, антитеррористические, противоэпидемиологические, трудоохранные мероприятия и т.д.

Вторая онтология, как это уже фиксировалось ранее, – это мир проблемных ситуаций и задач. Поэтому феномен задачи мы можем

атрибутировать как онтодидактический компонент содержания образования.

Имманентность задачи процессу и содержанию образования не требует специальных обоснований и доказательств. Другое дело – рассмотрение задачи в контексте категориального раскрытия теоретико-методологических основ выявления и конструирования содержания образования.

Исходным пунктом наших рассуждений является положение о том, что цель любой сложноструктурной деятельности, а именно такой является образовательная деятельность, не имеет непосредственных средств своей реализации. Конкретизируя образовательный идеал, цель только намечает, но не создает самостоятельно условий для собственной реализации и, соответственно, не приближает к образовательному идеалу.

Иное дело – дидактическая задача. «Для ее решения необходимы конкретные средства, осуществление определенных процедур и соблюдение конкретных условий. Именно в этом и состоит ее онтодидактическая самоценность. Ни одно дидактическое явление (цель, принципы, методы и т.д.) не ориентирует нас в тех областях человеческого знания и опыта, которые необходимо включить в содержание школьного образования. А ведь именно эта проблема является центральной для его конструирования» [9].

Представляется, что видное место в решении этой насущной проблемы может занять дидактическая задача. Но сначала нужно полнее представить этот феномен и его дидактические возможности.

У многих авторов последней поры можно встретить утверждение, что весь учебный процесс имеет задачуную структуру. И, следовательно, движение в динамическом процессе обучения происходит от решения одной учебной задачи к последующим, от незнания к знанию.

Солидаризируясь с этим утверждением, необходимо отметить тот факт, что «ни в философской, ни в педагогической, ни в словарной литературе нет внятного определения понятия «задача». При этом следует отметить ряд фундаментальных работ, посвященных исследованию задачи с позиции организации познавательной деятельности учащихся, методики

решения задач, задействованию в этих процессах психологических, педагогических и различных методологических подходов» [3, 4, 6, 10, 11]. В данных трудах приводятся многочисленные определения феномена «задачи». Однако представленные определения не отражают его природной дидактической сущности.

В тех случаях, когда оно формулируется, оно дается через ряд родственных, но не тождественных понятий, не вскрывающих его природу. Ясно, однако, что без проникновения в сущность задачи невозможно понять, является ли она в структуре теоретико-методологических основ конструирования содержания образования пропущенным звеном или нет. Только всесторонне осмыслив генезис дидактической задачи, можно доказательно утверждать, что она обладает потенциальной возможностью обозначать те предметные области знания и человеческого опыта, которые обоснованно могут быть включены в содержание общего среднего образования.

Для того чтобы «приступить к выяснению природы данного феномена, поместим задачу в обычный ряд родственных понятий и попытаемся путем сопоставления обнаружить ее своеобразные черты. Такой ряд родственных, но не тождественных понятий, составляют: *вопрос, поручение, приказ, задание, загадка, просьба, указание, проблема*. В некоторых источниках обнаруживаем в этом ряду еще и понятие «цель». Однако мы считаем не вполне корректным такое семантическое истолкование цели и неправомерным помещением ее в синонимический ряд вышеназванных явлений. Да, цель по своей природе сопряжена с потребностной сферой индивида или общества, как и почти все перечисленные понятия. Цель амбивалентна, т.к. обращена, с одной стороны, к недостижимому Идеалу, а с другой, – к задаче, определяющей средства достижения цели. Задача генетически связана с целью, но нерядоположена. П.Л. Капица как-то заметил, что задача представляет собой «малую форму» крупной проблемы. Многим авторам генезис задачи представляется как россыпь,

фрагментированные элементы, частные случаи цели. Эти фрагменты требуют последовательного, без пропусков решения на пути к преодолению интегральных проблем или к открытию» [9].

Практически такого же взгляда на задачу придерживается и В.И. Загвязинский, который пишет: «Задача – результат декомпозиции целей, это «частичка» цели в конкретной ситуации, в определенной траектории движения к цели» [6]. Солидаризируясь в общем с этой позицией, продолжим различение понятия «задача» в ряду родственных понятий.

В соотнесении с содержательным наполнением понятий «вопрос», «загадка», «просьба», «проблема» содержание понятия «задача» проявляет свою познавательную и ориентировочную направленность, ярко выраженную диалогичность. Весь этот ряд понятий, по сути, представляет собой стимулы, предполагающие ответную реакцию: вопрос – ответ, загадка – отгадка, просьба – ее удовлетворение (или неудовлетворение), задача – решение. Эти реакции на стимулы возникают как результат познавательной и ориентировочной деятельности и как отражение информационной сущности задачи.

Иное «отмечается при соотнесении с содержанием понятий «поручение», «приказ», «здание (неучебное)», «указание». Эти феномены также обладают стимулирующим свойством. Но ответной реакцией на них будет результат не познавательной, а исполнительской деятельности. В этом их принципиальное отличие от задачи. Приказ, поручение, указание, задание, как правило, не обсуждаются. Поэтому они менее диалогичны, чем задача. Они требуют исполнительской дисциплины и апеллируют к моральной или правовой ответственности.

Самыми близкими семантически и синонимически из рассматриваемого ряда понятий к содержанию понятия «задача» предстают «вопрос» и «учебное задание». Кроме их возможности быть представленными в самостоятельных ипостасях, они могут предъявляться и как органичные компоненты структуры задачи. В качестве самостоятельной

предъявленности мы встречаемся с вопросом и заданием как с средствами закрепления и контроля усвоения изученного материала. Задача также нередко выступает в этих качествах. Однако ее собственное функциональное и понятийное поле значительно шире» [9].

Кроме функций закрепления изученного и контроля усвоения программного материала, задача часто формулируется как элемент алгоритма по разрешению исследовательской или конструкторской, или изобретательской, или любой инженерной проблемы (строительной, космической, ИКТ-технологической, медицинской и т.д.), и даже гуманитарной (педагогической, психологической, этнологической и т.д.). Техническое задание на выполнение научной разработки или на создание материального объекта несет на себе обобщенный образ нескольких последовательно расположенных задач.

Таким образом, мы провели различие между задачей и рядоположенными феноменами. Затронули вопрос широкого видового разнообразия задачи, дополнительно обосновали тем самым утверждение о том, что учебный процесс носит задачный характер, и путь решения задачи – это путь от незнания к знанию. Уточнили предположительное место дидактической задачи в структуре компонентов содержания образования. Обращаясь к метафорическому способу изложения, можно сказать, что задача – это отраженный свет целеполагания, которое, в свою очередь, озаряется мощными всполохами образовательного идеала. Задача – это один из модусов цели.

Фиксируя все новые и новые отличительные черты и свойства задачи, мы постепенно приближаемся к ее определению. Без определения для нас остаются невыявленными сущностная природа феномена и его дидактические возможности. Эту природу нельзя априорно определить, нельзя во всей полноте метафорически выразить, нельзя смоделировать из видимых элементов. Ее можно только шаг за шагом выявлять.

Выше мы выявили «некоторые свойства и отличительные признаки

задачи. Задача предстает обладающей свойствами: информационной содержательности, познавательной и ориентировочной направленности, диалогичности, сопряженности с целеполаганием, видового разнообразия, структурированности построения. Замечательное свойство задачи заключено еще и в том, что своим условием она указывает на средства собственного решения. Это свойство можно интерпретировать как свойство амбивалентности, так как, оставаясь сопряженной с целеполаганием, задача обращена к средствам, необходимым для ее решения. Логически непротиворечиво и такое предположение: *если дидактически корректно удастся сформулировать условие проблемной задачи на нахождение элементов содержания образования, то есть вероятность получить в ответе указание (ориентировки) на те конкретные области знания и эмпирического опыта, которые подлежат включению в состав содержания образования» [9].*

Пока это лишь допущение, требующее проверки, но вместе с тем ориентирующее на возможное обнаружение еще одного свойства, еще одной, ранее не выявленной функции задачи (наряду с тренировочной, развивающей, исследовательской, контрольной). Условно обозначим это свойство как объективирующее (опредмечивающее), то есть обнаруживающее способность к проективно-конструктивным процедурам.

В отличие от указания, просьбы, поручения, приказа, имеющих своим источником чужую волю, всегда вовне расположенный объект (транслятор), задача может иметь для индивида или социальной группы как внешний, так и внутренний источник, побудительный мотив. В этом проявляется наиболее отчетливо ее поисково-познавательная сущность. В поисках удовлетворяющего решения познающий субъект погружается все глубже в предмет изучения, от задачи к задаче, от незнания к знанию, наращивая личностный потенциал.

«Потребностный мир человека, формирующий его цели, чрезвычайно широк. И этот мир тем шире, чем шире аксиологическая рамка жизни

индивида. Кроме физиологических, у него формируются деятельностно-созидательные, творческие, интеллектуальные, морально-нравственные, эстетические, экономические, образовательные и др. потребности. Такая сложная структура человеческих потребностей детерминирует собой сложную структуру целеполагания. Но сложный набор целей не создает непосредственных механизмов их реализации. В этой ситуации актуализируется роль задачи как посредника между целями и средствами их достижения. В цели, как в обобщенном указателе (векторе) предстоящих действий, не содержится никакой информации о средствах и путях ее достижения. Такая информация содержится в условиях задачи и в ее решении. А поскольку разного рода задачи и необходимость их решения сопровождают человечество через всю его историю, то это дает нам основания утверждать, что задача является артефактом человеческой культуры, элементом онтологии человеческого познания» [9].

Рассмотрев природу задачи с нескольких разных позиций и выделив при этом наиболее значимые ее характеристики, можно попытаться сформулировать на этой основе несколько рабочих определений анализируемого феномена. Видимо, здесь необходимо пояснить, почему ведется речь о нескольких определениях задачи. Дело в том, что в многочисленной словарной литературе, от энциклопедических до философских и специальных словарей задачу принято определять через вопрос, задание, цель и др. Один феномен определяется через другой, и в таких определениях не выявляется сущность понятия. Несколько ближе к искомому оказались трактовки психолого-педагогической литературы. Так, в междисциплинарном «Словаре по педагогике» находим два определения задачи. Первое. «Задача – порция, часть цели, конкретизация цели». Второе. «Задача педагогическая – осмысление сложившейся пед. ситуации, при принятии на этой основе решений и необходимых действий» [7]. Психологи определяют задачу более содержательно. «Задача (от греч. *problema* – задача) в широком распространенном смысле – вопрос, ответ на

который представляет практический или теоретический интерес. В психологии – цель деятельности, данная в определенных условиях и требующая для своего достижения использования адекватных этим условиям средств. Поиск, мобилизация и применение этих средств (способов, действий, операций) составляет процесс решения задачи» [5].

Как «видно, специальная литература последней поры стала уделять более пристальное внимание понятию «задача». Однако и эти определения не могут удовлетворить нас полностью. В них не отражен целый ряд существенных свойств задачи, определяющих ее природу. Но самое главное, что эти определения не обладают достаточно широким уровнем всеобщности, который позволял бы определять задачу как таковую. К искомому определению попробуем продвигаться методом последовательных приближений. Сначала сформулируем в качестве рабочего варианта *дескриптивное* определение задачи. Понятно, что оно будет многословным, описательно-перечислительным, обращенным к наиболее характерным свойствам изучаемого феномена. Итак, *задача – это объективно существующий феномен, представляющий собой информационную сущность, обладающую рядом характерных свойств: сопряженностью с целеполаганием, диалогичностью, видовым разнообразием, познавательной и ориентировочной направленностью, структурированностью построения, амбивалентностью относительно целей и средств их достижения, свойством объективации (опредмечивания) искомого решения»* [9].

Если обратиться к проблеме выделенности рассматриваемого феномена, в ряду ему синонимически близких, но не тождественных понятий, то можно попытаться дать его *апофатическое* определение.

Тогда задача – это не цель, так как в отличие от последней, она связана условием со средствами своего решения; это не вопрос, не приказ, не поручение, не требование, так как имеет иное структурное построение; это не дилемма, не теорема, которые апеллируют исключительно к логическим

или математическим процедурам, в то время как задача, в силу своего опредмечивающего свойства, тяготеет еще и к проектно-конструктивным процедурам. При этом необходимо отметить, что и дилемму, и теорему можно представить в задачном виде. И наконец, задача – это не проблема, которая является осознанным противоречием, не имеющим однозначного решения. В научных исследованиях для разрешения выявленного противоречия формулируется, как правило, несколько конкретизирующих это противоречие задач [1, 5, 8, 12].

Не менее важной является «попытка *аксиологического* определения феномена задачи. Задача в любой среде своего существования проявляет свою самоценность в информационной сущности, предполагающей возможность решения, а значит, и достижения поставленной цели. Задача проявляет собственную ценность в интеллектуальной удовлетворенности познающего субъекта, нашедшего некое решение; в развитии ориентировочной направленности личности, ее креативных способностей к проективно-конструктивным процедурам, к опредмечиванию искомого решения. Задача своими решениями не только объективирует средства достижения цели, но и обозначает нахождением ее результата гармонию восстанавливаемой целостности. Задача как многофункциональный инструмент имеет общекультурную ценность» [9].

Все проделанные приближения на пути к определению исследуемого феномена позволяют, наконец, выделить самое главное для любых видовых различий задачи как таковой.

Итак, задача есть многофункциональная, ценностно маркированная информационная сущность, структурированная заданными условиями для нахождения (объективирования) неизвестного, путем осуществления определенных процедур поискового характера с наличными и вовлекаемыми блоками информации.

Следует повторить, что мы рассматриваем вышеприведенное определение феномена задачи как рабочее. Но оно уже открывает

возможность работать с этим понятием, опираясь на его сущностную природу.

По причине генетического соответствия задачи дидактической и шире – педагогической целостности, возникает необходимость переоформления этого понятия применительно к исследуемой нами сфере человеческой деятельности. Видимо, в силу широкого видового разнообразия задач, такая необходимость будет возникать всякий раз, когда потребуется уточнить понятие в зависимости от среды его бытования с целью конкретизации функциональных возможностей феномена.

В «области дидактики задача обладает широким функциональным разнообразием. Известны проблемные задачи и задания (при изучении нового материала); тренировочные упражнения или задачи на закрепление; задачи контрольного характера (проверка усвоения изученного). Образовательный процесс оперирует общепедагогическими задачами, возникающими на основе осмысления конкретных педагогических ситуаций в процессе обучения и воспитания. Дидактическая наука имеет дело с исследовательскими задачами. Каждая из этих задач обладает своей функциональной направленностью» [9, 10].

Но для нас важна «не столько максимально полная их функциональная классификация, сколько фиксация ранее не выделяемых функций задачи: *явной и латентной* (термины Р. Мертона). К числу явных функций задач, кроме вышеназванных, можно добавить из программированного обучения – программированные задачи, из алгоритмизации в обучении – задачи, решаемые с помощью алгоритмических предписаний. Латентной функцией обладают, на наш взгляд, такие задачи, нахождение искомого в которых становится не конечным результатом, а лишь способом выявления средств достижения цели более высокого порядка. К их числу относится большинство исследовательских задач, решение которых подлежит обобщению и служит доказательством достижения или недостижения цели исследования, а также

подтверждением или опровержением выдвинутой гипотезы. Латентной функцией задачи, в нашем понимании, является функция указания полученным результатом ее решения на средства достижения цели, порождающей задачу. Таким образом, задача с латентной функцией бисемантична. Она должна охватывать свой собственный смысл, чтобы оставаться задачей, и чужой смысл вовне существующей цели. Наличие латентной функции подтверждает вывод об амбивалентности природы задачи как таковой» [9].

Все, чему мы пытаемся «дать определение в дидактике, в том числе и задача, может быть определено в континууме «бытие – сознание». Реальная бытийность самой задачи никогда не ставилась под сомнение, вне зависимости от того, вербально или символически выражено ее условие. Однако эта бытийность начинает обнаруживать потенциал собственной активности только при взаимодействии с сознанием. Для познающего субъекта задача тогда приобретает семантическое содержание, когда ее условие явно или латентно, но все же указывает на возможность решения. Хотя в огромном массиве учебных задач их условия, по сути, задают свой предполагаемый образ решения. Поскольку поиск решения – процесс вероятностный, предположительный, то вполне оправданным в этом поиске можно признать путь перебора вариантов решения, выбора стратегии (последовательности) осуществления процедур, необходимых дополнительных (подстраиваемых) данных и средств решения - формул, преобразований, построений и т.д. Однако перебор вариантов решения и возможных стратегий поиска не безграничен. Он детерминирован условием задачи. Ибо подбор неадекватных средств ее решения порождает неверный результат. Таким образом, бытийность задачи, т.е. разрешение оппозиции «задача – незадача», осуществляется и определяется посредством сознания, отобранных сознанием поисковых процедур» [9].

В сущности, процесс решения задачи представляет собой процесс генерализации, когда от частных данных условия мы осуществляем переход

к обобщенным данным результата.

В отличие от задачи, природа которой заключается в поиске решения (результата) в заданных условиях, «целевая установка – цель» представляет изначально образ результата без указания средств его достижения. Поэтому в известных сегодня дидактических системах наличествует разрыв между целями образования и его произвольно отбираемым содержанием. Это подводит нас к заключению о необходимости заполнения обнаруженного разрыва таким компонентом, который указал бы на средства достижения цели. Именно таким компонентом в структуре содержания образования и его теоретико-методологических основ является, на наш взгляд, дидактическая задача.

Приведем вариант ее рабочего определения применительно к сфере дидактики содержания образования.

«Задача – это многофункциональная, ценностно маркированная информационная сущность, используемая для объективирования (опредмечивания) неизвестного. Ориентирована на поисково-познавательную деятельность, результатом которой является нахождение по заданным значениям (условию) с помощью определенных процедур гармонической результирующей (решения). Является одним из модусов цели. Обладает определенным компонентным составом, возможностью быть представленной в процессе поиска решения в виде алгоритмического предписания. Обнаруживает свойства конструктивного элемента содержания образования, его методического обеспечения и организационных форм педагогического процесса» [9].

Таким образом, в ходе семантического и структурного анализа понятийного аппарата дидактики было выявлено, что в педагогической литературе нет общепринятого определения феномена задачи, вскрывающего его природную сущность, генетические корни, важнейшие свойства и функции, структуру и отличительные черты задачи как таковой. При этом выяснилось, что задача, за счет широты своих функциональных

возможностей в сфере дидактики, обладает латентным потенциалом обнаружения информационных и деятельностных средств достижения целей образования. В этом заключается ее своеобразие и отличительная черта среди других дидактических феноменов. Эти ее возможности дают право идентифицировать задачу как одну из категорий дидактики содержания образования.

Литература:

1. Анисимов О.С. Методология: функции, сущность, становление. [Текст]: – М.: ЛМА, 1996. – 380 с.
2. Антропологический, деятельностный, культурологический подходы: Тезаурус. – М.: МОО «Школа и демократия», 2005. №5 (24). – 182 с.
3. Афанасьев В.В., Сафонова С.В. Задача как основа и средство диагностики и оценки качества обучения в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 41- 48.
4. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Методы представления знаний в процессе решения практических педагогических проблем // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2015. № 2. С. 3-9.
5. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм - Еврознак, 2009. - 811 с.
6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. [Текст]: – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: ИКЦ «Март», 2005. – 447 с.
8. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений [Текст]. - Москва: Педагогика, 1970. - 231 с.

9. Новичков В.Б. Теоретико-методологические основы конструирования содержания общего среднего образования: дис. ... доктора педагогических наук: Москва, 2012. – 321 с.
10. Нечаев М.П., Куницына С.М. Место правового воспитания в системе школьного образования // Legal Bulletin. 2017. Т. 2. №2
11. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание / Под ред. Яглома И.М. – М.: Наука, 1976. – 448 с.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
13. Щедровицкий Г. П. Избранные труды: – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

Афанасьев Илья Владимирович,

кандидат юридических наук,

старший преподаватель

Финансового университета при Правительстве РФ

Куницына Светлана Михайловна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры воспитательных систем

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье предпринимается попытка выявления педагогического потенциала региональной среды как средства гражданско-правового воспитания школьников; рассмотрены стратегические нормативно-правовые документы Российской Федерации, регламентирующие деятельность общеобразовательных организаций в области гражданско-правового воспитания; описаны уровни гражданско-правового воспитания в условиях региональной среды.

Ключевые слова: региональная среда; гражданско-правовое воспитание; гражданско-правовое сознание; педагогический потенциал региональной среды; регионализация образования.

Afanasyev Ilya Vladimirovich,

Candidate of Law, Senior Lecturer

Financial University under the Government of the Russian Federation

Kunitsyna Svetlana Mikhailovna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate

Professor of the Department of Educational Systems

GBOU VO MO "Academy of Social Management"

CIVIL AND LEGAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN A REGIONAL ENVIRONMENT

Abstract: the article attempts to identify the pedagogical potential of the regional environment as a means of civil law education of schoolchildren; strategic regulatory documents of the Russian Federation regulating the activities of educational organizations in the field of civil law education are considered; the levels of civil law education in the regional environment are described.

Keywords: regional environment; civil law education; civil law consciousness; pedagogical potential of the regional environment; regionalization of education.

В начале XXI века в российском обществе наблюдается ослабление социально-экономических, духовных и культурных основ. Трансформация нравственных ориентиров, низкий уровень гражданственности, несформированность правового сознания у обучающихся актуализируют проблему формирования ценностей мировоззренческого характера у молодежи.

В стратегических документах Российской Федерации последних лет гражданское и правовое воспитание обозначено довольно четко.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина Российской Федерации под гражданственностью понимается служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир свобода совести и вероисповедания [3].

Федеральный государственный образовательный стандарт Основного общего образования определяет основные характеристики личности выпускника: социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством;

уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов [8].

В Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях определены основные направления воспитания, среди которых обозначены гражданско-патриотическое и правовое воспитание [6].

Задача создания системных механизмов воспитания у молодежи чувства гражданской ответственности, привития гражданских ценностей, формирования российской идентичности обозначена в Стратегии государственной молодежной политики в РФ на 2006-2016 гг. Стратегия определяет совокупность приоритетных направлений и задач для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развития ее потенциала в интересах России, популяризации ценностей российского общества, таких как здоровье, семья, толерантность, права человека, Родина, патриотизм, служение Отечеству, активная жизненная и гражданская позиция и ответственность [7].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года гражданско-правовое воспитание является одним из приоритетных [8].

Одним из эффективных подходов к повышению эффективности гражданско-правового воспитания в XXI веке является национально-региональный компонент, а эффективным средством - региональная среда.

Для определения педагогического потенциала региональной среды как средства гражданско-правового воспитания необходимо рассмотреть понятия «среда», «региональная среда», «педагогический потенциал региональной среды».

Понятие «среда» рассматривается как жизнедеятельность общества, с окружающими человека материальными и духовными условиями [12, с.651].

С.И. Ожегов понятие «среда» рассматривает в трех ракурсах. Во-

первых, это вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-то. Во-вторых, это окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов. В-третьих, окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [5, с.660].

В педагогической литературе встречаются различные определения понятия «среда». Наиболее интересные взгляды исследователей на понятие «среда» представлены в Таблице 1.

Таблица 1. - Определения понятия «среда».

Исследователь	Определение
Е.П. Белозерцев	Средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных условий, в которых люди живут, учатся, трудятся.
Л.И. Новикова, И.В. Кулешова	Среда есть данность.
С. Д. Поляков	Предметное окружение воспитанников, которое является значимым для них.

Категория «среда» является социальной, поэтому при организации гражданско-правового воспитания обучающихся применяется средовый подход, суть которого заключается в следующем. Среда является определяющим фактором воспитания и предполагает учет ее особенностей, «использование ее воспитывающего потенциала, преобразование среды в процессе воспитания, создание культуросообразной воспитательной среды, где каждый ребенок может найти свою нишу» [3, с.245].

Г.Н. Филонов в контексте гражданско-правового воспитания высказывает мысль о том, что каждый россиянин «...призван и должен быть способен своей жизнедеятельностью воспроизводить гражданское общество

в соответствии с общенациональной идеей – равных возможностей и социальной справедливости для каждого правопослушного, нравственно-воспитанного гражданина» [11, с.35]. Мы согласны с мыслью исследователя.

Обратимся к понятию «региональная среда». На наш взгляд, достаточно полное определение этого понятия дает Е.В. Бондаревская, которая считает, что «регионализация образования» ориентирована на отражение в содержании воспитания и образования исторического опыта прошлого и настоящего, культурного и социального своеобразия, геополитических, экономических и других особенностей региона (части страны, округа, области, крупного города, района), потребностей его развития, сохранения средствами образования региональных ценностей культуры, ментальных черт жителей региона, создание условий для укоренения выпускников образовательных организаций в регион, в его культуру, хозяйство, воспитание любви и чувства принадлежности к своей «малой родине», развитие таких видов и форм образования, которые необходимы человеку для обустройства собственной жизни в условиях региона и одновременно способствуют его развитию и процветанию» [2, с.480].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет полномочия органов субъектов РФ по формированию образовательной политики, определению содержания образования с учетом региональных, экономических, демографических и других особенностей субъектов Российской Федерации [10].

Педагогический потенциал региональной среды как средства гражданско-правового воспитания следует рассматривать как организацию воспитания в условиях конкретного региона.

На эффективность гражданско-правового воспитания в условиях какого-либо региона влияет ряд факторов, к которым мы относим следующие:

–преобразование субъектов региональной педагогической среды -

педагогов и обучающихся, то есть изменения индивидуального и коллективного сознания;

–преобразование связей и отношений между субъектами, переход от простых типов отношений к более сложным: содеятельность, соучастие, кооперация, взаимодействие;

–преобразование процессов: от локального опыта деятельности нового типа к его распространению на всю среду.

Для реализации гражданско-правового воспитания в образовательном процессе общеобразовательной организации необходимо:

1. Научно-методическое обеспечение, включающее системное проектирование преобразовательных процессов в регионе, разработку концептуальных подходов к разработке программ развития образования; построение моделей функционирования и развития различных региональных структур.

2. Социокультурное обеспечение, направленное на повышение восприимчивости среды к инноватике, и создание условий для внедрения инновационных разработок: изучение социокультурных и образовательных потребностей региона; согласование различных образовательных и социокультурных процессов в регионе; вовлечение субъектов образовательного пространства в проектирование и реализацию региональной образовательной политики, создание «центров активности» в регионе.

3. Организационно-деятельностное обеспечение, предполагающее внедрение инновационных процессов, программ, разработок, изучение инновационного педагогического опыта, поддержка и анализ инновационных процессов, создание экспериментальных площадок, обеспечение координации и экспертизы преобразовательных проектов в регионе.

4. Кадровое обеспечение, состоящее в подготовке педагогов и других специалистов региональной системы образования к реализации новых видов образовательной, инновационной, экспериментальной деятельности.

Педагогический потенциал региональной среды для формирования гражданско-правового воспитания личности следует рассматривать на нескольких уровнях.

Первый уровень – это личностный уровень. На данном уровне реализуется система способов деятельности и средств, которые обеспечивают взаимодействие личности обучающегося с окружающей действительностью. Для того, чтобы региональная среда несла в себе воспитательный эффект, личности необходимо принять ее внутренне.

В структуре гражданско-правового воспитания личности можно выделить три компонента: когнитивный, оценочно-эмоциональный и мотивационно-поведенческий. Когнитивный компонент включает знания, представления в сфере гражданско-правового воспитания; оценочно-эмоциональный предполагает эмоциональные проявления у обучающихся в процессе осуществления деятельности в данном направлении; мотивационно-поведенческий предполагает наличие мотивации у субъектов образования, побуждающей осуществлять деятельность в области гражданско-правового воспитания, а также содержит систему навыков и умений [1].

Конкретными признаками проявления исследуемых личностных образований у обучающихся являются знания о праве, гражданско-правовом воспитании в разные периоды отечественной истории, ценностные ориентации обучающихся, доминирующие мотивы к изучению данной проблемы, умения применять знания на практике (в проектах, творческих и исследовательских работах), характер эмоциональных проявлений.

Второй уровень – это общеобразовательные организации, в функции которых входит целенаправленная работа по гражданско-правовому воспитанию, регламентированная в нормативно-правовых документах различных уровней.

На этом уровне осуществляется взаимодействие общеобразовательной организации с социальными партнерами, которые могут оказать действенную помощь в организации гражданско-правового воспитания школьников.

Одним из социальных партнеров в муниципалитете является Уполномоченный по правам человека. Очень важно привлекать Уполномоченного к проведению воспитательных мероприятий гражданско-правовой направленности. Для этого школы организуют встречи обучающихся, родителей, педагогов с Уполномоченным, на которых Уполномоченный может проконсультировать участников образовательных отношений по различным правовым вопросам (гражданское право, административное право и др.). Подобные встречи могут проводиться с использованием диалога, в котором участники могут задать вопросы, разобрать конкретную жизненную ситуацию, попытаться найти разумный выход из проблемы.

Целесообразно к воспитательным мероприятиям привлекать родителей обучающихся, работающих в правоохранительных органах региона.

Если в регионе находятся организации высшего образования юридической направленности, то с ними также может быть установлено сотрудничество. Научно-педагогические работники высшего образования более детально помогут разобрать различные аспекты права. Кроме того, для школьников интересными будут встречи с выпускниками школы, обучающимися на юридических факультетах.

С целью профилактики детского травматизма и поведения на дорогах привлекаются к организации мероприятий инспекторов ГИБДД, которые могут консультировать обучающихся, проводить игры, способствующие усвоению правил дорожного движения.

Большим воспитательным потенциалом для гражданского воспитания обладают музеи, находящиеся в регионе. На экскурсиях обучающиеся знакомятся с особенностями своего края, с традициями и обычаями своего народа. Особенно важными являются экскурсии в музеи Боевой славы в регионах, где обучающиеся знакомятся с именами и подвигами своих соотечественников.

Третий уровень – муниципальный. Этот уровень предоставляет

возможность для самореализации выпускников общеобразовательных организаций, создание условий для укоренения выпускников профессионального образования в регион (предоставление рабочих мест), в его культуру, хозяйство, воспитание любви и чувства принадлежности к своей «малой родине».

Четвертый уровень – региональный. Он выполняет координирующую роль между различными институтами воспитания и социальными партнерами в регионе.

К дополнительным возможностям использования педагогического потенциала региональной среды как средства гражданско-правового воспитания следует отнести:

1) обеспечение преемственности и последовательности совместной работы общеобразовательных организаций, органов управления образованием, педагогов на всех уровнях образования: научность, практическая направленность (привлечения опытных педагогов, классных руководителей, педагогов учреждений дополнительного образования);

2) благоприятные условия для опытно-экспериментальных разработок и проверка новых моделей экспериментальной работы в области гражданско-правового воспитания;

3) возможность коррекции и обогащения содержания гражданско-правового воспитания обучающихся;

4) привлечение учащихся к исследовательской, проектировочной деятельности;

5) возможность своевременной и качественной диагностики и коррекции эффективности использования педагогического потенциала региональной среды в гражданско-правовом воспитании школьников;

6) стимулирование научно-методического и информационного обеспечения исследуемого направления деятельности.

Таким образом, регионализацию образования следует рассматривать как эффективное средство гражданско-правового воспитания.

Литература:

1. Афанасьева И.В., Куницына С.М. Правозащитные службы в общеобразовательной организации: нормативно-правовое обеспечение, функции, структура // Legal Bulletin. 2017. Т. 2. С. 39-45.
2. Афанасьев М.В. Особенности регламентации уголовной ответственности за преступления, совершаемые в состоянии опьянения в советский период // Legal Bulletin. 2018. Т. 3. № 3-4. С. 6-16
3. Бондаревская, Е.В. Воспитательный потенциал базового учебного курса «Духовно-нравственная культура» / Е.В. Бондаревская // Развитие личности в образовательных системах Юга России, центральной Азии и Казахстана: матер. докладов XXVIII междунар. псих.- пед. чтений ч.1. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. - С. 480.
4. Бондаревская, Е.В. Образовательный регион: новый взгляд на развитие системы образования в регионе: избр. пед. труды в 2-х т. / Е.В. Бондаревская // Воспитание как встреча с личностью т. II. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 245.
5. Букалерова Л.А., Ястребов О.А. Противодействие коррупции в системе образования // Legal Bulletin. 2018. Т. 3. № 1-2
6. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: ОАО «Издательство «Просвещение», 2009. – 36 с.
7. Нечаев М.П., Куницына С.М. Место правового воспитания в системе школьного образования // Legal Bulletin. 2017. Т. 2. №2
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус.яз., 1986. – 797 с.
9. Потапов Д.А., Ильичева И.В. Организация независимой правозащитной деятельности в общеобразовательных организациях // Legal Bulletin. 2017. Т. 2. №2
10. Программа развития воспитательной компоненты в

- общеобразовательных учреждениях (<http://www.consultant.ru>).
11. Стратегия государственной молодежной политики в РФ на 2006-2016 гг., (утверждена распоряжением Правительства РФ от 18 декабря 2006 года № 1760-р). - (<http://www.consultant.ru>).
 12. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р). - (<http://www.consultant.ru>).
 13. О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки России №1897 от 17 декабря 2010 г. (приказ Министерства образования и науки России №1577 от 2 февраля 2016 г.).- (<http://www.consultant.ru>).
 14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст].- М.: Издательство «Омега-Л», 2013. – 134 с.
 15. Филонов, Г.Н. Концепция и технология программирования воспитания // Воспитание российского патриотизма, дружбы народов, гражданственности: матер. III Всерос. научн.-практич. конференции. - М., 2007. – С.35.

Потапов Дмитрий Александрович,
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель главного редактора
журнала «Искусство и образование»

Ильичева Ирина Викторовна,
кандидат педагогических наук,
директор ГБОУ Школа г. Москвы № 1409

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ СПОСОБНОСТЕЙ И ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАТКОВ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Рассмотрены различные понятия категории «личность» и основные факторы, влияющие на ее развитие. Показана взаимосвязь творческой деятельности с таким психическим механизмом как воображение. Дана развернутая психологическая характеристика задаткам ребенка с точки зрения условия, от которого зависит развитие его способностей.

Ключевые слова: личность, общие и специальные способности, творческая деятельность, задатки, развитие личности.

Potapov Dmitry Aleksandrovich,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Deputy Editor-in-Chief of the
magazine "Art and Education"

Ilyicheva Irina Viktorovna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Director of GBOU School of Moscow No. 1409

ON THE QUESTION OF THE RATIO OF ABILITIES AND CREATIVE INCLINATIONS OF PERSONALITY

Annotation. Various concepts of the category "personality" and the main factors influencing its development are considered. The interrelation of creative activity with such a mental mechanism as imagination is shown. A detailed psychological characteristic of the child's inclinations is given from the point of view of the condition on which the development of his abilities depends.

Keywords: personality, general and special abilities, creative activity, inclinations, personality development.

Как утверждал В. М. Бехтерев: «... личность, есть психологический индивид со всеми его самобытными особенностями – индивид, представляющийся самодеятельным существом по отношению к окружающим внешним условиям [1]». Любая личность имеет свой психологический уклад и индивидуальное отношение к окружающему миру. Если говорить, о «составе» личности, то согласно Ф. А. Лазурскому это понятие можно разделить на две большие группы [4]:

1) Во-первых, в понятие личность, входит совокупность таких основных психологических функций или способностей, как восприимчивость, память, внимание, комбинирующая деятельность (мышление и воображение) и т.п. Несомненно, что психические функции – это ядро человеческой личности.

2) Во-вторых, существенную сторону «содержания» личности определяет отношением – этой личности, к внешним объектам и среде (в широком смысле). Имеется в виду, вся сфера того, что противостоит личности и к чему личность может так или иначе относиться (природа, материальные вещи, иные люди, духовные блага – наука, искусство, религия и т. п.).

Согласно В. М. Бехтереву на развитие личности влияют следующие факторы [1]:

1) Основным условием правильного развития личности является природа организма, наследие или те антропологические особенности,

которые составляют основу для развития личности. Т. е. в антропологических особенностях расы кроются те основы, которые определяют развитие личности.

2) Другой фактор, но не менее важный – это фактор биологический, связанный с условиями зачатия и развития человеческого организма. Понятно, что развитие личности как высшего проявления психики находится в зависимости от физиологических условий. Ведь только гармоническое развитие тела и духа обеспечивает правильное совершенствование личности.

3) Последний фактор развития личности – это воспитание и обучение.

Следует подчеркнуть, что «основа» будущей личности, кроется еще в дошкольном возрасте, т.е. правильное и рациональное воспитание должно начинаться с первых дней жизни человека.

Развитие личности – это прежде всего ее социальное развитие. Оно ведет за собой психологическое развитие. На этом уровне, так же формируется и внутренний мир личности, т.е. система способов субъективной переработки личностью, тех ситуаций в которые она попадает или намеренно ищет.

Часть психической жизни личности протекает на неосознанном уровне (свободное течение ассоциаций, сложившихся побуждений, произвольных «движений души»). «Основная характеристика личности – это переживание человеком себя, как источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя [5]».

Но это может осуществляться, только тогда, когда у личности есть жизненные цели и планы. «Жизненные планы являются средствами осуществления жизненных целей, ведь они определяют порядок действий, необходимых, для реализации жизненных целей, как основных ориентиров жизненного пути в будущем [3]».

Личность, намечая конкретные планы и цели: руководствуется

ценностями, которые наиболее тесно связаны с ее потребностями. Если поставленные цели и планы не реализуются, то у личности наступает «кризис нереализованности», т. к. личность на протяжении всей своей жизни стремится – реализоваться. Идея самореализации и саморазвития, является центральной.

Однако анализируя проблему гармонизации эмоционального состояния благодаря творческим способностям, нужно разобраться, какое содержание мы будем вкладывать в это понятие. Ведь, часто в обыденном значении под творческими способностями, понимают способность людей к разным видам художественной деятельности (умение красиво рисовать, сочинять стихи, писать и исполнять музыку). Но, что именно на самом деле включает в себя понятие: «творческие способности»?

Очевидно, что это понятие тесно связано с понятиями: «творческая деятельность» и «творчество» (в это понятие входят: «творческая деятельность» и «творческие способности»).

Под «творческой деятельностью» мы понимаем, такую деятельность человека, которая создает нечто новое. Если посмотреть на поведение человека, на всю его деятельность, то можно легко увидеть два основных вида поступков:

1) Воспроизводящий или репродуктивный – он связан теснейшим образом с нашей памятью. Его сущность состоит в том, что человек воспроизводит или повторяет уже раньше создавшиеся и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений (сохранение его прежнего опыта).

2) Комбинирующая или творческая деятельность – это такой вид деятельности человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. Именно, такую деятельность психология называет: воображением или фантазией (комбинирующая способность нашего мозга).

Так же с творческой деятельностью связан психологический механизм

воображения. Существует «четыре основные формы, которые связывают деятельность воображения с действительностью:

1) Сущность связи состоит в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека (например, избушка на курьих ножках). Отсюда следует, что необходимо расширять опыт ребенка, чем больше он видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, тем продуктивнее будет деятельность его воображения.

2) Второй формой связи является более сложная связь между готовым продуктом фантазии и каким-нибудь сложным явлением действительности. Т.е. продукт воображения, сама комбинация - нереальная (избушка на курьих ножках), но сами элементы соответствуют какому-то явлению действительности (избушка). Благодаря этой связи, человек может вообразить то, чего он не видел. Если в первом случае воображение опирается на опыт, то здесь опыт опирается на воображение.

3) Третья форма – эмоциональная связь. Всякое построение фантазии влияет на наши чувства (эмоциональная реальность воображения).

4) Четвертой формой связи является построение фантазии, представляющее собой нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-либо реально существующему предмету. Такие продукты воображения проходят полный круг развития: элементы, из которых они построены, были взяты человеком из реальности. Внутри человека, в его мышлении, они подверглись сложной переработке и превратились в продукты воображения. Наконец воплотившись, они снова вернулись к реальности, но вернулись уже новой активной силой, изменяющей эту реальность [2]».

Следовательно, то, что ребенок видит и слышит, является первыми опорными точками для его будущего творчества. В процессе развития ребенка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека. Вот почему продукты настоящего творческого

воображения принадлежат, только уже созревшей фантазии.

Теперь затронем вопрос о «творческих способностях». Это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. В психологии различают более общие и более специальные способности:

1) Общие способности — это такие психические свойства, как качества ума (широта и глубина ума, его самостоятельность и гибкость, последовательность и быстрота мысли) и качества памяти (живость памяти, полнота, точность и прочность запоминания). Так же к общим способностям относится и наблюдательность. Она является одним из главнейших условий изобретательства и очень важна для писателя, ученого, педагога и других специальностей.

2) Специальные способности – это такие психические свойства, которые особенно необходимы в специальных областях деятельности. Например, музыкальный слух и чувство ритма, необходимы для занятий музыкой.

Но, наличие одной какой-нибудь способности еще недостаточно для успешного занятия определенной деятельностью. Так, для работы писателя необходимы: наблюдательность, образная память, творческое воображение и другие способности.

Если человек создает новые материальные и духовные ценности (делает научные открытия или прокладывает новые пути в искусстве), то мы говорим о таланте. Талант – это наиболее благоприятное сочетание способностей, дающее возможность творческого выполнения той или иной деятельности (высокая степень способностей). Таланты проявляются во всех сферах деятельности.

Так как элемент творчества может присутствовать в любом виде человеческой деятельности, то можно говорить не только о художественных творческих способностях, но так же математических творческих способностях, технических творческих способностях.

Существует распространенное мнение, что способности человека есть особые качества, дарованные ему от природы («одаренность» - в смысле талантливости) или переданные «по наследству» от родителей или дальних предков. Отсюда следует, что ребенку от рождения предопределенно стать гением или обыкновенным человеком. Так ли это на самом деле? От чего зависит развитие способностей у детей?

Никто не будет отрицать, что дети (даже живущие в одной семье) отличаются друг от друга своими психическими и физическими качествами, а так же с тем, что ребенок рождается с какими-то, только ему присущими, природными особенностями (задатками – это анатомо-физиологические особенности человека, с которыми он рождается на свет).

«Именно от задатков зависит, к какому типу будет принадлежать человек: «художественному» (яркость непосредственных впечатлений, доставляемых органами чувств, образностью памяти и живостью воображения) или «мыслительному» (склонность к более обобщенному и абстрактному мышлению, словесно-логическая память). Однако, присущие «художественному» типу образность восприятия, памяти и другие качества находят себе применение в разных видах деятельности, например в техническом изобретательстве. Поэтому говорят, что всякий задаток многозначен, т.е. на его основе могут вырабатываться разные способности в зависимости от того, как будет протекать жизнь человека. Хотя задатки имеют важное значение для развития способностей, но они не являются единственным условием, от которого зависит развитие способностей [6]»

Память так же имеет важное значение в развитии способностей. Гибкая от природы память – ценное качество, но при условии, если она не «застревает» в своем развитии, постоянно совершенствуется, принимая все более осмысленный и активный характер. Но слабую от природы память можно усовершенствовать за счет развития логических процессов памяти, правильных приемов запоминания.

И так, мы рассмотрели важность задатков и памяти для развития

«творческих способностей». Но если человек даже с самыми выдающимися задатками не будет заниматься соответствующей деятельностью, способности у него не разовьются. Так какие же существуют пути для воспитания и формирования способностей?

Способности развиваются на основе усвоения знаний, овладения теми или иными умениями и навыками. Трудно представить, как могут проявиться у человека художественные задатки, если он не овладел правильными приемами рисования и живописи. Так же необходимо, чтобы человек испытывал подлинный интерес, настоящую любовь к делу, которым он занимается. Поэтому кроме задатков, важно иметь в виду общую направленность личности ребенка: его индивидуальные потребности, основные интересы, чувства.

Одним из способов развития задатков и способностей являются активизация детского творчества, предоставление самостоятельности ребенку. Надо поддерживать всякое проявление детского творчества, особенно если в нем проявляются его смекалка, настойчивость, трудолюбие. Так же важное значение для развития способностей имеют работоспособность и трудолюбие.

Многие дети еще в дошкольном возрасте проявляют разные умения и склонности. У одних обнаруживается музыкальный слух, другие хорошо рисуют, лепят, мастерят и т. д. Важно опереться на эти умения и склонности, и развивать их. Только при общем и гармоничном развитии личности ребенка можно выявить его задатки и особенности, склонности и интересы и на их основе развивать те или иные способности.

Литература:

1. Афанасьев В.В. Личностно-ориентированное образование как внутришкольная педагогическая проблема // Личностно-ориентированное образование школьников (проблемы, поиски,

- решения): сб. статей. – Орехово-Зуево: Изд-во: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2006. – С. 5-12.
2. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Методы представления знаний в процессе решения практических педагогических проблем // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2015. № 2. С. 3-9.
 3. Бехтерев В. М. Объективная психология / редкол А. В. Брушлинский [и др.]; изд. подгот. В. А. Кольцова; отв. ред. тома Е. А. Будилова, Е. И. Степанова; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 475 с.
 4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский; [Послесл. В. В. Давыдова]. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
 5. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. - Киев: Политиздат Украины, 1989. – 187 с.
 6. Классификация личностей / проф. А. Ф. Лазурский; под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясищева. — Петроград: Государственное издательство, 1922. – 401 с.
 7. Шумилин Е. А. Как развивать и воспитывать способности у детей. - М.: АПН РСФСР, 1962. –119с.
 8. Грибкова О.В., Мерабова К.С. Развитие музыкального слуха учащихся в процессе занятий вокалом в иноязычной обучающейся среде // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 111-114.
 9. Нечаев М.П., Куницына С.М. Место правового воспитания в системе школьного образования // Legal Bulletin. 2017. Т. 2. №2
 10. Уколова Л.И., Афанасьев В.В., Грибкова О.В. Методология и методы научного исследования. Учебное пособие. – М., 2018.
 11. Уколова Л.И. Современные концепции создания культурной среды воспитания подрастающего поколения // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 43-44.
 12. Геворкян Е.Н. Модернизация качества высшего образования в России (стратегии, опыт, принятие решений). - М., 2005.

13. Потапов Д.А. Креативность личности: диагностика и развитие. Учебно-методическое пособие. М., 2011.
14. Низамутдинова С.М. Проблемы современного музыкального образования // Ключевые вопросы современной науки. 2014. С. 3-6.
15. Грибкова О.В., Афанасьев В.В., Уколова Л.И., Аликина Е.В. Инновационные проекты в системе модернизации музыкально-педагогического образования (модернизация муз-пед. образования). Свидетельство о регистрации базы данных RU 2015620659, 21.04.2015.
16. Потапов Д.А., Ильичева И.В. Организация независимой правозащитной деятельности в общеобразовательных организациях // Legal Bulletin. 2017. Т. 2. №2
17. Шаталов А.А., Афанасьев В.В. Акценты и приоритеты модернизации российского образования // Воспитательный процесс как базовый компонент в системе профессиональной подготовки будущего учителя: сб. тр. конференции. Орехово-Зуево. Издательство: Московский государственный областной педагогический институт, 2006. – С. 3-10.