# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

словарь-

справочник

74
П-24

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

Центр развития высшего и среднего специального, профессионального образования

Педагогическая библиотека

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ словарь-справочник

*Издание 2-е,*
*переработанное и дополненное*

Ташкент – 2011

У/ 5136

74
П24

Под общей редакцией
проф. **Ходиева Б. Ю.**

Авторы-составители:
проф. Сейтхалилов Э. А., проф. Рахимов Б. Х., д. т. и. Маджидов И. У.

**Педагогический словарь-справочник** / Авт.-сост.: Э. А. Сейтхалилов, Б. Х. Рахимов, И. У. Маджидов; под общ. ред. Б. Ю. Ходиева; М-во высш. и ср. спец. образования РУз. – Т.: «OPTIMAL LIGHT», 2011. – 704 с.

I. Сейтхалилов Э. А. и др.

ББК 74я2

Словарь содержит около 3500 статей и дает представление о понятиях и терминах, относящихся к теории, методике и практике непрерывного образования. Особое внимание их толкованию уделяется в разделах, посвященных Национальной Модели и Программе по подготовке кадров, национальной идее, стандартизации образования, использованию современных педагогических и информационных технологий.

В свете новых тенденций в современной педагогике и системе образования, с учетом замечаний и предложений по первому изданию Словаря (2009 г.) его содержание претерпело изменения. Отдельные статьи являются новыми, другие расширены или сокращены.

Словарь не предполагает охват большого количества терминов и понятий. Его задача – полнее охарактеризовать понятия, наиболее важные с позиций реализации Национальной Модели и Программы по подготовке кадров, являющиеся инновационными по характеру.

Предназначен для педагогов и воспитателей, исследователей и специалистов, учащихся и студентов, работников образовательно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений, а также широкого круга читателей.

ISBN 978–9943–323–20–9
1141–5941

© Издательский Дом «Согдиана».
ООО «Optimal Light», 2011

# ПРЕДИСЛОВИЕ КО ВТОРОМУ ИЗДАНИЮ

Актуальными задачами формирования и реализации Национальной модели и программы по подготовке кадров, национальной идеи являются систематическое осмысление перспективных теоретических представлений и инновационных идей, отражающих и стимулирующих практику педагогов, воспитателей-наставников, просветительских работников. Между тем создание фундаментальных и практико-ориентированных работ на каждом этапе изменений в сфере реализации указанных концептуальных теоретико-методологических оснований – процесс длительный. Издания справочно-методического характера – это более мобильный способ отслеживания возникающих социальных и научных проблем, фиксации особенностей эволюции теоретических знаний и инициирования новых идей.

Словарь как раз и является работой такого жанра и направленности. Особенность Словаря состоит в том, что из него можно позаимствовать необходимый минимум знаний для более углубленного изучения исследуемого объекта, процесса, вопроса, проблемы и т. д.

Авторский коллектив объединен общим пониманием ценностей современного общества, которые определяют перспективы развития республики в XXI в. В статьях Словаря предпринята попытка по-новому осмыслить действующие понятия и термины или дать интерпретацию новых. Авторы ориентированы на опережающее развитие теории. Некоторые представления выходят за рамки привычной интерпретации и раскрывают новые ценности общества.

Такой подход не случаен, поскольку современный педагог, воспитатель-наставник нуждается в постоянном осмыслении и переосмыслении всех тех изменений в обществе, которые имели место в предыдущие годы и продолжаются сейчас. Обществу в целом нужны качественно новые характеристики педагогической деятельности, которая теперь стала вариативной и разнообразной и не укладывается в рамки единой универсальной теории. Необходимо новое осмысление традиционных концепций, которые еще не потеряли своей актуальности. Полезно и обновленное осмысление тех понятий, которые функционировали в прежних парадигмах (идеологических или педагогических), но не могут полноценно действовать в новых.

Для нормального функционирования общества и участия его членов в совершенствовании сферы образования нужна самовоспроизводящаяся и постоянно обновляемая система ценностей, способная корректировать задачи и содержание образования на каждом этапе его развития.

Поэтому в принципе подобные словари полезны для определения образовательной политики в свете реализации педагогических идей в отношении каждого нового поколения. Если образование строится на системе постоянно отслеживаемых ценностных изменений и развивается динамично, то оно станет адекватным реальным соц.-культурным тенденциям развития, одновременно опережающим и инициирующим это развитие.

Данный словарь – справочное издание, имеющее целью представить по возможности полный в современных условиях свод обобщенной и систематизированной информации в области теории и практики образования, воспитания подрастающего поколения. Это издание адресуется педагогам-

практикам всех специальностей, научным работникам и студентам, испытывающим потребность в достоверных и объективных сведениях в области теории, истории, методологии, методики психолого-педагогических наук и различных образовательных систем. Поскольку многие педагогические явления и закономерности носят междисциплинарный характер, Словарь-справочник в значительной мере ориентирован и на специалистов смежных отраслей – психологии, философии, социологии и др. Вместе с тем читатели (и прежде всего – родители и воспитатели детей любого возраста), интересующиеся проблемами образования и становления личности, найдут здесь разнообразные материалы по этим проблемам.

Авторы отдают себе отчет в том, что ни одно научно-справочное издание, особенно гуманитарного профиля, не может претендовать на то, чтобы считаться полностью независимым от научных идей и положений, концепций и течений своего времени, традиций, а порой и научных пристрастий. В последние десятилетия, и особенно в последние несколько лет, в сфере психолого-педагогического знания происходит переоценка многих казавшихся ранее безусловными теорий и фактов. Накоплен немалый опыт – как позитивный, так и, необходимо признать, негативный – и в сфере образования.

Словарь-справочник максимально объективно отражает современный уровень развития педагогической науки и практики. Сложный и противоречивый этап в жизни государства и общества не может не отражаться на состоянии педагогики и системы образования. Поэтому представленные материалы несут на себе отпечаток тех общественных тенденций, которые, даже не оформившись окончательно, определяют сейчас развитие педагогической науки и практики.

Для укоренившегося у нас восприятия литературы подобного рода характерна ее оценка читателем как нормативного источника. С современных позиций этот взгляд не может считаться оправданным, поскольку в области гуманитарного знания вообще и педагогики в частности монополия на истину не служит делу творческого подхода к рассматриваемой тематике. Безусловно, представленный фактический материал тщательно проверен. Что же касается определений того или иного понятия, а также научных трактовок различных явлений и фактов, то авторы отказалась от попыток сформулировать их в окончательном варианте. В современной науке ряд понятий имеет много определений, не всегда согласующихся друг с другом. Научная трактовка тех или иных явлений также осуществляется с разных позиций. Поэтому в большинстве случаев содержание проблемной статьи отражает главным образом авторскую позицию. При этом большинство статей дается в лаконичной форме, но отдельные статьи имеют развернутую интерпретацию. Это в основном те из них, которые совсем недавно вошли в отечественный научный оборот и нуждаются в более широкой трактовке (например, компетентностный подход к оценке результатов образования). Текст статей в этой связи не может и не должен служить непререкаемым аргументом в научной дискуссии. Так реализуется одна из целей Словаря-справочника – стимулировать научную мысль и творческий поиск. Информация, представляемая таким образом, достаточна, чтобы читатель мог выделить рациональное зерно в той или иной позиции и вынести собственную оценку.

В свете новых тенденций в современной педагогике, образовании, а также с учетом замечаний и предложений по первому изданию Словаря (2009 г.), содержание, по сравнению с предшествовавшим изданием, претерпело некоторые изменения. Отдельные статьи являются новыми, некоторые другие расширены или сокращены. Это ряд понятий, имеющих принципиальное значение для педагогики, которым прежде уделялось недостаточно внимания. Это и отдельные понятия философии и этики, без уяснения которых суждения о гуманизации образования теряют научную почву, а также биографии выдающихся мыслителей Востока, внесших заметный вклад в теорию и практику воспитания. Сведения из области психологии, медицины, физиологии, анатомии и т. п. представлены довольно лаконично, т. к. лишь косвенным образом связаны с пе-

дагогической проблематикой и могут быть почерпнуты из иных источников.

Словарь содержит более 3000 терминов и понятий, относящихся к теории и практике реализации национальной идеи, Национальной модели и программы по подготовке кадров, реформированию системы непрерывного образования, представляющих свободное, гуманистическое, личностно-ориентированное образование, социальную педагогику. Многие из них уже вошли в обиход, другие являются инновационными или дискуссионными, поскольку предлагают новое видение практического и научного опыта.

По существу, предлагаемый вниманию читателей Словарь – первый подобный опыт в отечественной педагогической теории и практике. В то же время Словарь не предполагает охват как можно большего количества терминов и понятий. Другими словами, авторы-составители не преследовали цель дать полный и исчерпывающий перечень понятий и терминов педагогики и образования. Да это и не является необходимостью. Другое дело – дополнение, изменение и совершенствование содержания и структуры Словаря. Это процесс непрерывный и постоянный. Перед авторами стояла задача охарактеризовать как можно точнее и подробнее понятия, наиболее важные и часто используемые в настоящее время, а также те представления, которые являются инновационными по своему характеру.

Главная задача Словаря – представить читателю систему современных соц.-философских, психолого-педагогических и дидактических идей для стимулирования его профессиональной и культурной рефлексии. Не случайно в Словаре синтезируются идеи, взятые из различных областей знания – философии, культурологии, аксиологии, психологии, педагогики, дидактики, теории проектирования, информатики, социальной педагогики, социологии, истории и др. В результате читатель может видеть новые проблемы, возникающие в результате анализа различных подходов к реализации Национальной модели и программы по подготовке кадров, национальной идеи и их обоснования.

При подготовке Словаря использовались многие справочные издания – как отечественные, так и зарубежные. Большая часть терминов и понятий имеет поисковую, инновационную трактовку, что подчеркивает ориентацию Словаря на отслеживание и прогнозирование изменений, постоянно происходящих в научном и практическом знании в сфере образования.

Статьи Словаря, связанные с той или иной областью образовательной теории и практики, расположены в алфавитном порядке. Заглавное слово (понятие или термин) словарной статьи дается прописными буквами и выделено полужирным шрифтом. Наиболее часто встречающиеся понятия (например, «Национальная модель подготовки кадров» или «Образование в реализации национальной идеи») даются в виде отдельных статей и имеют развернутую трактовку. Следует отметить, что авторы в отдельных случаях намеренно дают развернутое толкование понятий и терминов, стремясь полнее представить читателю их современное понимание. Выделенные курсивом или полужирным шрифтом слова, входящие в текст отдельной статьи, читатель найдет в словаре на своем месте по алфавиту.

В Словаре приняты условные обозначения и сокращения, перечень которых представлен в конце книги. Кроме того, в каждой статье заглавное слово также приводится в сокращенном варианте (например, в статье «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ» термин обозначается «П. т.»). Чтобы найти заглавное слово в электронной версии Словаря, достаточно осуществить его поиск через опцию «Правка – Найти…»

Словарь адресован педагогам и воспитателям, ученым и специалистам, студентам и учащимся, работникам образовательно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений, а также широкому кругу читателей.

Выражаем благодарность руководству Государственного научного издательства Национальной энциклопедии Узбекистана и Республиканского научно-методического центра «Маънавият ва маърифат» за ценные редакционно-содержательные предложения.

Авторский коллектив с благодарностью примет замечания и предложения по совершенствованию структуры и содержания Словаря, расширению перечня его статей.

# А

**АББРЕВИАТУРА** (итал. abbreviatura – сокращение) – слово, образованное сокр. словосочетания и читаемое по алфавитному назв. нач. букв (ЖСК, КВН, ООН) или нач. звуков слов, входящих в него (ЦУМ, ЗАГС, НИИ), из усеченных отрезков слов (Таштрам, завуч) или являющееся транслитерацией иностранного (иноязычного) сокр. (Би-Би-Си, НАСА, НАТО, ОПЕК, СЕКАМ).

**АБИТУРИЕНТ** (от лат. abiturientis – собирающийся уходить) – тот, кто претендует на поступление в образ. учр. (колледж, лицей, вуз и др.).

**АБОНЕМЕНТ** (франц. abonnement) – 1) заранее приобретенное или полученное право пользования в течение фиксированного срока услугами (б-кой, местом в т-ре или концертном зале, катком, бассейном и пр.); 2) док-т, удостоверяющий указанное право.

**АБРИС** (от нем. Abriß – чертеж, план, очертание) – 1) контурная линия (контур), созданная в результате резкого изменения оттенка цвета или его насыщенности, указывающая границы отд. красок или оттенков в цветном изображении, а также обл. наложения краски, позиции полутонов или других участков изображения, подлежащих определенной обработке на этапе цветокоррекции или воспроизведения; 2) предельно обобщенное, как правило, контурное, лаконичное изображение, общий вид, предварительный набросок; 3) линия выделения фрагмента изображения (лица, костюма, волос и пр.) в процессе его компьютерной обработки, ретуши и др.

**АБСОЛЮТ** (от лат. absolutus - безусловный, неограниченный) – в философии и религии: безусл., совершенное нач. бытия, свободное от к.-л. отношений и условий (бог, абс. личность – в теизме, Единое – в неоплатонизме и т. п.).

**АБСТРАГИРОВАНИЕ** (от лат. abstrahere – отвлекать) – мысленное отвлечение от ряда свойств предметов и отношений между ними и выделение существенных свойств и отношений с целью получения отвлеченных понятий – *абстракций*; мысленное отделение к.-л. признака, свойства предмета от самого предмета с целью более глубокого изучения сути исследуемого.

**АБСТРАКЦИЯ** – форма познания, когда мы отвлекаемся от единичного, случайного, несущественного и выделяем общее, необходимое, существенное с целью достижения науч. объективности. А. является средством образования понятий.

**АВИЦЕННА** – латинизированная транскрипция имени *Ибн Сина*.

**АВЛОНИ**, Абдулла (12.07.1874 – 25.08.1934) – ученый, педагог, обществ. деятель. Род. в Ташкенте. Учился в школе при медресе. Был одним из лидеров джадидского движения, к-рое в кон. 19 в. распространилось в среде интеллигенции Туркестана. А. был одним из зачинателей создания новометодных школ для узб. детей. Писал учебники и пособия для этих школ. В 1907 г. издавал на узб. яз. газ. «Шухрат». В сов. период был одним из активных деятелей просвещения в Узб. Он преподавал, писал кн. и пьесы для узб. т-ра.

После создания в Ташкенте ун-та на орг. в нем т. н. рабочем ф-те (рабфак) была сформирована группа с обучением на узб. яз., в к-рой занималось 20 чел. и где А. преподавал наряду с др. узб. просветителями.

В своем тр. «Туркий Гулистон ехуд ахлок («Цветущий край и нравственность»,

Ташкент, 1917) уделяет внимание вопросам нравственности, используя для этого нравоучительные рассказы, мудрые изречения. Так, напр. А. разделяет людей по моральным качествам на две категории: людей хорошего нрава и плохого. «Наука о нравственности – это разделение людей на две группы», – говорит он. А. подчеркивает необходимость прививать детям учтивость и навыки хорошего поведения с раннего детства. По его мнению, в воспитании положительных моральных качеств у детей исключительно большую роль играет окружающая среда. Придавая особое значение умственному воспитанию детей, А. показывает огромную роль учителя в этом деле. По его мнению, обучение и воспитание являются неразрывными, тесно связанными между собой процессами. Уделяя большое внимание разл. качествам личности, А. опирается на высказывания древних мыслителей – Сократа и Платона. Произв. «Цветущий край и нравственность» можно назвать первым учебником по педагогике, написанным на узб. яз. Изложенные в нем мысли о воспитании детей имеют большое значение и для совр. школы.

В произв. «Иккинчи муаллим» («Второй учитель») автор указал, с какой целью написан учебник: «...Он является кн. для чтения, предназначен для обучения уч-ся школ после букваря, написан доступным яз. и просто составлен, украшен нравоучительными рассказами, худ. стихотворениями». Басни и стих. разл. по тематике, направлены на осуждение пороков и поощрение лучших качеств в человеке. Так, напр., произв. нравоучительного характера содержат элементы дидактики. В произв. есть басни и стих., выражающие протест против гнета и эксплуатации. Включенные в кн. Стих. «Мактаб» («Школа»), «Болалар богчаси» («Дет. сад»), «Мактаба даъват» («Приглашение в школу»), «Илмсизлик балоси» («Беда неграмотности») и др. пропагандируют науку, знания, просвещение.

Кн. «Адабиет («Лит-ра»)» имеет воспитательное значение и призывает людей овладевать наукой. А. считает, что только образованные и хорошо воспитанные люди могут считаться высоконравственными. А. особо подчеркивает необходимость воспитания детей в семье, указывает на роль родителей в этом важном деле. В своем творчестве А. воспевает дружбу, братство, взаимопомощь и взаимоуважение народов, рассматривает их как высоконравственные качества.

А. умер 25 авг. 1934 г. в Ташкенте.

**АВТОГРАФ** (от греч. autos – сам и graphō – пишу) – 1) подлинник, текст, собственноручно написанный автором; 2) собственноручная надпись или подпись (на кн., картине, фотокарточке и т. п.).

**АВТОДИДАКТИКА** (от греч. autos – сам и didaktikos – поучительный) – совокупность освоенных приемов обучения, используемая субъектом уч. деятельности (уч-ся) гл. обр. в процессе самообр.

**АВТОКРАТИЯ** (от греч. autokrateia – самодержавие, самовластие) – 1) форма правления с неограниченным, бесконтрольным полновластием одного лица (деспотия Византии, абс. монархия); 2) способ, стиль управления предприятием, учр., экономикой, осн. на сосредоточении власти в руках одного лица.

**АВТОМАТИЗАЦИЯ** (от греч. automatos – самопроизвольный) – применение машин, машинной техники и технологии с целью облегчения человеч. труда, вытеснения его ручных форм, повышения его производительности.

**Автоматизация обучения** – прием технологии обучения, в котором часть рутинных функций, выполнявшихся ранее преподавателем, передается автоматическим устройствам, реализующим возможности информ. и коммуникационных технологий. Цель автоматизации обучения – повышение эффективности обучения.

**Автоматизация процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением (системой учебных заведений)** – поддержание заданной степени комфорта деятельности работника сферы обр. на базе использования средств ИКТ в процессе ведения делопроизводства в уч. заведении, в проф. деятельности учителя-предметника, методиста, организатора уч.-воспитат. процесса. Осн. функции средств ИКТ в процессе автоматизации информ. деятельнос-

ти в уч. заведении и организационного управления процессами документооборота: общая обработка док-тов, их верификация и оформление; локальное хранение док-тов; обеспечение сквозной доступности док-тов без их дублирования на бумаге; дистантная совместная работа пользователей над док-том; поддержка «безбумажного» общения между пользователями с их рабочего места; разл. виды информ. взаимодействия по телекоммуникациям; персональная обработка данных и док-тов, в т. ч. дистанционная, средствами телекоммуникаций; колл. обработка данных, док-тов средствами телекоммуникаций; обмен информацией между базами данных; использование распределенного информ. ресурса данных, док-тов; объединение электронной и вербальной коммуникаций; ведение персональных баз данных, в т. ч. дистантного доступа; ввод/вывод данных или фиксированных форм док-тов. Средства ИКТ в процессе автоматизации информ. деятельности учр. обеспечивают: информ. поддержку совр. методов ведения делопроизводства в уч. заведении, в т. ч. документооборота; оперативность принятия управленческих решений с возможностью дистанционного оповещения о принятых решениях; оперативное планирование, проектирование и управление учебно-воспитат. процессом.

**Автоматизация управления** – использование компьютеров и др. техн. средств обработки и передачи информации в управлении произ-вом, экономикой, обр.

**АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА (АИС)** – человеко-машинная система для сбора, хранения, накопления, поиска, передачи и обработки информации с использованием вычислительной техники, компьютерных информ. сетей, средств и каналов связи.

**АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА (АОС)** – комплекс техн., уч.-метод., лингвистич., программного и организационного обеспечения на базе ЭВМ, предназначенный для индивидуализации обучения. С помощью АОС осуществляют: 1) выявление исходного уровня знаний, умений и навыков уч-ся, их индивидуальных особенностей; 2) подготовку уч. мат-ла (объяснит. текстов и илл. по изучаемой проблеме, уч. и контр. заданий); 3) предъявление уч. мат-ла, адаптацию его по уровню сложности, темпу представления информации; 4) управление познават деятельностью уч-ся; 5) определение показателей их работоспособности; 6) завершающий контроль качества усвоения; 7) регистрацию и статистич. анализ показателей процесса усвоения мат-ла каждым уч-ся и группой в целом (характер и время выполнения отд. заданий, общее время работы, число ошибок и др.). Педагог рассматривается как пассивный исполнитель дидакт. проекта; его личность, культура и квалификация не играют особой роли.

АОС может изменять способ представления уч. информации, делая ее удобной для восприятия и анализа (напр., формульный способ на графич., абстрактный на конкретный), выполнять на нач. стадиях обучения ряд операций, входящих в усваиваемые действия (совм. выполнение задания ЭВМ и уч-ся); облегчать условия для самоконтроля. В необходимых случаях АОС предоставляет упрощенную модель изучаемого явления, облегчающую его восприятие и иссл.

АОС реализует одну или неск. дидакт функций в большей мере, чем др. обучающие устройства, освобождает учащихся от нек-рых вспомогат. компонентов уч. деятельности, не ведущих непосредственно к усвоению. Реализуя ориентирующую функцию в ходе индивидуальных диалогов с уч-ся, она позволяет сократить объем лекционного уч. мат-ла и высвободить время для общения лектора со слушателями. Возможность применять АОС как для ознакомления уч-ся с мат-лом, так и для проведения практ. и лаб. занятий, позволяет устранить разрыв между получением знаний и их действит. усвоением, способствует большей самостоятельности уч-ся. Создавая условия для успешного выполнения уч. заданий, контролируя уч-ся и выдавая им разъяснение сделанных ошибок, АОС содействует формированию у них положит отношения к учебе и привычки к добросовестной работе.

Техн. обеспечение АОС включает ЭВМ, расположенные в кл. рабочие мест уч-ся и преподавателя и линии связи ЭВМ

с рабочими местами. Применяются ЭВМ общего пользования ср. и большой производительности, персональные ЭВМ или комплексы разл. ЭВМ. Рабочее место уч-ся оснащается дисплеем, позволяющим демонстрировать текст и цветные или черно-белые изображения в статике и динамике, закодированные в памяти ЭВМ или оперативно генерируемые ею, а также управляемым ЭВМ видеомагнитофоном или диапроектором: микрофоном, магнитофоном, генератором звука, синтезатором речи; печатными мат-лами, клавиатурой для ввода текстовой и числовой информации и спец. планшетами для ввода графич. информации. В нек-рых АОС допускается ввод информации прикосновением к экрану пальца или «светового пера». Оснащение рабочего места преподавателя позволяет автоматизировать ряд операций по составлению уч. курсов и управлять деятельностью уч-ся в кл. АОС. Помимо блоков ввода и вывода информации имеются устройства для хранения программного обеспечения (магнитные диски или дискеты, магнитные ленты, компакт-кассеты и др.), печатающее устройство. В обучающих системах на базе ЭВМ общего пользования может быть орг. колл., в частности парная, работа уч-ся, они допускают также централизов. управление работой кл. с пульта преподавателя. Вместе с тем и АОС на базе персональных ЭВМ, соединенных в сети или подсоединенных к ЭВМ общего пользования, позволяют реализовать те же функции.

Уч.-метод. обеспечение АОС – уч. мат-л (объяснит. тексты и илл., уч. задания, комментарии к ответам учащихся и тесты для проверки качества усвоения), а также разработанный преподавателем сценарий обучения. Этот вид обеспечения может включать и метод. указания для преподавателей, проводящих занятия в кл. АОС.

Лингвист. обеспечение АОС – специализированные яз., одни из к-рых позволяют уч-ся вести диалог в форме, отвечающей особенностям изучаемой дисциплины, другие дают возможность составлять уч. курсы, третьи – управлять работой АОС.

Программное обеспечение АОС – совокупность программ ЭВМ, реализующих те или иные функции, возложенные на АОС. Различают стандартное программное обеспечение, необходимое для функционирования ЭВМ вообще, и специализированное, позволяющее ЭВМ обрабатывать информацию, относящуюся к АОС. При помощи этих программ ЭВМ анализирует сообщение уч-ся, сравнивая с имеющимися в ее памяти эталонами ответов или используя спец. алгоритмы, может показать на экране спектр вещества в цвете. Т. о., АОС «понимает» уч-ся, дает на его вопросы исчерпывающие ответы, распознает любые синонимичные ответы, как правильные, так и имеющие к.-л. конкретные ошибки. Выбор корректирующего воздействия и определение очередной дозы уч. мат-ла АОС может производить на основе истории обучения каждого уч-ся, зафиксированной в памяти ЭВМ.

Организационное обеспечение АОС – разл. документация, регламентирующая работу с АОС. Большое значение придается разработке АОС во мн. странах.

**АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ (АСУ)** – человеко-машинная кибернетическая система, в которой умственная деятельность людей сочетается и сопрягается с переработкой информации, расчетами, логическими операциями, проводимыми с использованием вычислительной техники и совр. средств хранения, передачи и обработки информации. АСУ применяется в управлении произ-вом, транспортом, стр-вом и мн. экон. объектами и процессами.

АСУ – система управления любым объектом, в которой человек принимает непосредственное участие. Совр. АСУ предполагает наличие в своем составе компьютеров разл. мощности, соединенных каналами связи.

**Автоматизированная система лабораторного практикума** – комплекс техн. и программных средств, обеспечивающих проведение лаб. работ и эксперим. иссл. непосредственно с физ. объектами и/или матем., информ.-описательными, наглядными моделями, представленными на экране ЭВМ.

**АВТОМАТИЗМ** (от греч. automatos – самопроизвольный) – психол. вырабатываемая путем упражнений способность чело-

века повторять определенные действия без контроля сознания (навыки, привычки).

Различают первичный А. (срабатывание врожденных, безусл.-рефлекторных программ) и вторичный А. (результат прижизненного формирования тех или иных действий, приобретения ими свойств *навыка*). Физиол. основой вторичного А. служит обр. более или менее устойчивых систем усл.-рефлекторных связей между свойствами нек-рой внеш. ситуации и определенной последовательностью операций. Первоначально каждая операция и переход от одной операции к другой требуют сознат. ориентировки. По мере повторения ситуации необходимость в ориентировке отпадает, происходит автоматизация действия. В поле сознания остаются и выдвигаются на передний план цели, ради к-рых выполняется действие, и условия, в к-рых оно протекает, а также его результаты.

За счет автоматизации отд. действий человек получает возможность сосредоточить внимание на качестве выполняемой деятельности. Напр., ученик, освоивший технику письма, уже не думает о том, как держать ручку и изображать те или иные буквы; это дает ему возможность сосредоточиться на содержании письма. Т. о., автоматизация отд. сторон действия совершенствует его структуру, облегчая тем самым его полноценное выполнение.

Ни одно действие человека не бывает полностью автоматизированным, поскольку оно в конечном счете вызывается и управляется сознат. целью. Однако фактически любое действие человека частично автоматизировано благодаря навыкам, т. к. человек никогда не сознает до конца всех элементов регуляции, исполнения и контроля действия (напр., необходимых мышечных сокр.).

В пед практике отд. А. играют положит. роль. Однако педагогу следует предотвращать преждеврем. или неоправданную автоматизацию, когда из-под сознат. контроля выходит действие, несовершенное по содержанию.

Процесс автоматизации является одной из линий изменения человеч. действия, детально описанных П. Я. Гальпериным в теории планомерного (поэтапного) формирования умственных действий. Заруб. иссл. А. выполнены гл. обр. в традиции *бихевиоризма*.

**АВТОМАТИЧЕСКОЕ ОБНАРУЖЕНИЕ ОШИБОК** – система, предназначенная для обнаружения и/или исправления разл. искажений (обычно орфографических, реже – синтаксических и стилистических) в текстах. Базируется на словаре большого объема.

**АВТОНОМИЯ** (греч. autonomia – независимость, от autos – сам и nomos – закон) в психологии: способность личности к самоопределению на основе собств. убеждений. Проявляется в независимости человека от давления авторитета др. личности, группы или социального ин-та. С политико-правовой точки зрения А. означает суверенность личности как гражданина, ее социальную и юрид. защищенность как субъекта гражд. прав и свобод.

В психологии и педагогике А. рассматривается как индивидуальная позиция человека, к-рая характеризуется самостоятельностью и независимостью в выборе мотивов, целей, стиля поведения и т. п. Потребность в А. включена в механизм становления личности – индивидуализацию, предусматривающую формирование человека как самостоятельного, мыслящего и ответственного обществ. существа.

Потребность в А. впервые проявляется в кон. раннего возраста (т. н. кризис трех лет), когда у ребенка начинают формироваться основы самосознания. Ощущая себя неким особым существом, отличным от других, ребенок стремится утвердиться в своей самостоятельности и независимости. Это нередко становится причиной конфликтов со взрослыми, к-рых, однако, можно избежать, поощряя в разумных пределах активность ребенка.

Стремление к А. ярко выражено в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда особую субъективную ценность приобретает устойчивость к внеш. влияниям и к.-л. давлению, эмоциональная раскованность, ощущение уверенности в себе. Однако реально для подростка А. выступает не непосредственно, а как замена эмоциональной зависимости от старших зависимостью от сверстников. Подчеркнутое стремление к А. может превратиться в негативизм.

**АВТОР** – физ. лицо, творч. трудом которого создано произв., науч. тр., компоненты учебно-метод. комплекса.

**АВТОРЕФЕРАТ** – краткое изложение науч. иссл. самим автором, напр. автором дисс.

**АВТОРИТАРИЗМ** (от лат. auctoritas – власть, влияние) – антидемокр. концепция и практика властвования. Сторонники А. провозглашают единственно правильным и универсальным тип организации обществ. жизни (как в масштабе гос-ва, так и в отд. его социальных ин-тах, в т. ч. в семье, воспитат. и уч. заведениях и т. д.), к-рый осн. на абс. власти лиц, признанных в силу своего положения самыми достойными авторитетами. На идеи А. опирается *авторитарное воспитание*. В условиях А. игнорируются права и свободы личности, ее индивидуальность. Считается, что в интересах общ-ва люди должны беспрекословно выполнять предписанные свыше требования, полностью подчинившись чужой воле. При этом лица, защищающие систему взглядов А., не учитывают, что эгоистич. своеволие отд. личности, групп людей нельзя преодолеть ограничением их самодеятельности и инициативы, а бесконтрольность власти провоцирует своеволие в наиб. худших его проявлениях. Попытки организовать обществ. жизнь на принципах А. рано или поздно вызывают сопротивление личности, кризис того социального обр., к к-рому А. применялся, либо ведут к неограниченной эскалации насилия. А. возникает при отступлении от принципов демократии, гуманизма. Важнейшее условие преодоления А. – обновление всей обществ. жизни, включая демократизацию обр.

**АВТОРИТАРНАЯ ПЕДАГОГИКА** – сосредоточение власти в руках педагога при устранении уч-ся от участия в учебно-воспитат. процессе, подавлении инициативы и воздействии на уч-ся мерами принуждения.

**АВТОРИТАРНОЕ ВОСПИТАНИЕ** – 1) воспитание, осн. исключительно на слепом признании авторитета и предусматривающее беспрекословное подчинение воспитанников воспитателям; 2) концепция, предусматривающая безусл. подчинение воле воспитателя; подавляя инициативу и самостоятельность, А. в. препятствует развитию активности, индивидуальности, ведет к конфронтации между воспитанниками и воспитателем. А. в. преобладает в условиях господства авторитарных, тоталитарных форм правления и полит. режимов. Авторитарная концепция диаметрально противоположна концепции *свободного воспитания*.

Выступления против А. в. начались в эпоху перехода от средневековья к новому времени (*Возрождение*). В 18 в. в противовес А. в. Ж.-Ж. Руссо выдвинул концепцию *естественного воспитания*, осн. на идее естеств. права человека на свободу и свободное развитие.

Элементы А. в. характерны для ряда пед. систем. В системе «воспитания джентльмена» Дж. Локка А. в. господствует до тех пор, пока у ребенка не сформирована самостоят. воля. В теории Гербарта на авторитарном подходе построен разд. «управление», где трактуются пути и средства подавления «дикой резвости» ребенка. В 20 в. идеи А. в. получили широкое распространение в странах с фаш. режимами, культом «вождизма» и «избранности» отд. рас и народов.

Крупные педагоги выступали против А. в., характеризуя «авторитет подавления» как «самый страшный сорт авторитета». Совр. движение педагогов-новаторов противопоставляет А. в. педагогику сотрудничества.

**АВТОРИТЕТ** (от лат. auctoritas – власть, влияние) – 1) влияние индивида, осн. на занимаемом им положении, должности, статусе; нередко соотносится с представлением о власти; 2) признание за индивидом права на принятие отв. решения в условиях совм. деятельности. В этом значении А. может и не совпадать с властью – им может пользоваться индивид, не наделенный соответствующими полномочиями, но являющийся своего рода нравственным эталоном и в силу этого обладающий высокой степенью референтности (значимости) для окружающих.

А. – влияние к.-л. лица, группы или орг-ции, осн. на знаниях, нравств. достоинствах, жизненном опыте. Выражается в способности носителей А. направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки др. людей, а также в признании последними за носителями А. права на ру-

ководство, в готовности следовать их указаниям и советам.

Значение А. в воспитании решающим образом определяется ролью в этом процессе личности воспитателя. В дошк. возрасте гл. воспитателями ребенка являются родители. Осн. задача воспитания на этом возрастном этапе – усвоение ребенком элементарных правил общения и взаимодействия, норм и способов одобряемого старшими поведения. Взрослые, и в первую очередь родители, изначально выступают для ребенка в качестве А. и, с одной стороны, являются носителями тех ценностей, к-рыми должен овладеть дошкольник, с др. – призваны контролировать процесс овладения такими ценностями. На этом этапе личностного развития ребенка самый смысл авторитета в том и заключается, что он не требует никаких доказательств, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая, т. с., простым детским глазом.

Такое «авансирование» доверием и уважением со стороны мл. чл. семьи иногда воспринимается родителями как возможность не прилагать усилий для поддержания своего А. Подобная позиция чаще всего проявляется в выборе взрослыми ошибочной тактики воспитания, и в первую очередь опеки и диктата. Это резко снижает доверие к родителям и приводит к разрушению их А. в глазах ребенка в подростковом, а порой уже в мл. шк. возрасте. Оптимальная тактика воспитания заключается в сотрудничестве взрослого и ребенка, в стремлении и умении родителей так организовать совм. деятельность и общение, чтобы ребенок в меру своих сил стал наст. партнером взрослых в решении жизненных проблем. Родительский А. в значит. мере определяется характером взаимоотношений в семье, а также системой требований, предъявляемых взрослыми к ребенку. Эти требования должны быть обоснованными, непротиворечивыми и, гл., отличаться развивающим характером. Уважение к ребенку, доброжелательность, справедливость выступают как наиб. важное условие укрепления родительского А. Лишь на этой основе достигается единство положительного воспитат. влияния взрослых чл. семьи на ребенка и взаимодействие семьи и педагогов в поддержании А. взрослого.

Поступление ребенка в школу существенно расширяет круг его общения и выдвигает новых авторитетных лиц. Успешность личностного развития школьника во мн. зависит от того, обладают ли педагоги в его глазах А. и каковы основания такого отношения конкретного ученика к конкретному учителю. Роль учителя предполагает выполнение им ряда функций, непосредственно связанных с принятием решений, определяющих жизнедеятельность уч.-воспитат. коллектива. В связи с этим бытует мнение, что учитель как бы изначально, вне зависимости от своей проф. подготовленности и личностных свойств, наделен в глазах уч-ся устойчивым А. Однако желаемое послушание уч-ся может быть лишь показным. В этом случае уч-ся, поведение к-рого внешне отвечает предъявляемым ему требованиям, в ситуации ослабления контроля принципиально меняет свой образ жизни и действий. Как правило, в основе послушания лежат доверие к учителю, убежденность в его правоте, внутр. готовность школьника разделить с педагогом ответственность за принимаемые последним решения. Но случается, что картина внеш. благополучия скрывает лишь покорность, стремление уйти от реальных жизненных проблем, боязнь проявить самостоятельность.

Результатом упрочения А. личности учителя оказывается признание за ним права принимать значимые для школьников решения. Однако это не означает снижения самостоятельности уч-ся, ответственности за последствия их поведения. Наоборот, атмосфера, создаваемая действиями авторитетной личности, стимулирует стремление к творч. деятельности и коллективистскому самоопределению. Жизнедеятельность наст. коллектива невозможна без власти А. личности, т. е. власти, являющейся прямым продолжением заслуженного в реальных делах доверия.

Иная ситуация складывается, если педагог ориентирован преим. на превосходство своей роли. Авторитарные методы т. и. ролевого давления закономерно приводят к потере интереса к учебе, к безволию и бездумному повиновению. А. власти, не под-

крепленный А. личности, оказывает на воспитанников деморализующее влияние. Так, всем разновидностям ложного А. – «А. подавления», «А. расстояния», «А. педантизма» и т. п. – противопоставляют подлинный А. личности педагога.

А. звания «учитель» является одной из важнейших предпосылок становления А. личности педагога. И вместе с тем А. личности конкретного педагога может оказаться той основой, на к-рой строится по к.-то обстоятельствам разрушенный ранее А. роли учителя.

Основания А. педагога различаются в зависимости от характ. особенностей развития личности мл. школьников, подростков, юношей. Для уч-ся мл. шк. возраста А. учителя, как правило, осн. на А. его роли. В большинстве случаев, и особенно в 1-м кл., за учителем признается право на принятие отв. решений в значимой ситуации как для данного ученика лично, так и для группы в целом, в условиях как уч., так и внеуч. деятельности. Это явление может быть расценено как иррадиация А. роли, т. е. перенос А. в те сферы жизни группы, где его право на подобное положение не только не проверялось, но и напрямую не предусматривалось.

Для подростков А. роли оказывается недостаточно. Хотя в ситуации, значимой для коллектива в целом, и прежде всего в условиях уч. деятельности, за учителем, как правило, признается право принимать отв. решения. В ситуации же личной заинтересованности, и особенно в условиях внеуч. деятельности, такое доверие авансируется в меньшей степени, чем это происходило в мл. шк. возрасте. Это явление может быть расценено как спецификация А. роли педагога. Если же учитель оказывается авторитетен и в этой сфере, то можно констатировать наличие подлинного А. его личности.

В ст. шк. возрасте (ранняя юность) проявляется дальнейшее усиление личностной избирательности за счет уменьшения ориентации на роль. К.-то учителя оказываются авторитетными, а к.-то нет, не столько потому, что они учителя, а в силу авторитетности или неавторитетности их личности. Отношение к учителю у ст. школьников достаточно схоже с отношением к преподавателю со стороны ст-тов (педагог, высококомпетентный в своем предмете, как правило, пользуется у них уважением). Ценится и умение распоряжаться учительской властью, но выше всего котируются человечность, способность к пониманию и поддержке, отзывчивость. И у старшеклассников, и у студенч. молодежи А. пользуются высококвалифициров. педагоги, к-рые в отношениях с уч-ся смогли стать ст. товарищами юношам и девушкам.

От того, насколько в глазах уч-ся авторитетны конкретные педагоги и весь пед. коллектив, зависит успех создания воспитывающей атмосферы уч. заведения, к-рая, в свою очередь, способствует формированию и укреплению А. педагогов.

**АВТОРИТЕТ ПЕДАГОГА** – признание уч-ся достоинств педагога и осн. на этом признании сила его воспитат. и образ. воздействия. К числу этих достоинств относятся: эрудированность, пед. мастерство, справедливость, гражд. позиция, обществ. идеалы и положение в обш-ве. От подлинного авторитета следует отличать ложный, принимающий самые разнообразные формы: авторитет подавления, резонерства, превосходства, мнимая доброта и дружба.

**АВТОРСКАЯ ШКОЛА** – эксперим. учебно-воспитат. учр., деятельность к-рого осн. на пед. концепции, разработанной одним педагогом или авторским коллективом. Статус А. ш. как одного из типов эксперим. площадки, дающий право на ориг. построение уч. процесса, на новую структуру образ. учр., на особую оплату труда, на приоритет в мат.-техн. снабжении, присваивается соответств. органом управления обр. после проведения спец. обществ.-гос. экспертизы.

А. ш. различают не только по именам их создателей и руководителей, но также и по обобщающим назв. филос. и психол.-пед. идеи, лежащей в основе воспитат. системы: «школа диалога культур», «школа развивающего обучения», «школа самоопределения».

Сущность эксперимента в А. ш. может состоять в поиске новых, отличных от существующей практики, целей обр.; нового содержания обр. при сохранении его традиц. целей; новых пед. технологий при сохранении существующих целей и содержа-

ния; новых форм организации уч. процесса и воспитат. коллектива.

Процессу становления А. ш. присущ ряд особенностей, отличающих его от сложившейся практики опытно-эксперим. пед. работы. Сформировавшаяся у автора концепция и первонач. проект ее реализации впоследствии дополняются и в опред. мере изменяются коллективом педагогов. Как правило, вначале это небольшая группа единомышленников, к-рая разъясняет смысл проекта, вовлекая в его обсуждение расширяющийся круг педагогов, уч-ся и родителей. Осознание личной причастности к выработке целей, содержания и средств воспитат. деятельности переводит педагогов и уч-ся из объектов эксперимента в его субъектов, развивающихся в процессе накопления колл. и индивидуального опыта. А. ш. создаются, как правило, на базе уже существующих пед. и дет. коллективов. Этим коллективам необходимо опред. время для освоения новых форм работы, для перехода в «режим развития». Поэтому вначале естественной является своеобразная «примерка» на себе новых идей и форм деятельности каждым педагогом, уч-ся, а также родителями. Такой период самоопределения неизбежен; естественны и конфликты, которые могут разрешаться только при выявлении содержательных оснований возникших противоречий.

Реализация авторских проектов требует соотв. науч. обеспечения. В А. ш. предусмотрены спец. должности исследователей. Роль науч. работника здесь характеризуется близостью науч.-пед. взглядов создателя А. ш. и ученого; совм. деятельностью ученого и учителя (воспитателя) в процессе урока, в разл. формах внеурочной работы, а также в проблемных группах педагогов. Исследователь призван дать науч. интерпретацию деятельности педагога. В А. ш. особое значение придается работе пед. коллектива с родителями и общественностью. т. к. идеи автора и средства их достижения в силу их новизны не всегда могут вытекать из сложившегося запроса общ-ва и адекватно восприниматься.

Путь колл. поиска, пройденный А. ш. в режиме экспериментирования, неповторим и уникален. Опыт А. ш. не может быть использован в практике других уч. заведений, если педагогами не принята гл. концепция, лежащая в основе проекта.

А. ш. является одним из типов эксперим. площадки. Статус такой площадки присваивается соотв. органом гос. управления нар. обр. после проведения спец. обществ.-гос. экспертизы соотв. заявки. Статус эксперим. площадки дает право на своеобразное построение уч.-воспитат. процесса, новой структуры учреждения, на особую оплату пед. труда, приоритет в мат.-техн. снабжении.

**АВТОРСКИЙ ДОГОВОР** – соглашение между автором произв., изобретения и издателями, исполнителями, пользователями авторских произв., в котором устанавливаются условия использования произв., охраняемых авторским правом.

**АВТОРСКИЙ ЛИСТ** – ед. объема письменного док-та, служащая для учета труда авторов, переводчиков, редакторов и др. Соотв. тексту в 40 тыс. печатных знаков (включая знаки препинания и пробелы между словами), т. е. примерно 22 стр. машинописного текста через два интервала, или 700 строкам стихотворного текста, или 3000 кв. см отпечатанного графич. мат-ла (илл., карт и т. п.).

**АВТОРСКОЕ ПРАВО** – особые законодательно опред. права авторов произв. науки, лит-ры, иск-ва на распоряжение и использование созданных ими творений. Согласно А. п., только автор вправе определять, кто и каким образом должен получать возможность использовать его произв. А. п. наследуется. В установленных законом случаях А. п. переходит к гос-ву. Объектами А п. являются: лит., хореографические, муз., аудиовизуальные произв., программы для ЭВМ, произв. живописи, скульптуры, графики, архитектуры, градостр-ва, садово-паркового иск-ва и др.

**АВТОРСКОЕ СВИДЕТЕЛЬСТВО** – док-т, удостоверяющий авторское право на изобретение. Если автор изобретения сохраняет за собой исключит. право на его использование, то ему выдается патент на изобретение.

**АГАХИ**, Мухаммад Риза (1809–1874) – узб. писатель, историк и переводчик. Племянник поэта Муниса Хорезми, автора ист.

тр. «Райский сад счастья». Служил при дворе хивинских ханов придворным хронистом и мирабом (распределитель воды). Продолжил труд своего предшественника и довел летопись Хорезми до 1872 г. В его стихах на узб. и тадж. яз. звучат гражд. мотивы – недовольство действительностью, осуждение лицемерия. В лирич. диване «Талисман влюбленных» А. воспел высокие человеч. чувства. А. перевел на узб. яз. более 20 ист. и худож. произв. классиков В. (в т. ч. «Гулистан» Саади).

**АГНОСТИЦИЗМ** (от греч. agnōstos – непознаваемый) – филос. учение, отрицающее познаваемость объективного мира и объективных значений истины, ограничивающее роль науки познанием лишь явлений, считая невозможным познание сущности предметов и закономерностей развития природных и особенно социальных процессов. Гл. представители А. в истории философии – Д. Юм, И. Кант.

**АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ** (франц. agressif – вызывающий, воинственный < лат. aggrediri – нападать) – действия, имеющие целью причинение морал. или физ. ущерба другим. В психологии существует множество объяснений природы агрессивности: в психоаналитич. традиции А. п. рассматривается как выражение подавленных бессознат. влечений, необихевиоризме – как следствие фрустрации, в *когнитивной психологии* – как проявление «диссонанса» (несоответствия) в познават. сфере субъекта. Существуют также откровенно биологизаторские трактовки агрессивности как врожденной черты, не находящие, однако, строгого науч. подтверждения. Для понимания происхождения конкретных актов А. п. необходимо установить их место в общей структуре деятельности индивида или группы, напр., показать, является ли А. п. неадекватной формой психол. защиты, следствием *аффекта* либо имеет самостоят. цель, превращаясь в особую индивидуал. или групповую деятельность (*отклоняющееся поведение*). По своей направленности А. п. может быть непосредственным, т. е. прямо направленным на раздражающий объект, либо смещенным, когда человек по к.-л. причинам не может направить агрессию на источн. раздражения и ищет более безопасный объект для разрядки. Поскольку устремленная вовне агрессивность социально порицается, у человека может выработаться механизм агрессии, направленной на самого себя (т. н. аутоагрессия – самоунижение, самообвинение и т. п.). А. п. может носить скрытый, замаскированный характер: напр., ребенок с силой распахивает дверь, притворяясь, что не заметил входящего человека.

Различают т. н. инструментальную и враждебную агрессию. Первая включает действия, направленные на достижение нек-рой нейтральной цели, вторая – действия, имеющие в качестве самоцели причинение страдания. Большинство агрессивных действий детей оказываются инструментальными, они сосредоточиваются вокруг предметов: дети отнимают друг у друга игрушки, защищают свои игрушки от попыток их отобрать и т. п.

Агрессию следует отличать от настойчивости, к-рая включает защиту имущества или прав (напр., отказ разрешить взять игрушку) или упорство в своих желаниях и стремлениях. Одна из задач *социализации* состоит в том, чтобы научить детей социально приемлемым формам настойчивости и одновременно помочь избежать недопустимого А. п.

Хотя уровень агрессивности детей зависит от конкретной ситуации, существуют также устойчивые индивидуал. различия в склонности к А. п. Напр., рождение нового ребенка в семье или развод родителей может вызвать врем. усиление агрессии; но сильная агрессия, к-рая сохраняется дольше, чем неск. мес., часто является признаком устойчивого типа поведения. Склонность агрессивного ребенка воспринимать действия другого как враждебные м. б. частью порочного круга, в к-ром подкрепляется и усиливается А. п. Его агрессивные реакции в житейских ситуациях могут пост. вызывать агрессивные действия других. В результате агрессивный ребенок сам часто подвергается нападкам со стороны других детей и его уверенность во враждебности намерений других укрепляется.

Установлено, что закрепление форм А. п. происходит под влиянием неблагоприятных внеш. условий - авторитарный стиль воспитания, недостатки нравств. воспита-



У/5636

ния, деформация системы ценностей в семейных отношениях и т. п. Эмоциональная холодность или чрезмерная строгость родителей часто приводят к накоплению внутр. психич. напряжения у детей, к-рые стараются разрядить его посредством А. п.

Отрицат. влияние на детей и подростков оказывает также некритич. восприятие нек-рых кино- и видеофильмов, в к-рых А. п. персонажей преподносится как образец мужества, силы и т. п.

Преодоление агрессивности тесно связано с широким кругом задач воспитания – формированием эмоциональной устойчивости, волевой регуляции поведения, овладением навыками межличностных отношений и т. д.

**АДАПТАЦИЯ** (от лат. adaptare – приспособлять) – 1) приспособление организмов к изменяющимся условиям существования; 2) *лингв.* приспособление (облегчение) текста для недостаточно подготовленных читателей (напр., «облегчение» текста лит.-худ. произв. для начинающих изучать иностр. яз.); 3) *пед.* приспособление индивида к изменяющимся условиям внеш. среды, произ-ва, труда. Способность человека быстро и безболезненно адаптироваться (приспособляться) к изменяющейся социальной среде определяется уровнем его развития, в т. ч. содержанием его знаний и умением действовать сообразно ситуации.

Приспособительные реакции (реакции А.) подразделяются на быстрые и медленные. Быстрые реакции (врожденные – формируются в процессе эволюции организма) обеспечивают т. н. срочную А. (напр., отдергивание конечности в ответ на болевое раздражение, усиление дыхания при физ. нагрузке, возрастание чувствительности глаза к свету в сумерках). Они весьма экономичны: полезный для организма результат достигается при минимуме затрат. Медленные реакции направлены на долговременную А. и формируются постепенно, в условиях длит. воздействия факторов внеш. среды (А. к недостатку кислорода с сохранением работоспособности в условиях высоты, А. к ранее непосильным физ. нагрузкам и т. д.).

Среди разл. систем организма, осуществляющих реакции А., ведущее место принадлежит центр. нервной системе, к-рая координирует процессы А. организма в целом; важную роль в этом играют также эндокринная и вегетативная нервная системы. В процессе А. можно выделить 3 фазы (стадии): ориентировочно-приспособительную (сопровождается врем. нарушением функций), неустойчивого, неполного приспособления (активный поиск устойчивого состояния, соотв. новым условиям) и относительно устойчивого приспособления.

Возможности (пределы) А. конкретного человека обусловлены его наследственностью, возрастом, состоянием здоровья и степенью тренированности, к-рая приобретает особое значение. Напр., у работников умственного труда, ведущих обычно малоподвижный образ жизни, возможности А. к физ. нагрузкам используются недостаточно. Поэтому даже небольшие нагрузки быстро утомляют. Расширить возможности А. можно с помощью регулярных тренировок, закаливания и т. д. При этом важно учитывать индивидуальные особенности организма, т. к. неадекватные нагрузки могут оказаться либо бесполезными (при их недостаточности), либо вредными (при их чрезмерности) для здоровья.

Адекватный для каждого организма режим физ. и биол. совершенствования следует устанавливать по совету врача. У школьников важно добиться оптимальной А. к условиям обучения и воспитания. Рациональный режим дня, закаливание организма, оптимальный уровень двигат. активности способствуют наиб. благоприятному течению процессов А.

**А. социальная** – приспособление человека к условиям новой социальной среды; один из социально-психол. механизмов социализации личности. В пед. практике важное значение имеет учет особенностей процесса А. ребенка к изменившимся условиям его жизни и деятельности при поступлении в обществ. уч.-воспитат. учр. (дет. сад, школа), при вхождении в новый коллектив.

Новая социальная среда предъявляет к ребенку особые требования, к-рые в большей или меньшей степени соответствуют его индивид. особенностям и склонностям. Поступление в дошкольно-воспитат. учр. связано с включением ребенка в группу

сверстников, каждый из к-рых наделен своими индивидуал. чертами, а все вместе они образуют первую социальную общность, в к-рой им предстоит наладить взаимоотношения. До этого момента практически весь опыт общения для ребенка сводился к отношениям с близкими взрослыми, к-рые выступали в роли бесспорного авторитета в решении всех жизненных вопросов и эталона для усвоения речи и навыков поведения. Если ребенок был в семье единственным, то нередко он обладал «монополией» на внимание и поддержку взрослых (в многодетных семьях наличие братьев и сестер смягчает эту ситуацию). Перемена обстановки приводит к утрате «монополии»: для воспитателя дет. сада каждый ребенок – один из мн. Далеко не всякое желание может теперь быть немедленно удовлетворено. Наоборот, возникает необходимость подчинять свои побуждения требованиям дисциплины, а во взаимоотношениях со сверстниками – учитывать их желания и склонности. Ситуация неск. осложняется, если ребенок поступает не во вновь сформированную группу, а в уже существующую, в к-рой сложился опред. стиль взаимоотношений. Как правило, ребенок, не страдающий отклонениями в развитии и не избалованный ежеминутной опекой родителей, быстро и хорошо приспосабливается к новым условиям, т. е. А. проходит успешно. Если же ему еще не доступна произвольная регуляция своего поведения, организационные требования дет. учр. могут оказаться непосильной нагрузкой. Отставание в развитии поставит его в невыгодное положение по сравнению со сверстниками, а переживания в связи с этим могут привести к нервному перенапряжению и срыву. Облегчение процесса А. во многом зависит от родителей, к-рые должны активно способствовать физ. и психич. развитию ребенка и, что особенно важно, формированию у него навыков общения.

При поступлении в школу жизнь ребенка вступает в качественно новый этап, когда на первый план выступает его участие в *учебной деятельности*. Требования к дисциплине еще более регламентируются. Обновляется коллектив сверстников. На этом этапе решающее значение имеет *готовность к школьному обучению* – как интеллектуальная, так и личностная. Заранее освоив нач. навыки уч. деятельности и имея опыт общения со сверстниками, ребенок, как правило, нормально адаптируется к условиям систематич. шк. обучения. В этом отношении дети, не посещавшие дошк. учр., иногда имеют нек-рые интеллект. преимущества, но обычно сильно проигрывают в плане налаживания взаимоотношений и дисциплины. Проблемы в умственном и личностном развитии препятствуют нормальному вхождению в новые условия, обрекают ребенка на роль отстающего, а это, в свою очередь, может обусловить возникновение хронич. психич. травмы и нарушений поведения. От педагогов в критич. ситуациях дезадаптации ребенка требуется повышенное внимание к его индивид.-психол. особенностям, *индивидуальный подход* в обучении и воспитании, а иногда и психокоррекционная работа совм. со специалистами др. обл.

**А. выпускника** – процесс и результат успешного приспособления выпускника образ. учр. к изменившимся социальным условиям: проф. – приспособление к условиям произ-ва, уч. – к условиям обучения в образоват. учр. ср. спец., проф. или высш. обр.

**АДАПТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА, ОРГАНИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА** – организационная структура образоват. учр., предприятия, фирмы, гибко изменяющаяся, быстро приспосабливаемая к обновляющимся целям, задачам, функциям объекта и переменам во внеш. экон., обществ.-полит. среде, в условиях своей деятельности.

**АДАПТИВНОСТЬ** – одно из осн. требований к системе обр. взрослых; обозначает способность к гибкой переориентации содержания, форм и методов обучения, создает большие возможности для оперативного перепрофилирования и переподготовки кадров для работы в рыночных структурах и ориентации образ. услуг на индивид. запросы личности.

**Адаптивность – неадаптивность** – состояние активности: характеристика тенденции соответствия или несоответствия между целями и достигаемыми результа-

тами активности человека. А. выражается в согласовании, а Н. – в рассогласовании целей и результатов.

Различия в трактовке целевых ориентаций (целей в широком смысле) человека обусловливает разные варианты возможной адаптивной направленности: гомеостатический вариант (адаптивный исход здесь состоит в достижении равновесия), гедонистический (адаптивный исход - наслаждение, избежание страданий), прагматический (практическая польза, успех) и т. п.

Актуально и продуктивно понимание универсальности проявлений Н. человека, существования как негативных, так и позитивных ее форм. Н. указывает на противоречивые отношения между намерениями человека и его деяниями, замыслом и воплощением, побуждением к действию и его итогами. Это противоречие неизбежно и неустранимо («жить значит умирать», «познание есть продвижение к знанию о своем незнании», «мы несем ответственность за тех, кого приручили», «мысль изреченная есть ложь» и т. п.). Вследствие этого неизбежней и неустраним источн. движения человеч. жизни, отношений человека с миром, предметной деятельности, общения, саморефлексии – Н.

Теоретически м. б. выделены два случая несовпадения цели и результата активности. В первом случае человек достигает меньшего, чем хотел (т. е. цель не достигнута), и тогда действие продолжается в заданном направлении. Во втором случае человек достигает большего, чем то, к чему стремился (результат превосходит цель), и тогда противоречие стимулирует активность, избыточную по отношению к задаче.

Н – яркая характеристика пед. общения. Привычка видеть в воспитывающем взрослом (педагоге, родителе) субъект пед. процесса, а в ребенке – объект, со всей очевидностью дискредитирует себя, когда в поле наблюдателя оказывается соотношение между целями пед. деятельности и ее результатами. Последствия воздействия взрослого на ребенка всегда оказываются иными, чем «расчетные».

Особенно это характерно для образ. парадигмы «Знания-Умения-Навыки» (ЗУНы), к-рая фактически порождает психопатию и невротизацию детей, формирование двойной морали («для себя» и «для дяди»), избежание контактов с контролирующими взрослыми, – таковы разрушительные и вместе с тем неизбежные следствия «учебно-дисциплинарного» подхода, исповедующего принцип ЗУНов. Неадаптивные последствия неотделимы и от альтернативной, личностно-ориентированной модели обр. Однако здесь «Н.» воздействий взрослого предполагается заранее – как возможность и приемлемость непредусмотренных проявлений субъектности уч-ся.

Н. – не только неизбежная черта активности, но и особый мотив, направляющий развитие личности и проявляющийся в надситуативной активности – специфической привлекательности действий с непредрешенным исходом. Предметом влечения становятся: граница между противоположными исходами действия, сама возможность взаимоисключающих исходов. Влечение к этой границе входит в состав сложных форм мотивации поведения в разл. сферах:

– познания (здесь притягательна граница между изв. и неизведанным);

– творчества (граница между возможным и невозможным);

– риска (граница между благополучием и угрозой существованию);

игры (граница между воображаемым и реальным);

– доверительных контактов между людьми (граница между открытостью другим людям и защищенностью от них) и др.

Существованием неадаптивных мотивов объясняется «странность» некоторых действий людей, напр., кажущиеся иррациональными поступки подростков, такие, как т. н. немотивированный риск, неоправданная враждебность или постановка заведомо неразрешимых задач.

**АДЕКВАТНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ** – соответствие полученного обр. объективным потребностям развития индивида как личности.

**АДЕКВАТНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – соответствие обучения содержанию, характеру и уровню сложности практ. и иных задач, к-рые предстоит выполнять субъектам уч. деятельности по завершении той или иной образ. программы или курса образ. учр.

**АДЕКВАТНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ** – соответствие системы обр. требованиям совр. общ-ва и тенденциям его развития. В динамично развивающемся общ-ве решающее значение имеет способность системы обр. оперативно и упреждающе реагировать на социальные перемены, перестраиваться с учетом изменений и повышающегося порога требований к человеку как субъекту многообразных видов деятельности. По общему убеждению единственно адекватной совр. общ-ву является система непрерывного обр.

**АДМИНИСТРАТИВНО-КОМАНДНАЯ СИСТЕМА** – система управления общ-вом (включая экономику, идеологию, социальные отношения), в к-рой гл. роль принадлежит распределительным, командным методам и власть сосредоточена в центр. органах управления, в бюрократическом аппарате. Для А.-к. с. характерно централизов. директивное планирование. А.-к. с. опирается на тоталитарный режим, она противоречит демокр. принципам управления, препятствует развитию свободного рынка, предпринимательства, конкуренции.

**АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПЕРСОНАЛ (АУП)** – категория работников, непосредственно осуществляющих функции управления производством, распределением, гос. обществ. системами, орг-циями и их техн. обеспечением. Это работники аппарата управления, служащие, входящие в администрацию орг-ции, предприятия, фирмы, конторские работники, дирекция предприятий и учр.

**АДМИНИСТРАТИВНЫЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ** – см. *Директивные методы управления*.

**АДМИНИСТРАЦИЯ** (от лат. administratio – управление, руководство) – руководство предприятия, орг-ции, фирмы, аппарат управления; круг лиц, уполномоченный осуществлять оперативное управление, выступать в качестве юрид. лица, офиц. представлять орг-цию, учр. К А. принято относить руководителя (през., ректора, директора), его зам. (вице-през . проректоров), исполнительных директоров, гл. бухгалтера, ведущих менеджеров.

**АДЪЮНКТ** (от лат. adjunctus – присоединенный) – 1) в ряде стран Зап. Европы лицо, проходящее науч. стажировку, занимающее мл. ученую должность в науч. учр. (пом. проф.); 2) лицо (офицер), готовящееся к преподават. деятельности в воен. академии, аспирант воен. образ. учр.

**АДЪЮНКТУРА** – одна из осн. форм подготовки науч. и пед. кадров в воен. высш. образ. и н.-и. учр . аналогична аспирантуре в гражд высш. образ. учр.

**АЙБЕК** [(наст. имя – Муса Ташмухамедов; 28 декабря 1904 (10 января 1905), Ташкент – 1 июля 1968, там же)] – поэт и писатель, работавший под псевд. А. Нар. писатель Узб. (1965), акад. АН УзССР (1943).

А. родился в небогатой семье ткача. О своем детстве позже он написал изв. кн. «Детство» (1962), за к-рую получил гос. премию УзССР им. Хамзы. Писать начал еще ст-том экон. ф-та Ср.-аз. гос. ун-та (САГУ), который окончил в 1930 г.

Первый большой роман писателя «Священная кровь», написанный им в 1943 г., посв. жизни народов Ср. Аз., Узб. в годы 1-й мир. войны За свой ист.-биографич. роман «Навои», написанный в 1945 г. и посв. жизни и творчеству классика узб. лит-ры Алишеру Навои, А. в 1946 г. получил Гос. премию.

А. изв. также и как переводчик с рус. на узб. яз. Им переведены на узб. яз. «Евгений Онегин» А. С. Пушкина, «Фауст» И. В. Гёте, «Маскарад» М. Ю. Лермонтова и произв. др. писателей и литераторов – М. Горького, В. Г. Белинского и др.

Активно занимался обществ. работой, чл. Союза писателей Узб. Умер в Ташкенте. В память А. названа ст. Ташкентского метрополитена.

**АЙ-КЬЮ** – см. *Коэффициент интеллекта*.

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ ЛИЦЕЙ** – образоват. учр. в системе ср. спец.. проф обр. Узб. со сроком обучения 3 года, дающее ср. спец. обр. в соотв. с гос. образ. стандартом и обеспечивающее интенсивное интеллектуал. развитие, углубленное, профильное, дифференцированное обучение с учетом возможностей и интересов уч-ся. А. л. создаются, как правило, при высш. образоват. учр.

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ ОТПУСК** – продолжительное освобождение от работы

с полным или частичным сохранением жалованья, предоставляемое для уч. целей. Первоначально правом на такой отпуск пользовались только преподаватели системы высш. обр, в наст. время оно все шире распространяется на др. преподавателей, а также на работников науки, пром-сти и коммерции.

**АКАДЕМИЯ** (от греч. Akadēmia) – 1) назв. учр. науч., уч. и худ. характера. Происходит от наим. прославленной филос. школы, осн. Платоном (ок. 387 до н. э.) близ Афин и названной по имени мифического героя Акадэма. Это слово стало означать опред. тип высш. образоват. учр., сообщество ученых; 2) высш. образоват. учр., деятельность к-ого направлена на развитие обр., науки и культуры путем проведения науч. иссл. и обучения на всех уровнях высш., послевузовского и доп. обр. преим. в одной из обл. науки, техники и культуры. А. является ведущим науч. и метод. центром в сфере своей деятельности, в широких масштабах осуществляющим подготовку специалистов высш. квалификации и переподготовку руководящих специалистов опред. обл. (отрасли).

**АККРЕДИТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – гос. признание уровня деятельности образоват. учр., отвечающего критериям и требованиям гос. образоват. стандартов.

А. о. у. – процедура офиц. признания статуса образоват. учр. в соответствии с уровнем и направленностью реализуемых образ. программ Введена по Закону «Об обр.» (1997). Свидетельство об А. о. у. выдается соотв. уполномоченным органом управления обр. по результатам аттестации (ГТЦ) образоват. учр.

Свидетельство об А. о. у. (действительно в течение 5 лет) устанавливает или подтверждает статус учр., его тип и вид, уровень программ; соответствие содержания и качества подготовки выпускников требованиям гос образоват. стандартов, а также право на выдачу выпускникам док-тов гос. образца о полученном обр. Учр. дошк. или доп. обр. свидетельство подтверждает тип, категорию и уровень образоват. программ. Учр. может быть лишено гос. А. по результатам аттестации. В случае реорганизации, изменения организационно-правового статуса учр. свидетельство об А. утрачивает силу.

**АККУЛЬТУРАЦИЯ** (лат. acculturare – от лат. ad – к + cultura – образование, развитие) – процесс взаимовлияния культур (обмен культ. особенностями), восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа. При этом ориг. культ. модели одной или обеих групп могут быть изменены,. Следует различать А. и ассимиляцию, при к-рой происходит полная утрата одним народом своего языка и культуры при контакте с другим, более доминантным. При этом, несомненно, А. может быть первой ступенью на пути к полной ассимиляции.

**АКРОНИМ** (от греч. akros – верхний + onyma – имя) – сокр., образованное из нач. букв слов или словосочетаний (АЭС, СНО, НИИ, ГУВД, СНГ и др.); то же, что буквенная аббревиатура.

**АКСЕЛЕРАТ** – подросток, чье физиол. развитие опережает нормальные темпы и обгоняет нормальный уровень психич., интеллект. и социального созревания; физиол. взрослый, но социально незрелый индивид.

**АКСЕЛЕРАЦИЯ** (от лат. acceleratio – ускорение) – ускорение полового созревания, увеличение роста и скорости его нарастания у детей и подростков, отмечаемое со 2-й пол. 20 в.; представляет интерес для антропологии, психологии, педагогики, особенно в части обучения физиол. взрослых, но социально незрелых индивидов.

Признаки А. отмечаются уже на стадии внутриутробного развития. Так, за последние 70–80 лет длина тела новорожденного увеличилась в ср. на 1 см, масса – на 100–300 г. Значит, изменения в темпах роста и развития наблюдаются у грудных детей: удвоение массы тела, происходившее ранее между 5-м и 6-м мес. жизни, теперь наблюдается в 4 мес., окружность груди ребенка становится больше окружности головы не в 6 мес., а в 2,5 мес. Дети раньше начинают держать голову, в более раннем возрасте у них зарастает родничок и прорезаются молочные зубы. С возрастом темпы А. растут: длина тела 4-7-летних детей за каждое десятилетие в ср. увеличивается на 1,5 см,

масса тела – на 0,5 кг, 13–15-летних школьников соотв. на 2,5 см и 2 кг. Как показывают наблюдения, проводимые с 30-х гг., существ. различий в темпах А. детей разных национальностей не обнаружено. Гор. дети подвержены А. в большей степени, чем сел., но и эти различия уменьшаются. Наблюдаемое у детей и подростков во всех странах более раннее (на 2–3 г.) окостенение скелета способствует резкому торможению, а затем и прекращению роста тела в длину. У совр. девушек процесс роста завершается в 16–17 лет, а у юношей – в 18–19 лет. Тем не менее отмечается увеличение длины тела взрослых людей (напр., совр. мужчины 20–25 лет стали выше на 6–8 см), что объясняется более интенсивным ростом тела у детей. Ускоряется половое созревание подростков. По сравнению с девочками 19 в. у совр. девочек половое созревание начинается на 3 года раньше (первые менструации появляются в ср. примерно в 12,5–13 лет). А. проявляется также и др. морфофункцион. изменениями – более сильным развитием мышечной системы, увеличением силы мышц, жизненной емкости легких и др. У совр. детей отмечается более раннее созревание психомоторных функций, о чем свидетельствуют, напр., более высокие для каждого возраста ср. показатели их физ. подготовленности и значит. «омоложение» спорт. рекордов в большинстве видов спорта. С нач. 20 в. произошло ускорение физ. развития детей не менее чем на 2 г.

Вопрос о степени синхронности ускорения физ. и психич. развития совр. детей изучен недостаточно. Однако наблюдается увеличение разрыва между более ранней физ. зрелостью детей и уровнем их интеллект. и социального развития.

Существует ряд гипотез, объясняющих причины возникновения А. Вероятнее всего, ускорение онтогенетич. развития человека происходит под влиянием целого комплекса резко меняющихся соц.-экон. условий жизни, в первую очередь питания, а также нек-рых генотипич. изменений, возникающих в результате активизации в 20 в. процессов миграции и смешения нас.

Кроме А. во времени (сравнение с предшествующими поколениями) существует А. внутри одного поколения (внутригрупповая), характеризующаяся теми же морфофункцион. показателями. Внутри одной возрастной группы выявлено ок. 8% детей, отличающихся ускоренным развитием, и примерно столько же детей, для к-рых характерна значит. задержка физ. развития. Различия по биол. возрасту между ними, выявляющиеся уже в дошк. возрасте, к 5–8-му кл. достигают 2–3 лет. Т. о., единая для данного возраста норма уч. нагрузки, особенно физ., оказывается недостаточной для одних уч-ся и чрезмерной для др., что должен учитывать педагог.

**АКСИОЛОГИЯ** (от греч. axia – ценность + logos – учение) – 1) *филос.* учение о ценностях и об оценках в этике (этика ценностей), к-рое исследует, в частности, смысл человеч. жизни; ценность является не свойством к.-л. вещи, а сущностью и одновременно условием полноценного бытия объекта; 2) *пед.* понятие, заимствованное из философии – учение о природе человеч. ценностей: о смысле жизни, о конечной цели и оправдании человеч. деятельности; 3) *лингв.* разд. социологии яз., изучающий систему оценок естеств. яз. и их элементов.

**АКТИВИЗАЦИЯ** (от лат. activus – деятельный) – 1) усиление, оживление деятельности; побуждение к решительным действиям; 2) *пед.* мобилизация интеллекта, воли, нравств. сил уч-ся.

Активизация учебной деятельности – совокупность мер, предпринимаемых с целью интенсификации и повышения эффективности уч. деятельности; осуществляется по трем направлениям: пед., соц.-психол. и соц.-экон.

**АКТИВНОЕ ВООБРАЖЕНИЕ (ВОССОЗДАЮЩЕЕ)** – мысленное представление предмета, соотв. заданной схеме, чертежу, рисунку или словесному описанию. Этот вид воображения является непременным атрибутом любой уч. деятельности и проявляется при чтении лит-ры, изучении геогр. карт, ист. описаний, рассмотрении чертежей и проектов.

**АКТИВНОЕ ВООБРАЖЕНИЕ (ТВОРЧЕСКОЕ)** – создание нового, ориг. образа, объект к-рого не существует в действительности; стимулируется потребностями человека, уровнем его развития, интересами всего общ-ва.

**АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – см. *Комплексное обучение*.

**АКТИВНОСТЬ** (лат. activus – деятельный) – качество личности, выраженное в усиленной деятельности, во внеш. проявлении взглядов и убеждений. Социальный смысл А. определяется ее направленностью и мотивами. По этому критерию А. подразделяется на позитивную и негативную. Позитивная А. порождает высокие социально значимые результаты лишь в сочетании с глубокой компетентностью. Противоположность – пассивность.

**Активность личности** - деятельное отношение человека к миру, способность человека производить обществ. значимые преобразования матер. и дух. среды на основе освоения обществ.-ист. опыта человечества; проявляется в творч. деятельности, волевых актах, общении. Интегральная характеристика А. л. – активная жизненная позиция человека, выражающаяся в его принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела. В А. л. воплощаются присущие человеку нравств. ценности, к-рые определяют характер его поведения. Активные действия могут преследовать гуманные и антигуманные цели, иметь обществ. полезную и асоциальную направленность. Определяющее моральное основание А. л. – непримиримость ко всем проявлениям зла. Возможность А. л. зависит от степени гражд. свободы человека, наличия в общ-ве правовых гарантий для инициативы и самодеятельности.

В психологии А. л., обусловленная внутр. побуждениями человека, рассматривается в противопоставлении реактивности – поведению, зависящему гл. обр. от внеш. воздействий и «подстраивающемуся» под заданные условия. В практике обучения и воспитания нередко встречается недооценка А. л.: послушный, исполнительный ребенок оценивается родителями и педагогами выше, чем ищущий, заинтересованный, «нестандартный».

В пед. практике еще не изжито представление о том, что обучение предусматривает усвоение уч-ся задаваемого мат-ла и своевременное (на опросе, экзамене) воспроизведение сведений и отработанных действий, что обществ. поведение учеников должно состоять в добросовестном выполнении поручений. Результаты такого подхода впоследствии сказываются негативно. Не привыкшие к активному поиску решений познават. задач уч-ся оказываются в тупике, когда следует отойти от усвоенных шаблонов решения. Этим, в частности, объясняются столь нередкие неудачи отличников на вступ. экзаменах в вузах, когда условия экзаменац. задач, хотя и построенных только на мат-ле шк. программы, требуют нестандартного подхода к решению. В сфере социальной жизни и обществ. сознания привычка автоматически следовать руководящим указаниям порождает, с одной стороны, конформизм и приспособленчество, с др. – безверие и цинизм.

В основе науч.-техн. и социального прогресса лежит А. л., что предъявляет специфич. требования к обучению и воспитанию. В обучении существ. роль принадлежит его мотивации, имеющей разные уровни активности. Активность воспроизведения характеризуется стремлением ученика понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами их применения по образцу. Активность интерпретации связана с желанием ученика постичь смысл изучаемого, установить связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Творч. активность предполагает стремление ученика к теоретич. осмыслению знаний, самостоят. поиску решения проблем, проявление познават. интересов. Стимулирование творч. А. л. требует от педагогов создания таких условий обучения, к-рые вызывают интерес к учению, потребность в знаниях и в конечном итоге – сознат. их усвоение.

Воспитание А. л. в процессе организации межличностных отношений и обществ. поведения школьников происходит тогда, когда они побуждаются не инструкциями, а сформированными внутр. мотивами. Педагогически продуманное поощрение инициативы и находчивости, столь свойственных детям и подросткам, способно привести к перерастанию рутинных мероприятий в праздники творчества и самовыражения. Формальный актив кл. лишь в том случае способен выполнить воспитат. роль лидера, когда он состоит из действительно

активных детей и подростков, а не просто добросовестных учеников, к-рые, возможно, и устраивают педагога, но могут не пользоваться авторитетом у товарищей (см. *Лидерство*). Педагогу важно организовать практику массовых поручений, сменяемость руководства в первичных коллективах уч-ся. Это содействует пробуждению подлинной самостоятельности и обществ. активности, когда каждый ученик принимает сознат. участие в жизни коллектива. Особую роль играет личный пример учителя как организатора и активного гражданина.

**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ** – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучаемых. Строятся в осн. на *диалоге*, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Наиб. распространенными и характерными А. м. о. являются беседа, диспут, семинар, тренинг, деловая игра.

**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ** – методы, требующие активной мыслит., продуктивной деятельности уч-ся, проявляющейся в их способности корректировать собств. действия, в самостоятельном выборе и целесообразном сочетании способов деятельности, в планировании своего труда, анализе и предотвращении ошибок, в производств. смекалке.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ** – переход из состояния возможности в состояние действительности; осуществление ч.-л.

**АЛГОРИТМ** (от лат. algorithmi, algorismus – от лат. пер. имени ср.-аз. математика Аль-Хорезми) – 1) матем. совокупность правил, определяющих последовательность проведения вычислительных операций, процедуру нахождения искомого результата; 2) четкое предписание о наиб. целесообразном выполнении действий с учетом реальных условий, приводящих кратчайшим путем к желаемому результату.

**АЛГОРИТМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА** – разработка и реализация алгоритмов для уч-ся и алгоритмов для обучающих лиц (или обучающих машин). Алгоритм (А.) – одно из важнейших понятий информатики. А. – точное, однозначно понимаемое предписание о выполнении в указанной последовательности операций (действий), приводящих к решению любой из задач, принадлежащих к нек-рому кл. (или типу). Предписываемые операции (действия) должны быть доступны адресату. Они могут быть как элементарными (простейшими), так и сложными, осн. на элементарных. К А. предъявляются требования определенности (конструктивности), т. е. однозначности предписываемых действий и операций; результативности, предполагающей, что при выполнении конечного числа операций будет получен искомый результат; массовости, означающей, что А. применим к решению целого кл. задач.

В процессе решения задачи по А. должны присутствовать: само предписание, состоящее из указаний (команд) о выполнении действий или операций над опред. объектами и обычно фиксированное (в виде разл. схем, слов, знаков) на тех или иных матер. носителях; нек-рая система-исполнитель (человек или машина), к к-рой эти указания адресованы и к-рая их выполняет; объекты, на к-рые направлены действия или операции и к-рые под их воздействием преобразуются.

Примером А. может служить изв. арифметич. способ сложения двух положит. чисел «столбиком». Этот А. можно представить в виде след. системы указаний: выделить в слагаемых разряды ед. и сложить ед., если полученная сумма меньше 10, записать ее в разряде ед. под нижним числом, если сумма больше или равна 10, записать в разряде ед. только кол-во ед.; выделить в слагаемых разряд десятков и записать полученный при сложении ед. десяток над разрядом десятков 1-го (верхнего) слагаемого; сложить десятки и т. д. Аналогичные указания даются для сложения ед. др. разрядов числа. Системой-исполнителем данного А. может быть как ЭВМ, так и человек.

В теорию и практику обучения понятие А. вошло в кон. 50-х гг. в связи с развитием *программированного обучения* и применением обучающих машин.

Участие человека в уч. процессе накладывает ряд ограничений на использование А. При создании А. для ЭВМ его составителю точно изв. набор доступных ей операций. Возможности человека определяют-

ся его предыдущим приобретенным уч. опытом, творч. данными и др. индивидуал. факторами, к-рые полностью учесть практически невозможно. Поэтому при разработке А. для человека требования конструктивности и результативности А. выполняются с изв. приближением. А., предназначенные для использования их человеком, иногда называют предписаниями алгоритмич. типа, а чаще – просто предписаниями. Возможность решения задач с помощью таких предписаний носит вероятностный характер и зависит от целого ряда индивидуал. особенностей исполнителя (его интеллект. уровня, внимания, эмоцион. состояния и др.).

Различают А. для уч-ся и А. для обучающих. В свою очередь, А. для уч-ся делятся на 2 группы: А., связанные с изучаемым предметом и позволяющие решать характерные для этого предмета задачи, и А. учения (усвоения), предписывающие действия, необходимые для усвоения как предметного мат-ла, так и намеченных А. А., разрабатываемые для преподавателя, помогают ему решать разл. виды пед. задач; обеспечить усвоение уч-ся опред. знаний, умений и сформировать их с заданной мерой обобщения, прочности и т. д. Разработка А. для обучающих базируется на учете закономерностей процесса усвоения, а также требований общей теории управления (обучение выступает как частный случай управления). Так, согласно закону *интериоризации*, в процессе усвоения знания и умения из внеш., матер. формы переходят в форму внутреннюю, мыслительную. Это предполагает: выявление состава формируемого умения и представление его уч-ся в виде модели, схемы и т. д.; разработку предписания (А.) по выполнению этого умения уч-ся; обеспечение у уч-ся необх. уровня уч. мотивации; подбор системы задач, требующих применения этого умения в разл. формах; обеспечение контроля за действиями уч-ся и необходимой коррекции этих действий и др. А. деятельности преподавателя, прежде всего, помогают ему разрабатывать адекватные А. учения. По мере усвоения учеником и преподавателем предлагаемых алгоритмич. предписаний последние предъявляются в сокр. виде.

В реальном уч. процессе указанные виды А. не всегда реализуются в полном объеме. Так, можно обучать А., не используя А. обучения, и наоборот, можно исходить из нек-рого А. обучения, но при этом не обучать А. В случае использования автоматизированных обучающих систем компьютер реализует обучающую программу только алгоритмич. типа, т. е. работает в соотв. с заложенным в него А. обучения.

Эффективность уч. процесса существенно зависит от качества предписаний, используемых уч-ся и учителем. Необходимо отобрать такие виды деятельности, к-рым целесообразно обучать с помощью предписаний алгоритмич. типа, отдавая предпочтение при этом обобщенным видам деятельности, усвоение к-рых открывает уч-ся возможности для самостоят. разработки А. по решению частных кл. задач. В уч. процессе необходимо оставлять место для самостоят. поиска уч-ся не только алгоритмич., но и неалгоритмич. способов решения задач. Следует также иметь в виду, что не все способы решения задач могут быть алгоритмизированы.

Создать универсальный, обобщенный А. обучения невозможно, т. к. построение такого А. требует полного и исчерпывающего знания и учета всех законов и условий обучения, всех возможных реакций уч-ся на разл. внеш. и внутр. воздействия. В то же время на основе совр. теории обучения могут быть разработаны предписания, отражающие обобщенные приемы пед. деятельности, усвоение к-рых позволяет обучающему самостоятельно принимать решения по конкретным пед. проблемам.

Во всех сферах деятельности обобщенные предписания позволяют человеку овладеть накопленными в общ-ве методами деятельности, в т. ч. мыслительной, что является необходимой предпосылкой его последующей эффективной творч. деятельности.

**АЛКОГОЛИЗМ** – систематич. употребление спиртных напитков в дозах, вызывающих алкогольное опьянение. Хронич. А. – заболевание, характеризующееся пост. потребностью в опьянении спиртными напитками, расстройствами нервной системы и внутр. органов, личностной и социальной деградацией.

Потребность в алкоголе не входит в число естеств. жизненных потребностей человека. Этиловый спирт, как и любой яд, вызывает в организме реакцию отторжения (рвотный рефлекс). При первом принятии спиртного человек, как правило, не только не испытывает удовольствия, но и ощущает сильный дискомфорт. Возникающие в результате отравления непривычные ощущения (головокружение, расстройство координации движений, дезориентация во времени и пространстве) могут вызвать страх и др. отрицат. эмоции. При повторных употреблениях алкоголя наступает адаптация организма к яду, и осн. значение для настроения человека приобретают искусств. ощущения возбуждения и приподнятости. Нарастание доз алкоголя и частоты его употребления может привести к превращению т. н. бытового пьянства в хронич. А. На его нач. этапе укрепляется влечение к опьянению и значительно повышается устойчивость (толерантность) к алкоголю. Если человек не бросит пить (что еще возможно при достаточном волевом усилии), наступает след. стадия А. Она характеризуется резким усилением влечения к алкоголю, наивысшей толерантностью, потерей контроля за кол-вом выпитого; возникает абстинентный синдром («похмелье»). Появляются признаки поражения нервной и сердечно-сосудистой систем, печени и др. органов. На третьей стадии толерантность резко падает: опьянение вызывают очень маленькие дозы. Происходит алкогольная деградация личности: социальные мотивы теряют для человека смысл, все помыслы направлены на опьянение. На разных этапах могут возникать алкогольные психозы (бред ревности, белая горячка и др.).

А. развивается гл. обр. в зрелом возрасте. Однако в кон. 70-х – нач. 80-х гг. медики и педагоги отмечали тенденцию к «омоложению» А., вплоть до возникновения его симптомов в дет. возрасте. Возникновению А. у детей способствует привыкание к спиртному на ранних этапах развития ребенка вследствие употребления даже небольших доз алкоголя матерью во время беременности. Оно приводит к раннему включению алкоголя в обмен веществ развивающегося организма. В результате уже в момент появления на свет новорожденный может страдать абстинентным синдромом.

Первые опыты употребления спиртных напитков мотивированы гл. обр. внеш. влиянием (дань традиции, подчинение групповому давлению, ложно понятое стремление к самоутверждению и приобщению к миру взрослых). Восприятие и постепенное усвоение «алкогольных обычаев» начинаются задолго до того, как у человека возникает потребность в опьянении, задолго даже до первого знакомства со вкусом и действием вина. Опыты, проведенные в ст. группах дет. сада, показали, что если детям предложить сыграть в «свадьбу», «день рождения», то они достоверно воспроизводят внеш. атрибуты взрослого застолья с имитацией опьянения. В этом сказывается опыт внеш. знакомства с опьянением, прививающий терпимость к употреблению спиртного.

Опьянение обычно проявляется в развязности, агрессивности, безнравств. поведении. Пьянство вызывает нездоровую, конфликтную атмосферу в семье, наносит непоправимый ущерб нравств. становлению личности. Нек-рые родители сами стараются приобщить детей к «умеренному» употреблению алкоголя (напр., на семейных праздниках), считая, что т. о. предотвращают злоупотребления. Это усугубляется свойственными нек-рым родителям предрассудками, что детям можно употреблять небольшие дозы вина или пива для «укрепления здоровья», «аппетита», «улучшения роста», «согревания», «успокоения» и т. п. Неокончательно оформившийся дет. организм гораздо более уязвим для яда, чем организм взрослого. Стадии пьянства, на развертывание к-рых в зрелом возрасте уходят мн. годы, в подростковом возрасте проходят очень быстро, достигая стадии хронич. А. за 2–3 г. Поэтому употребление детьми даже небольших доз спиртного абсолютно недопустимо. Дети должны воспитываться в неприязни к любым формам пьянства. Ребенок, воспринимающий пьянство как нормальное повседневное явление, рискует сам приобщиться к А.

Решающую роль играет пример родителей, к-рые для блага своих детей сами должны отказаться от пристрастия к алко-

голю. Особенно важно, чтобы алкогольные традиции не прививались в молодых семьях, к-рые еще не имеют детей. Будущие родители должны знать, что зачатие в состоянии опьянения (хотя бы одного из родителей) нарушает генетич. код, определяющий развитие ребенка. Для родителей, страдающих А., вероятность рождения аномальных детей существенно возрастает.

Осн. мотивом приобщения к алкоголю у подростков (именно в этом возрасте оно происходит наиб. часто) наряду с подражанием взрослым выступает стремление к самоутверждению. Состояние опьянения представляет собой иллюзорное замещение неудовлетворенных потребностей. Не имея возможности или не желая приложить достаточно усилий, чтобы достичь своих целей и испытать от этого положит. эмоции, подросток подменяет их искусств. вызванным весельем, внешне никак не обусловленным. Со временем такое «бегство» в мир иллюзорного удовлетворения приобретает характер устойчивой привычки, появляется тяга к алкоголю. Включаясь в обмен веществ, в частности в гормональный обмен, алкоголь нарушает гормональную регуляцию эмоциональных реакций: без алкогольной стимуляции наступает подавленное, депрессивное состояние. В состоянии опьянения снижается критичность, в т. ч. в отношении к себе и партнерам по общению. Существует ложное представление, что алкоголь способствует налаживанию межличностных контактов. Это особенно привлекает подростков, испытывающих затруднения в общении.

В преодолении пьянства детей и подростков репрессивные меры играют незначит. роль. Важно не порицать, не запугивать последствиями А., а предложить подростку такой социально приемлемый стиль жизни и формы деятельности, к-рые удовлетворяли бы эмоциональные запросы, потребности в общении, ощущении собств. значимости, силы и т. п. Действ. мерой профилактики является помощь в учебе, вовлечение во внешк. воспитат. работу. Ребенок должен знать о пагубности пьянства, его вреде для здоровья и т. п. Однако подлинный иммунитет к А. дают не столько эти знания, сколько воспитанная в человеке активная социальная позиция, увлеченность делом, наличие смысловых перспектив и идеалов жизни.

**АЛФАВИТ** (от назв. первых букв греч. алфавита «альфа» и «бета») – совокупность букв, принятых в письменности к.-л. яз. и расположенных в принятом для данного яз. порядке.

**АЛФАВИТНО-ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ (АПУ)** – указатель, состоящий из упорядоченного по алфавиту множества слов, словосочетаний и фраз естеств. яз., обозначающих предметы к.-л. отрасли науки или практ. деятельности.

**АЛФАВИТНЫЙ КАТАЛОГ** – каталог, в котором описания произв. печати располагаются (независимо от их содержания) в алфавитном порядке фам. авторов, а также заглавий произв., принадлежащих более чем трем авторам или изданных без указания автора. Одно из осн. справочно-библ. средств б-ки или информ. органа. С его помощью читатель может найти произв. определ. автора, узнать шифр интересующей его книги в книгохранилище и заказать ее.

**АЛЬМА-МАТЕР** (лат. alma mater – кормящая мать) – старинное студенческое назв. своего ун-та (как дающего духовную пищу).

**АЛЬМАНАХ** – непериодический или продолжающийся сб. лит. произв. разных авторов, объединенных по тематическому, жанровому, идейно-политич. или к.-л. др. признаку.

**АЛЬТЕРНАТИВА** (франц. alternative < лат. alter – один из двух) – 1) необходимость или допустимость выбора одного из двух или неск. возможных (или взаимоисключающих) решений, предоставляемых вариантов действий и т. п.; 2) один из возможных вариантов пед. решения, сравниваемый с другим вариантом в целях выбора лучшего способа действий.

**АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – совокупность новоучрежденных (обычно по инициативе частных лиц) образоват. учр., работающих по эксперим. программам, сформированным в порядке альтернативы ранее существующим. Как правило, это негос. образоват. учр., предоставляющие платные образоват. услуги.

**АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ** применение новых технологий обучения,

способствующих интенсификации образ. процесса, мобилизации потенциальных ресурсов личности, усиливающих дидакт. значимость тех способов и форм обучения, которые имеют исторически устойчивые традиции и возможности.

**АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ШКОЛЫ** (от лат. alter – другой) – «свободные школы», в странах Зап. Европы и США неполные и полные ср. школы, действующие параллельно или взамен обычных школ и обеспечивающие обр., альтернативное по содержанию или формам и методам работы с уч-ся. Возникли в кон. 60-х гг. 20 в. в развитых кап. странах в рамках антиавторитарных пед. движений. Наиб. распространение получили в США. Задача А. ш. – обеспечение индивидуализации и дифференциации преподавания большого числа элективных предметов и курсов обучения с помощью специализиров. уч. базы и методов. Представлены более чем 10 типами. «Открытые школы» действуют без разделения на традиц. кл. с фиксиров. составом уч-ся. «Школы без стен» ориентируются на широкое использование воспитат. возможностей местной общины, к-рая, в свою очередь, оказывается объектом уч.-воспитат. работы. «Уч. центры» – специализированные, своего рода уч.-производств. комбинаты, открытые для всех школьников данной местности и посещаемые ими по собств. выбору или в течение одной уч. четв., или один раз в неделю в течение уч. года. «Магнитные школы» – уч. центры, привлекающие к себе уч-ся для углубленного изучения конкретной обл. знания (уч. предмета, практич. курса). Будучи по сути внепрограммными уч. заведениями, они организуются при местных ун-тах, фабриках, больницах. «Уч. парки», крупнейшие из альтернативных внепрограммных уч. заведений, организуют многочисленные доп. курсы для старшеклассников по разл. предметам – от греч. яз. до собаководства и самолетовождения. «Уличные академии», в отличие от предыдущих А. ш., не дополняют обычное обр., а обеспечивают ср. обр. молодежи, по разным причинам, обычно социальным, его не получившей.

**АЛЬТРУИЗМ** (франц. altruisme < лат. alter – другой) – нравств. принцип, заключающийся в бескорыстной заботе о благе других, в готовности жертвовать ради других своими личными интересами; противоположен *эгоизму*.

О гуманистич. направленности А. свидетельствуют «золотое правило» нравственности и религ. заповедь («Возлюби ближнего как самого себя»). Как требование нравственности и человечности А. представляет одно из нормативных оснований морали и гуманизма. Предполагает самоотречение, ибо забота об интересе ближнего возможна, как правило, при ущемлении собств. интересов. Как принцип межличностных отношений А. конкретизируется во взаимосвязанных моральных предписаниях, соответствующих принципам: справедливости – «Поступай так, чтобы интерес др. человека не превращался для тебя в средство достижения собств. целей»; уважения – «В своих поступках не ущемляй интересы и права др. человека»; любви или соучастия – «Поступай так, чтобы интерес др. человека становился целью твоего поступка». А. непосредственно воплощает человеч. идеал всеобщего братства и ведет к утверждению отношений, противоречащих классово-корпоративным и патерналистским нормам. Практически он находит выражение в благодеянии, благотворительности.

**АЛЬ-ХОРЕЗМИ**, Мухаммад ибн Муса (ок. 783 – ок. 850) – великий математик, астроном и географ, основатель классической алгебры. Источн. не приводят даты рождения и смерти А.-Х. Единственный раз дата жизни А.-Х. упоминается ср.-век. историком ат-Табари (839–923).

Сведений о жизни ученого сохранилось крайне мало. Значительный период своей жизни он провел в Багдаде, возглавляя при халифе ал-Мамуне (813–833) б-ку «Дома мудрости». В это же время там работали ал-Марвази, ал-Фаргани, Ибн Турк, ал-Кинди и др. выдающиеся ученые. В 827 г. А.-Х. принимал участие в измерении длины градуса земного меридиана на равнине Синджара. При халифе ал-Васике (842–847) А.-Х. возглавлял экспедицию к хазарам. Последнее упоминание о нем относится к 847 г.

В формировании А.-Х. как ученого важную роль сыграла идеология мутазилизма. В целом мировоззрению А.-Х. были присущи отчетливо выраженные черты гу-

манизма. Особенно это заметно в его матем. трактатах, в к-рых он подчеркивает, что эти тр. он составил для облегчения нужд людей при счете, обмене, торговле, совершении сделок, измерении и т. д.

А.-Х. изв. прежде всего своей «Кн. о восполнении и противопоставлении» («Алкитаб ал мухтасар фи хисаб ал-джабр ва-л-мукабала»), от назв. к-рой произошло слово «алгебра».

В теоретич. части своего трактата А.-Х. дает классификацию уравнений 1-й и 2-й степени и выделяет шесть их видов: квадраты равны корням (пример $5x2 = 10x$); квадраты равны числу (пример $5x2 = 80$); корни равны числу (пример $4x = 20$); квадраты и корни равны числу (пример $x2 + 10x = 39$); квадраты и числа равны корням (пример $x2 + 21 = 10x$); корни и числа равны квадрату (пример $3x + 4 = x2$).

Такая классификация объясняется требованием, чтобы в обеих частях уравнения стояли положит. чл.

Охарактеризовав каждый вид уравнений и показав на примерах правила их решения, А.-Х. дает геометрич. доказательство этих правил для трех последних видов, когда решение не сводится к простому извлечению корня.

Для приведения квадратно канонических видов А.-Х. вводит два действия. Первое из них, ал-джабр, состоит в перенесении отрицат. чл из одной ч. в др. для получения в обеих частях положит. чл. Второе действие – ал-мукабала - состоит в приведении подобных чл. в обеих ч. уравнения. Кроме того, А.-Х. вводит правило умножения многочленов. Применение всех этих действий и введенных выше правил он показывает на примере 40 задач.

Трактат по алгебре включает также «гл. о сделках» (в к-рой рассматривается правило для нахождения неизв. чл. пропорции по трем изв. чл.) и «гл. об измерении» (в к-рой рассматриваются правила для вычисления площади разл. многоугольников, приближенная формула для площади круга и формула объема усеченной приамиды). К нему присоединена также «Кн. о завещаниях», посв. матем. задачам, возникающим при разделе наследства в соотв. с мусульм. канонич. правом.

«Алгебра» А.-Х., положившая нач. развитию новой самостоятельной науч. дисциплины, позднее комментировалась и совершенствовалась мн. вост. математиками (Ибн Турк, Абу Камил, ал-Караджи и др.). Эта кн. была дважды переведена в 12 в. на латынь и сыграла чрезвычайно важную роль в развитии математики в Европе. Под непосредственным влиянием этого тр. находился такой выдающийся европ. математик 13 в., как Леонардо Пизанский.

А.-Х. написал кн. «Об индийском счете», способствовавшую популяризации десятичной позиционной системы записи чисел во всем халифате, вплоть до Испании. В 12 в. эта кн. была переведена на латынь и сыграла очень большую роль в развитии европ. арифметики и внедрении индо-арабских цифр. Имя автора в латинизированной форме (Algorismus, Algorithmus) стало обозначать в ср.-век. Европе всю систему десятичной арифметики; отсюда берет нач. совр. термин алгоритм, впервые использованный Лейбницем.

Написанная А.-Х. «Кн. картины Земли» – первое геогр. соч. на араб. яз. – оказала сильное влияние на развитие этой науки.

Гл. заслуга А.-Х. в истории астрономии заключается в составлении тригонометрических и астрономических табл. («Зидж А.-Х.»), к-рые послужили основой ср.-век. иссл. в этой обл. как на В., так и в Зап. Европе. Хотя «Зидж А.-Х.» в осн. является обработкой «Брахмаспхутасиддханты» Брахмагупты, мн. данные в нем приведены на нач. перс. эры Йездигерда и, наряду с араб. назв. планет, в табл. уравнений планет этого зиджа приведены их перс. назв. К этому зиджу примыкает также «Трактат об исчислении эры евреев». «Кн. хроники» А.-Х., упоминаемая в разных источн., не сохранилась.

«Кн. о построении астролябии» не сохранилась и изв. только по упоминаниям в др. источн. Из астрономич. соч. А.-Х. изв. также «Кн. о солнечных часах» и «Кн. о действии с помощью астролябии» (в неполном виде включенная в соч. ал-Фаргани). В разд. 41–42 этой кн. был описан спец. циркуль для определения времени намаза.

Перу А.-Х. принадлежат след. тр.: «Краткая кн. об исчислении алгебры и алмукабалы», «Кн. об индийском счете», «Кн.

о сложении и вычитании», «Зидж». «Кн. картины Земли», «Кн. о действиях с астролябиями». «Кн. о построении астролябии», «Определение азимута при помощи астролябии». «Построение часов на плоскости солнечных часов», «Трактат об определении календаря евреев», «Кн. истории», «Трактат об определении азимута киблы», «Трактат о часовых инструментах», «Квадривиум», «Краткая кн. об исчислении алгебры и алмукабалы». Последний трактат сохранился в неск. араб. рукописях. В 1145 г. он был переведен на латынь в Сеговии (Испания) Р Честерским. Др. лат. пер. был выполнен также в 12 в. Г. Кремонским. Алгебраический трактат А.-Х. переведен на мн. яз. мира. В 1964 г. опубл. его рус. пер. Слово «алмукабала» означает «противопоставление». Это одна из осн. операций ср.-век. алгебры. Впоследствии в лат. транскрипции это слово стало назв. новой науки, основы которой заложил А.-Х.

«Зидж» – осн. астроном. тр. А.-Х. В странах Бл. и Ср. В. «Зидж», как и арифметический, алгебраический трактаты А.-Х., был одним из первых астроном. соч. О времени написания этого гр. нет достоверных сведений. Не сохранилась и араб. рукопись соч. В ср. вв. «Зидж» А.-Х. стал широко изв. в Европе в обработке испано-араб. астронома и математика Масламы аль-Маджрити, выполненной в 1007 г. В 1126 г. этот обработанный вариант перевел на латынь англичанин Аделард из Бата. В наст. время изв. 5 рукописей этого перевода, что свидетельствует о большой распространенности и популярности в ср.-век. Европе астроном. трактата А.-Х.

**АМИР ТЕМУР** – великий полководец и правитель. А. Т. родился в 1336 г. в селении Ходжа Илгар. Его отец – эмир Тарагай Барлас – правитель Кешской долины, был выходцем из знатной семьи и являлся влиятельным человеком.

Уже с раннего возраста А. Т. отличался от своих сверстников храбростью, не по годам развитым острым умом и обладал истинно вост. хитростью. Все эти качества сыграли немалую роль в его становлении как великого полководца и правителя.

В 1370 г. на курултае в Балхе А. Т. был провозглашен верховным эмиром Турана. Впоследствии, объединив и подчинив себе земли между Амударьей и Сырдарьей, а также терр. Ферганы и Шаша, А. Т. начинает расширять границы своей будущей империи.

Став правителем Самарканда, он построил великую армию и совершил множество походов. Т. о. он расширил свою империю, которая простиралась от Волги и Кавказа на З. до Индии на Ю -З. Но центр империи был в Ср. Аз. А. Т. хотел сделать столицей свой родной г. Шахрисабз, но некрые полит. причины заставили его оставить этот статус за Самаркандом, к-рый нежно называли «Сияющая звезда В.».

В Самарканде он приступил к возведению оборонительных стен, цитадели и великолепного дворца. Он воздвиг новый Самарканд с его садами, дворцами и мавзолеями с мечетями недалеко от руин древней столицы Согдианы. В это время начали также благоустраиваться такие древние гг., как Кеш, Бухара, Термез, Ташкент, Мерв и др., разрушенные ранее ордами Чингисхана.

35 лет продлилось правление А. Т. (1370–1405), большую ч. жизни он провел в походах, создав огромную империю.

Покоренными им гос-вами были терр. нынешних Ирана, Ирака, Армении, Азербайджана, Грузии, затем А. Т. завоевал Индию, где достиг больших успехов, чем Александр Великий и Чингисхан. Далее, снова повернув свое воиско на З., А. Т. взял Дамаск и разбил войска египетских султанов Мамлюков. Дальнейший поход А. Т. также увенчался победой над др. турецким завоевателем, Султаном Баязедом.

Будучи храбрым и неутомимым воен. деятелем, А. Т. тем не менее оставался религ. человеком, он питал глубокое уважение к своим духовным наставникам-учителям и был готов менять свои воен. планы по их совету. Примером этого является его отношение к своему духовному наставнику, Сейиду Барака, который был учеником Бахауддина Накшбанди – основателя суфийского ордена Накшбандия.

Создав огромную державу, А. Т. подготовил хорошие условия для дальнейшего экон. и культ. развития своей империи.

Каждая победа или важное событие в жизни великого полководца увековечивались в архитектуре его городов. По его приказу

строились величественные здания дворцов, мечетей, медресе, мавзолеев, торговых комплексов. В строительной деятельности А. Т. преследовал опред. цели – возведенные им сооружения должны были демонстрировать силу, могущество и величие его империи. Кроме того, он покровительствовал иск-ву, зодчеству, каллиграфии, живописи и т. д.

За годы своего правления А. Т. установил торгово-дипломатические связи с крупными королевствами Европы – Францией, Англией, Кастилией. Одной из гл. заслуг А. Т. является возрождение Великого Шелкового пути и обеспечение беспрепятственного торгового обмена между Европой и Азией.

Однако после смерти А. Т. торгово-дипломатические отношения с Зап. Европой, заложенные им, не получили развития.

А. Т. внес выдающийся вклад в нац. гос. систему, обр. и культуру, в общее развитие своего гос-ва. Он содействовал стр-ву монумент. ист. зданий, особенно в Самарканде. Некоторые из них можно увидеть сегодня.

Надпись на двери дворца А. Т. «Ак-Сарай» в Шахрисабзе гласит: «Если вы сомневаетесь в нашем могуществе, посмотрите на наши постройки». Внушительная архитектура была нацелена на демонстрацию величия империи. Все возможные средства и все усилия были направлены на то, чтобы построить эти великолепные здания. Из соседних регионов для строительных работ было доставлено множество мат-лов, привлечены изв. архитекторы, поставщики, а также большое кол-во рабочих.

В течение всего 14-го столетия в Ср. Аз. было собрано большое кол-во опытных арх. и художников, большинство из к-рых находилось в Самарканде. Квалифициров. ремесленники из Ирана, Азербайджана, Хорезма и Индии никогда не пренебрегали приглашением принять участие в создании архит. шедевров. И иностранные, и местные мастера понимали великую важность проектов. Они представляли разл. виды прикладного иск-ва, к-рых не знали другие. Они осваивали стили друг друга, создавая совершенно новый, ориг. стиль.

Полит. статус А. Т. требовал дружественных отношений с представителями разл. религий. Такие отношения были важны при построении мечетей, медресе и особенно мавзолеев. Мн. из них, напр., мечеть Джума, мавзолей Гур-Эмир и архит. ансамбль Шахи-Зинда в Самарканде, мавзолей Дорус-Сиадат в Шахрисабзе, мавзолей Чашма-Аюб в Бухаре и мавзолей Ходжа Ахмад Яссави в Туркестане, выдержали испытание временем, их можно увидеть и сегодня.

А. Т. умер в 1405 г. на 70-м году жизни, во время своего похода в Китай.

Все историки едины во мнении, что А. Т. был не только храбрым полководцем и дальновидным государственным деятелем, но и очень мудрым, благородным и проницательным человеком.

**АМОРАЛИЗМ** (от греч. a- – отриц. частица + лат. moralis – нравственный) – безразличие к требованиям морали и общепринятым нормам поведения в общ-ве.

**АМОРАЛЬНОСТЬ** (от греч. a- – отрицат. приставка + лат. moralis – нравственный) – крайняя форма разложения личности, выражающаяся в сознат. пренебрежении моральными нормами и ценностями. А. проявляется как бесчеловечность (враждебное, жестокое или своекорыстное отношение к человеку, животным) и как бесстыдство (презрение к обществ. мнению и правилам приличия). Аморальным людям часто свойствен цинизм. Аморальная личность формируется как в атмосфере неоправданной суровости, безразличия, пост. дефицита положит. эмоций, при отсутствии необходимого воспитания, так и, наоборот, в результате вседозволенности, избалованности, потакания любым капризам. А. возникает в условиях анархии и неограниченной, бесконтрольной власти одних людей над другими, где избыток прав сочетается с бесправием (в закрытых воспитат. учр., семьях авторитарного типа и др.). При этом особо значительна роль отрицат. примера окружающих, когда порочность торжествует, а добродетель оказывается беспомощной. Воспитанию иммунитета к А. способствуют демократизация и гуманизация обществ. отношений, а также повышение требований общ-ва к личности.

**АНАЛИЗ** (от греч. analysis – разложение) – 1) метод науч. иссл. (познания) явлений и процессов, в основе к-ого лежит изучение составных ч., элементов изучае-

мой системы. А. применяется с целью выявления сущности закономерностей, тенденций социальных, экон. процессов, хоз. деятельности на всех уровнях (в стране, отрасли, на предприятии) и в разных сферах (социальной, производств.); 2) умение разбить мат-л на составляющие ч. так, чтобы ясно выступала его структура (сюда относятся вычисление части целого и выявление взаимодействий между ними, осознание принципов организации целого). Уч-ся видит ошибки и упущения в логике рассуждений, проводит разграничения между фактами и следствиями, оценивает значимость данных. Уч. результаты характеризуются более высоким познават. уровнем, чем понимание и применение, требуют осознания как содержания уч. мат-ла, так и его внутр. строения.

В индивид. развитии человека А. первоначально совершается в конкретных практич. действиях. Напр., форма предмета вычленяется ребенком как отд. свойство сначала только через манипулирование предметами и лишь затем – с помощью зрения. А. проходит путь от наглядно-действенного к наглядно-образному и впоследствии – к словесно-логическому. Аналитич. мышление развивается от первоначального, элементарного А. предметов и явлений к их все более широкому и глубокому изучению. При этом качества его как мыслит. операции зависят от характера умственной деятельности, от того, осуществляется ли она на эмпирич. или теоретич. уровне.

А. неразрывно связан с *синтезом*. Так, для понимания задачи недостаточно выделить только вопрос или только условие; А. искомого не может быть отделен от А. конкретных данных, их необходимо соотнести друг с другом, выделить связи внутри данных, а также между данными и искомым, т. е. вслед за А. провести синтез. В рассказе о любом событии мысленно вычленяются отд. эпизоды и вместе с тем отмечается их связь друг с другом, зависимость одного от другого. Неразрывная связь А. с синтезом получила отражение в формуле «анализ через синтез» (С. Л. Рубинштейн), к-рая означает, что в процессе А. новые стороны предмета выявляются через включение их в разные контексты. Практически А. всегда выступает в связи не только с синтезом, но и с *абстракцией*, *обобщением* и др. мыслит. операциями. Напр., в геометрии для доказательства теорем, при решении задач нужно абстрагироваться от частного пространств. положения фигуры на чертеже, чтобы выделить существ. признаки геометрич. понятий.

Практически нет такой уч. задачи, к-рая не требовала бы А. Согласно психолого-пед. иссл., задача на А. включает ряд действий (операций). Напр., в грамматике для выполнения одного из заданий на А. морфологич. структуры слова – выделение окончания – уч-ся должны уметь выполнить след. действия: изменить слово по падежам, числам, лицам; сравнить полученное слово с его исходной формой, обозначить формальную разницу. Решение матем. задачи включает ряд действий по А. ее условий, умение фиксировать результаты А. в краткой записи или графически. А. худ. произв. может быть «пообразным», композиционным, по проблемам (поставленным автором), лексико-стилистич. и предполагает умение восходить от отд. сцен, эпизодов, компонентов к постижению идейно-худ. значения произв. Активизация аналитич. деятельности уч-ся предполагает целенаправл. обучение приемам А. Задача учителя состоит не только в требовании произвести А. того или иного уч. мат-ла, но и в том, чтобы выделить соответствующие приемы А. и организовать их усвоение. Разработка и активное формирование конкретных приемов А. в процессе учения способствуют их превращению в общий прием мыслит. деятельности.

**Анализ аудитории** – систематич. изучение реальной или потенц. совокупности слушателей или зрителей образоват. радио- и телепрограмм с целью получения сведений об их образ и соц.-экон. статусе, географии проживания, предпочтениях в обл. учебы и проведения свободного времени.

**Анализ дисперсионный** – статистич. метод, используемый для изучения одной или неск. одновременно действующих и независимых переменных, воздействующих на изменчивость наблюдаемого признака.

**Анализ занятий** - один из видов метод. работы в образоват. учр., направлен-

ный на иссл. и оценку уч. занятия в целом и его составных элементов с целью оказания метод. помощи преподавателям, изучения и обобщения их опыта.

**Анализ казуальный** (лат. causa – причина) – метод, ведущий к открытию существ. отношений, являющихся причинами явлений, к познанию науч. законов.

**Анализ классификационный** – метод, с помощью к-рого осуществляется первичная, описат. стадия науч. иссл. с целью упорядочить и систематизировать явления на основе сходства, смежности, повторяемости.

**Анализ кластерный** – статистич. метод, позволяющий выделить ведущий признак и нерархию взаимосвязей исследуемых признаков.

**Анализ конкретных ситуаций, ситуационное обучение** - методика включения в уч. процесс глубокого и детального иссл. реальной или имитированной ситуации, выполняемого для того, чтобы выявить ее частные и/или общие характерные свойства. Это развивает аналитич. мышление уч-ся, помогает осуществить *системный подход* к решению проблемы, позволяет определить варианты правильных и ошибочных решений, выбрать критерии нахождения оптимального решения. Методика была разработана в 80-е годы 20 в. в Гарварде, применялась в бизнес-школах, а сейчас широко используется в системе проф. обр. (при обучении менеджменту) и в др. сферах.

**Анализ отношений** – метод, преследующий цель углубить понимание сущности исследуемых явлений, изучить процесс их развития путем разложения изучаемого на отд. ч. и иссл. отношений между ними, т. е. выявления функциональной зависимости.

**Анализ производственной ситуации** – метод обучения, основой к-рого является глубокое иссл. производств. ситуации. Используется с целью подготовки уч-ся к проф. деятельности.

**Анализ регрессионный** – статистич. метод, позволяющий выявить количеств. (численную) зависимость ср. значения изменений результативного признака (объясняемой) от изменений одного или неск. признаков (объясняющих переменных). Данный вид анализа применяется тогда, когда требуется выяснить, насколько изменяется ср. величина одного признака при изменении на ед. др. признака.

**Анализ результатов** – один из действенных методов мониторинга, с помощью к-рого по заранее намеченной схеме изучаются результаты учебно-проф. деятельности: письменные тексты, графич. мат-лы, техн. изделия, творч. работы.

**Анализ факторный** – статистич. метод, заключающийся в выявлении и интерпретации факторов.

**Анализ элементарный** – мысленное выделение отд. ч., связей на основе декомпозиции, расчленения целого.

**АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР** – обзор, в котором дается аналитич. оценка состояния вопроса за опред. отрезок времени. Содержит аргументированную характеристику анализируемого мат-ла, дает обоснованные практич. рекомендации. Рассматривается как часть н.-и. работы.

**АНАЛОГИЯ** (греч. analogia – соответствие) – 1) сходство, подобие в к.-л. отношении между предметами, явлениями или понятиями в целом различными; 2) форма умозаключения, когда на основании сходства двух предметов, явлений в к.-л. отношении делается вывод об их сходстве в др. отношениях. Знание, полученное при рассмотрении к.-л. объекта, переносится на др. объект (предмет, явление, процесс), который менее изучен или доступен для иссл. Не является строгим методом доказательства, т. к. заключение делается на основании частичного сходства между изучаемыми объектами, процессами, явлениями; 3) *лингв.* изложение граммат. формы по образцу др. формы, связанной с данной формой в грамматич. системе, напр. форма «шофера» (вместо «шоферы») образована по аналогии с формами типа «мастера».

**Аналогия в обучении** – пед. прием, заключающийся в установлении сходства в к.-л. отношении между изучаемыми предметами, явлениями, разл. в др. отношениях; используется при объяснении полученного эксперимент. путем нового понятия с помощью частично сходных знакомых понятий. Ценность аналогии в том, что она облегчает усвоение уч. мат-ла, активизирует мысль уч-ся, побуждает их к поискам.

А. в обучении – необходимый элемент процесса обучения, применяемый в случае, когда невозможно использовать др. приемы познания. А. может выступать как эвристич. прием, наводящий уч-ся на открытие нового или указывающий метод или прием доказательства, путь решения задачи. Так, нек-рые теоремы стереометрии доказываются по А. с соотв. теоремами планиметрии. К ней прибегают, если для изучения к.-л. явления, недоступного непосредств. наблюдению, используется его модель или производится сравнение к.-л. объектов с целью уяснения свойств одного из них (напр., понимание строения и функций организма человека по А. с организмом животного). А. содействует переносу знаний по образцу, когда решение аналогичных заданий выступает условием формирования умения решать задачи данного типа. Вместе с *абстракцией*, *анализом*, *синтезом*, *сравнением*, *индукцией* А. способствует расширению познават. возможностей уч-ся.

К А. необходимо относиться с осторожностью, сочетая ее с более строгими формами доказательства и на конкретных примерах показывая недопустимость выводов по А. без достаточных оснований. Напр., в курсе истории уч-ся нередко рассматривают причины сходных событий разных эпох – восстаний, войн – только как аналогичные, но не выявляют при этом своеобразия причин и условий каждого из них; в нек-рых направлениях психологии закономерности процесса учения, полученные на животных, были неправомерно перенесены на человека (*бихевиоризм*); в одном из вариантов *программированного обучения*.

**АНАТОМО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ** – возрастные особенности строения, функций дет. организма, их преобразования в процессе индивид. развития. Знание и учет А.-ф. о. д. необходимы для правильной постановки обучения и воспитания детей разного возраста. Возраст детей усл. ограничивается первыми 18 годами жизни, в к-рых выделяют неск. периодов.

Характерные показатели возрастных изменений физ. развития организма – масса, длина и пл. поверхности тела (ее увеличение свидетельствует о совершенствовании физ. развития и указывает на степень морфофункцион. зрелости организма). Наиб. интенсивное изменение всех параметров физ. развития характерно для 1-го г. жизни. Так, если при рождении ребенка его рост в ср. равен 50,8 см, то к кон. 1-го г. он достигает 70–75 см; масса тела утраивается. В последующие годы жизни до наступления периода полового созревания темпы роста снижаются: масса тела в ср. ежегодно увеличивается на 2–3 кг. В период между 5–8, а также между 11–15 годами у детей проявляются т. н. ростовые скачки. Первый – меньший по интенсивности, т. и. полуростовой скачок, второй – т. н. большой пубертатный, связанный с наступлением полового созревания. В этот период длина тела за год увеличивается на 7–8 и даже на 10 см. Примерно к 20–25 годам рост человека прекращается. В процессе роста и развития ребенка значительно изменяются пропорции тела. У новорожденного по сравнению с туловищем очень большая голова, короткие ноги и руки. С возрастом в результате неравномерного роста отд. частей тела (за весь период роста тела длина ног увеличивается прибл. в 5 раз, длина рук – в 4, туловища – в 3 раза, а высота головы – в 2 раза) постепенно формируются пропорции, характерные для взрослого человека. Значительно уменьшается отношение окружности головы и физиономич. высоты лица к длине тела, увеличивается отношение длины ног к длине туловища.

С ростом организма наблюдаются возрастные изменения во всех органах и системах, к-рые, однако, протекают неодновременно. В этой связи называют неск. типов роста. Нейтральный тип характерен для компонентов нервной системы, отличается высокой скоростью, однако темпы роста убывают. Генитальный тип роста свойствен половым органам и отличается замедленной скоростью, к-рая скачкообразно усиливается лишь в возрасте 12–15 лет, а затем снова замедляется. Соматич. тип (В) характерен для скелета, мускулатуры, кожного покрова.

Наиб. интенсивный рост этих тканей происходит в первые годы жизни и в период полового созревания. Лимфоидный тип (Б) роста присущ органам, с к-рыми связа-

на иммунная реактивность организма. Особенно интенсивное их развитие наблюдается от рождения ребенка до 12 лет, после чего темпы роста резко замедляются. Поскольку формирование разл. физиол. функций организма в целом, а также в пределах одной и той же системы происходит несинхронно, то каждый возрастной период характеризуется определенным уровнем достигнутого развития разл. органов и функций.

Центр. нервная система обеспечивает функциональное единство органов и систем человека и связи организма с внеш. средой; этим объясняется наблюдаемый в онтогенезе опережающий рост головного мозга. Вслед за совершенствованием функций анализаторов идет развитие сложной психич. и психомоторной деятельности.

Интенсивный рост любого органа связан с его повышенной уязвимостью и функциональной неустойчивостью. Это обязывает взрослых бережно относиться к нервной системе ребенка, не допускать физ. и умств. перенапряжения. Одна из особенностей нервной системы ребенка – ее пластичность, благодаря чему он сравнительно быстро приспосабливается к разл. переменам. С этим свойством нервной системы связана ее высокая чувствительность, восприимчивость ребенка к направленным пед. воздействиям. Отличит. особенность нервной системы ребенка – ее повышенная возбудимость, обусловленная преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения. Чем моложе ребенок, тем сильнее выражена эта особенность. Недостаточность активного внутр. торможения в коре головного мозга у ребенка является причиной того, что в реакции легко вовлекаются вегетативная нервная и эндокринная системы.

Существ. возрастные изменения у детей претерпевают органы опоры и движения: хрящевая ткань скелета постепенно замещается костной (полное окостенение скелета наступает к 18–20 годам), нарастает масса мышц, увеличивается сила мышц и их выносливость. Мускулатура детей отличается не только меньшей силой, но и большей утомляемостью при мышечной работе. Это необходимо учитывать при организации занятий по физ. воспитанию. Ранние большие физ. нагрузки могут принести вред нормальному развитию организма. Недостаточное развитие опорно-двигательного аппарата ребенка в возрасте 7–9 лет при нерациональной организации режима труда и отдыха, неправильном положении тела школьника во время занятий может привести к нарушению осанки, искривлению позвоночника и др.

Возрастные анатомо-физиол. изменения наблюдаются во всех органах и системах. Погодовые сдвиги осн. параметров дыхания и кровообращения свидетельствуют о том, что по мере совершенствования структуры органов функционирование их становится более экономным. Снижение частоты сердечных сокр. и частоты дыхания происходит под действием усиливающейся регуляторной функции парасимпатич. нервной системы.

С возрастом изменяется потребность ребенка в питательных веществах. Так, в связи с интенсивным ростом потребность ребенка в белках выше, чем у взрослых (до 3 лет ребенку ежедневно необходимо 2–4 г белка на 1 кг массы тела, а взрослому – 1,1–1,3 г); меняется потребность в углеводах и жирах.

Прибл. к 11–12 годам у девочек и к 14–15 годам у мальчиков отмечается т. н. пубертатный скачок роста, к-рый сочетается с появлением и интенсивным развитием вторичных половых признаков. Наблюдается т. н. эндокринный взрыв, вызванный значит. изменениями в деятельности гипоталамо-гипофизарной системы, что, в свою очередь, приводит к изменениям процессов нервной регуляции жизнедеятельности всего организма. Влияние гормональных перестроек на организм в этот период столь велико, а индивид. чувствительность к ним и темпы полового созревания столь различны, что А.-ф. о. д. в большей мере определяются стадиями полового созревания, чем календарным возрастом. Могут наблюдаться явления, пограничные между нормой и патологией: чрезмерный рост, непропорциональное увеличение конечностей, похудание или ожирение, неустойчивость вегетативных реакций, психики, поведения и т. п.

Показатели физ. и психофизиол. развития детей взаимосвязаны: отставание в физ.

развитии обычно сочетается у детей с функциональной и психофизиол. незрелостью. Дети с низкими показателями физ. развития с трудом адаптируются к условиям воспитания в яслях, дет. саду, при поступлении в школу; они отстают от своих сверстников по развитию моторики, речевой функции и ряду др. показателей.

Отмечается тенденция ускорения темпов роста и физ. развития детей и подростков по сравнению с предшествующими поколениями; это явление получило назв. *акселерации*. Однако многочисл. иссл. по физиологии и гигиене труда подростков убедительно свидетельствуют, что, несмотря на явление акселерации, и в 18–20 лет организм, как правило, не достигает еще полной зрелости и реагирует на воздействие разл. факторов внеш. среды резче, чем организм взрослого человека. В пределах каждой возрастной группы выявляются различия, к-рые определяются индивид. изменчивостью.

Возрастная норма развития – диапазон тех индивид. и возрастных вариаций А.-ф. о. д., в границах к-рого сохраняется оптимальное для каждого этапа онтогенеза функционирование организма.

Возрастная анатомо-физиол. норма отражает единство качеств. и количеств. преобразований организма в процессе индивидуал. развития. Это касается строго опред. показателей, характеризующих специфику развития индивидуума и совершенствование его анатомо-физиол. особенностей в онтогенезе. Практически это означает, что в процессе преподавания следует ориентироваться не только на статистич. характеристики – нормативы физиол. функций, но и на функциональную лабильность организма, соответствующую каждому этапу онтогенеза.

**АНДРАГОГИКА** (от греч. andros – взрослый человек и agoge – руководство, воспитание) – одно из обозначений отрасли пед. науки, охватывающей теоретич. и практич. проблемы обр., обучения и воспитания взрослых. Наряду с термином «А.» в спец. лит-ре используются термины «педагогика взрослых (внутренне противоречив), «теория обр. взрослых» и др.

Впервые термин «А.» для называния особого разд. педагогики применил нем. историк просвещения К. Капп в кн. о пед. взглядах Платона (1833). Против обособления А. выступил И. Ф. Гербарт, усматривавший в этом опасность «узаконения вечного несовершеннолетия». В кон. 19 в. специфичность пед. знания, связанного с проблематикой обр. взрослых, была признана в пед. теории независимо от терминологич. оформления.

Систематизация А. относится к периоду науч.-техн. революции 2-й пол. 20 в., когда значительно расширилась сфера формального и неформального обр. взрослых, потребовавшая спец. иссл. в интересах повышения эффективности уч. процесса, осмысления традиционной пед. проблематики в свете идей непрерывного обр. Значит. масштабы приобрели иссл. по А. в ФРГ: Х. Г. Гротхофф, Ф. Пеггелер, И. Вирт, а также в Нидерландах, Бельгии, Швейцарии, Югославии, Польше, Венгрии и др. странах.

В трактовке теоретиков А. призвана раскрывать закономерности, социальные и психол. факторы эффективного обр., обучения и воспитания взрослых, разрабатывать метод. системы уч.-воспитат. работы с индивидами и группами индивидов в возрасте от 18–20 лет до глубокой старости. Особенности разработки проблематики предопределены характером пед. руководства взрослыми: сформированностью черт их личности, наличием у них жизненного опыта, культ., образоват., проф. запросами, преобладанием самообр. и самовоспитания и др.

Теоретики А. различают общую и сравнит. А., а также т. н. частные А.: производств., воен., геронтологическую и др. В рамках этих отраслей изучается связь между физ. состоянием, здоровьем людей и их способностями, между потребностями, мотивами и интересами, направленностью личности и ее обучаемостью и воспитуемостью, между образом жизни взрослого человека и его трудовой и обществ. активностью. Изучается восприятие уч. информации, ориентация на разл. источн. ее получения, роль б-к, музеев, лекториев, уч. радио и телевидения и др.

Понятие А. относилось к числу малоупотребительных. Тем не менее, обозначаемая им отрасль входит в сферу интересов психолого-пед. науки как комплексная и

междисциплинарная проблема. Изучение ее имеет значит. традиции.

**АНИМАЦИОННЫЙ** (от лат. animatus – одушевленный, живой) – связанный с созданием иллюзии движения, живости на основе съемки большого числа последоват. рисунков; то же, что и мультипликационный (о фильмах).

**АНКЕТА** (от франц. enquete) – 1) составляемый исследователями, аналитиками опросный лист со списком вопросов, ответы на к-рые позволяют провести социологическое, экон. обследование, изучить обществ. мнение; 2) *пед.* опросный лист, заполняемый опрашиваемыми по указанным в нем правилам. Вопросы А. различаются по содержанию (о фактах, действиях, оценках и мнении индивидов и пр.) и по форме (открытые – не регламентируют форму и содержание ответа, и закрытые – альтернативные, т. е. со множественным выбором, когда отвечающий выбирает один или неск. ответов из предложенных – принцип «или – или»).

**АНКЕТИРОВАНИЕ** – 1) процесс сбора первичного мат-ла в социологических, экон., демографических и др. иссл. с помощью *анкеты*; 2) *пед.* метод эмпирич. иссл., осн. на опросе и используемый для получения информации о типичности тех или иных пед. явлений (напр., мнение разл. групп уч-ся и учителей об отд. сторонах учебно-воспитат. процесса, методах обучения). Метод А. используется в случаях, когда исследуемую проблему трудно изучить другими методами. Науч. ценность А. зависит от теоретической базы иссл., характера исходной гипотезы, целей иссл. Сведения, полученные при А., сопоставляют с данными из др. источн. – анализа док-тов, интервью, наблюдений и пр.

**АННОТАЦИЯ** (от лат. annotatio - примечание, пометка) – краткая характеристика изд. с т. з. содержания, назначения, формы и др. особенностей. А. включает также сведения об авторе, носит, как правило, рекомендательный характер, используется работниками информ. органов и б-к для рекламы и пропаганды произв. печати. А. помещают в кн., брошюрах и др. изд. Ср. объем А. – 500 печатных знаков (600 – предельный).

**АНОМАЛИЯ** (греч. anomalia – неправильный) – 1) отклонение от нормы общепринятых установлений или закономерностей, неправильность развития; 2) биол. структурные или функцион. отклонения организма от обычно наблюдаемых и закономерных показателей, как правило, из-за нарушений эмбрионального развития.

**АНОМАЛЬНЫЕ ДЕТИ** (от греч. anōmalia – отклонение, неправильность) – дети, имеющие значит. отклонения от нормального физ. или психич. развития и вследствие этого нуждающиеся в воспитании и обучении в спец. условиях, к-рые обеспечивают коррекцию и компенсацию недостатков развития. Такие условия в наиб. адекватной форме создаются в спец. уч.-воспитат. учр.

Наличие у ребенка того или иного нарушения (напр., потеря слуха на одно ухо) еще не предопределяет аномального развития. В таких случаях физ. и психич. развитие детей не нарушается, и они не м. б. отнесены к категории аномальных.

За рубежом используются более широкие понятия, объединяющие детей с отклонениями в развитии. Напр., понятие «дети с нарушениями» (англ. handicapped children) объединяет всех А. д., детей-инвалидов, а также детей, страдающих тяжелыми соматич. заболеваниями и психич. расстройствами; понятие «исключительные дети» (англ. exceptional children) наряду с теми категориями, к-рые в отеч. науке обозначаются как «А. д.», включает также особо одаренных детей. Основанием для подобных определений служит более или менее выраженное отличие ребенка от массы сверстников.

Изучение общих закономерностей развития А. д., разработка методов их обучения и воспитания составляют предмет *дефектологии*.

Лежащие в основе отклонений дефекты могут быть врожденными и приобретенными. В возникновении врожденных дефектов важную роль играют наследств. факторы, вредные воздействия на плод в период беременности (интоксикация, в т. ч. алкогольная, внутриутробная инфекция, травма, а также асфиксия и родовая травма. Приобретенные аномалии в осн. являются последствиями перенесенных в раннем дет. возра-

сте инфекц. заболеваний (менингит, полиомиелит и др.), травм, интоксикаций и др.

Первичное нарушение – снижение слуха, зрения, интеллекта и др. – влечет за собой вторичные отклонения в развитии. Напр., первичное поражение слуха искажает развитие устной речи, что, в свою очередь, приводит к нарушениям познават. и личностного развития. При любом характере первичного нарушения наблюдается отставание в сроках формирования психич. функций и процессов и замедленный темп их развития, а также качеств. отклонения в развитии; не формируется своевременно ни один вид дет. деятельности – предметная, игровая, продуктивная. Существ. отклонения наблюдаются в развитии познават. деятельности. Нарушается процесс общения; А. д. плохо овладевают средствами усвоения обществ. опыта – пониманием речи, содержательным подражанием, действиями по образцу и по словесной инструкции.

В процессе аномального развития проявляются не только негативные стороны, но и положит. возможности ребенка; идет процесс естеств. компенсации. Так, у детей, лишенных зрения, развиваются способность к оценке расстояния при ходьбе, дистанционное чувство препятствия, слуховая память, способность с помощью осязания составлять представление о предмете. Позитивные проявления своеобразного развития А. д. являются одним из оснований для разработки системы спец. обучения и воспитания.

Опорой приспособления А. д. к окружающей среде являются сохранные функции, т. е. функции нарушенного анализатора заменяются интенсивным использованием сохранных. Развитие А. д. в принципе подчиняется тем же закономерностям, что и развитие нормальных детей. Это является основанием для оптимистич. подхода к возможностям воспитания и обучения А. д. Но для того чтобы тенденции развития были реализованы, а само развитие было макс. приближено к нормальному, требуются спец. пед. воздействия, имеющие коррекционную направленность и учитывающие специфику дефекта.

Пед. воздействие в первую очередь направлено на преодоление и предупреждение вторичных дефектов. Последние в отличие от первичных нарушений, имеющих в своей основе органические повреждения, легче поддаются пед. коррекции. С помощью пед. и техн. средств может быть достигнута также значит. компенсация – восстановление или замещение – нарушенной функции.

В дефектологии разработана теория обучения А. д. - спец. дидактика. В ее основе лежат общедидакт. принципы, к-рые приобретают опред. специфику в зависимости от характера дефекта у той или иной категории А. д. Напр., принцип наглядности соблюдается и применительно к детям с нарушениями зрения, однако при его реализации в уч. деятельность включаются не пораженный зрительный анализатор, а органы осязания, слуха и др.

Усвоение А. д. знаний и умений, формирование личности осуществляются в процессе перестройки приспособит. функций организма. В условиях спец. обучения меняется соотношение теории и практики: практика выступает гл. обр. как один из важнейших способов приобретения знаний. Предметно-практич. деятельность, организованная с учетом возраста и особенностей дефекта А. д., – одно из ведущих средств развития ребенка. Наглядность и практич. направленность обучения в сочетании с научностью знаний способствуют сознательности и активности обучения. Значит. роль в построении коррекционно-воспитат. работы с А. д. принадлежит систематичности обучения, обусловленной не только собств. содержанием и логикой уч. предмета, но и закономерностями психич. развития уч-ся. На основе спец. дидактики разрабатываются отд. методики, к-рые учитывают особенности развития разл. категорий А. д., а также содержание обучения в разных типах спец. учебно-воспитат. учр. В связи с различием познават. возможностей А. д. обоснована целесообразность дифференциров. обучения детей с разл. дефектами развития. Уч. план каждой спец. школы предусматривает особую работу, обусловленную характером нарушений, имеющихся у уч-ся (напр., в школах для глухих и слабослышащих – обучение произношению и чтению с губ, развитие слу-

хового восприятия, ритмика). Отбор детей проводят медико-пед. комиссии.

В ряде заруб. стран широко используется т. и. интегрированное обучение А. д. в массовых школах. Нередко это приводит к тому, что А. д. оказываются в неравном положении с их нормально развивающимися сверстниками, поскольку усваивают уч. мат-л в более медленном темпе и нуждаются в спец. вспомогат. средствах.

Продуктивным и приемлемым, вероятно, следует считать такой подход, при к-ром наиб. способные дети с нарушениями слуха, зрения или двигат. системы (прежде всего с легко выраженными нарушениями) могут обучаться в обычных общеобразоват. школах, если они при наличии спец. средств индивид. пользования успевают за темпом обучения остальных детей. Но и в этих случаях им необходима помощь педагога-дефектолога. Для большинства А. д. общеобразоват., трудовая и проф. подготовка, обеспечивающая социальную адаптацию и интеграцию, может быть эффективно осуществлена в условиях спец. школы, где возможны наиб. полная реализация в уч. процессе спец. методики, коррекционной направленности и сочетание уч.-воспитат. и леч. работы.

В зависимости от вида аномалии выделяются осн. категории А. д.: дети с нарушениями зрения, дети с нарушениями слуха, дети с нарушениями интеллекта, дети с нарушениями речи, дети с нарушениями опорно-двигат. аппарата, дети с эмоцион. нарушениями, а также дети со сложными видами нарушений; нек-рые из этих осн. категорий в зависимости от структуры дефекта, степени его выраженности и времени возникновения подразделяются на неск. типов.

**АНОМАЛЬНЫЕ ОБУЧАЕМЫЕ** – лица с отклонениями от нормы, выраженными в состоянии физ. или психич. здоровья, уровне умств. развития, в негативных личностных качествах, приобретенных в процессе социального опыта, в т. ч. учебного; нуждаются в особых подходах, программах и условиях обучения.

**АНТИПАТИЯ** (греч. antipātheia, от anti- – приставка со значением враждебности и pāthos – чувство) - чувство неприязни, нерасположения к к.-л., ч.-л. А. противоположна *симпатии*. А., как и симпатия, является во мн. безотчетным чувством и не обусловливается волевым решением, но она может возникать и сознательно, в результате моральной оценки по отношению к людям безнравственным, жестоким и т. п.

**АНТИПЕДАГОГИКА** – течение в педагогике стран Зап. Европы и США 2-й пол. 20 в., обосновывающее отказ от воспитания как целенаправл. процесса формирования личности. А. возникла в 70-х гг. в США, получила развитие в Зап. Европе. Среди теоретиков: К. Берейтер (США), М. Маннони (Франция), Р. Шерер, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шенебек (все – ФРГ), А. Миллер (Швейцария).

Представители А. отрицают возможность пед. реформ в целях улучшения воспитания, выступая вслед за сторонниками теории *дескулизации* с анархо-индивидуалистич. позиций. В отличие от либеральных концепций 60–80-х гг. (*гуманистическая педагогика*, открытое обучение), ставивших вопрос об изменении методов пед. воздействий в духе традиций *свободного воспитания*, А. стремится к дискредитации пед. подхода как такового.

А. исходит из культ.-антропологич. представлений о разобщенности поколений как неизбежной болезни совр. цивилизации. Между «отцами» и «детьми» возникает пропасть, т. к. вследствие быстрых социокульт. изменений взрослые не могут передать детям тот тип культуры, к-рый служил бы для молодого поколения реальной опорой в жизни. Представители А. делают вывод, что ин-т воспитания себя не оправдывает и поэтому от него следует отказаться. Воспитание, утверждают они, вызывает патогенные для самосознания личности процессы, разрушает психич. здоровье молодого поколения вследствие предъявляемых ему непосильных требований цивилизации.

А. опирается на психоаналитич. концепцию о невротизирующем влиянии социума, культуры на индивида и утверждает необходимость макс. расширения рамок свободного проявления бессознат. порывов ребенка, выступает с позиций безоговорочной защиты непосредств. эмоций, сиюминутных потребностей развивающейся личности. Спонтанное самовыражение дет.

«естеств. природы», диктуемой неосознанными влечениями, трактуется как безусл благо, отнимаемое у ребенка взрослыми. Считая воспитание системой травмирующего контроля (если не прямого насилия) над личностью, представители А. утверждают, что только спонтанное формирование человека ведет к гуманизации общ-ва.

А. следует фрейдовскому учению о неврозах, вызванных пережитым в детстве и, как правило, не осознаваемых взрослыми в их общении с детьми. Поскольку в *бессознательном* сохраняется опыт отрицат. эмоций, возникающих в процессе воспитания, взрослые вымещают на детях свои прошлые обиды. Представители А. особое внимание уделяют профилактике дет. психотравматизма, занимаются психотерапевтич. практикой (часто в собств. клиниках).

А. находит отклик у перегруженных или безуспешно работающих учителей. «Антипед.» настроения привлекают и тех родителей, для к-рых воспитание детей оказывается сложной, стрессовой и в конечном итоге неразрешимой проблемой.

**АНТИЧНОСТЬ: педагогическая мысль и воспитательная практика**. Пед. мысль и система воспитат. ин-тов впервые достигли зрелых форм в Греции к 4 в. до н. э. после длит. эволюции полиса (г.-гос-ва), в Риме – к кон. 1 в. до н. э., когда рабовладельч. республику сменила империя. Несмотря на ограниченную матер. и социальную базу антич. культуры, именно в античности сложились пед. идеалы, послужившие образцом для последующих эпох.

Осн. элементы антич. системы обр., антич. учебники, тексты и комментарии были усвоены средневековьем, а пед. идеалы античности положены в основу педагогики гуманизма (*Возрождение*).

**АПЕЛЛЯЦИЯ** (от лат. appellatio – обращение, жалоба) – 1) одна из форм обжалования судебного пост., жалоба в вышестоящий суд, в которой мотивированно излагается ходатайство об исправлении или отмене ошибочного или несправедливого пост. нижестоящего суда; 2) обращение за советом, поддержкой, напр. к обществ. мнению; заявление с просьбой пересмотреть результаты конкурса или оценку на вступ. экзамене.

**АППАРАТ УПРАВЛЕНИЯ** – органы, подразделения, службы, выполняющие функции управления в масштабе страны, региона, предприятия, образоват. учр.

**АППЕРЦЕПЦИЯ** (от лат. ad – к + percеptio – восприятие) – зависимость восприятия от общей направленности и всего предшествующего опыта человека. Термин «А.» введен Г. В. Лейбницем. И. Ф. Гербарт считал, что всякое новое представление осознается и истолковывается при условии его связи с родственными представлениями прошлого опыта, к-рые он назвал апперципирующей массой. Сам же процесс соединения и есть А. Именно А. определяет отчетливость, правильность и прочность восприятия и усвоения нового знания. Развитое Гербартом понимание А. явилось теоретич. основой его пед. учения о принципах и приемах усвоения знаний (построения урока, преемственности, последовательности и т. п.). Учение Гербарта об А. применительно к педагогике использовалось У. Джемсом, П. Ф Каптеревым. Понятие А. получило широкое распространение в психологии благодаря работам В. Вундта, придавшего ему смысл объяснительного принципа работы сознания. Вундт поставил в зависимость от А. сложные процессы деятельности сознания – внимание, мышление, а также волевые процессы.

Совр. психология сохраняет назв. А. для обозначения того факта, что прежний опыт отражается на каждом психич. процессе; один и тот же объект воспринимается различно в зависимости от мировоззрения человека, его обр., проф. принадлежности, социального опыта. Существуют данные, раскрывающие действительные механизмы *восприятия*, объясняющие его как живой творч. процесс познания, в к-ром отражается не мгновенное воздействие, но весь опыт личности. В пед. практике законы А. требуют: постановки познават. задачи, пробуждающей интерес к объяснению нового; собеседования с уч-ся по поводу намеченного к изучению мат-ла с целью выявления знаний и воспроизведения представлений, к-рые потребуются для восприятия нового; проведения предварит. наблюдений, самостоят. и практич. работ. Факты А. должны учитываться при реализации дидакт. прин-

ципов обучения, в частности принципа систематичности и последовательности.

**АПРИОРИ** (от лат. a priori – из предшествующего) – логико-филос. понятие, к-рое означает знание, предшествующее опыту и независимое от него (противоположно апостериори). Априорным называется взгляд, правильность к-рого не может быть доказана или опровергнута опытом; априорные положения – это исходные постулаты науки.

**АПРОБАЦИЯ** (лат. approbatio) – проверка на практике, в реальных условиях теоретически построенных методов, расчетов, схем, моделей пед. процессов.

**Апробация исследовании** – установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов науч. работы, одно из условий его корректности и состоятельности.

**АРГУМЕНТ** (от лат. argumentum – довод) – тот элемент доказательства, к-рый в значит. степени определяет его надежность; логический довод, служащий основанием доказательства. Наиб. часто встречаемые (типичные) виды аргументов, рассматриваемые в качестве оснований доказательства: а) ранее доказанные положения; б) суждения об удостоверенных (непосредственно воспринятых, зафиксированных путем наблюдения в эксперименте) фактах; в) аксиомы; г) определения.

**АРИСТОТЕЛЯ ПЕДАГОГИКА** (Аристотель Стагирит – 384 до н. э., Стагир, п-ов Халкидика, – окт. 322 до н. э., Халкида, о. Эвбея) – др.-греч. философ и ученый-энциклопедист, основатель перипатетической филос. школы. С 367 в Афинах, в Академии Платона. После смерти Платона (347), не приемля новой ориентации на математизацию филос. знания, А. покинул Академию, путешествовал. В 343–342 был воспитателем А. Македонского. В 334–323 снова в Афинах, преподавал в Ликее.

Философия А. делится на теоретическую (умозрительную), цель к-рой – знание ради знания; практическую, цель к-рой – знание ради деятельности; и пойетическую (творческую), цель к-рой – знание ради творчества. Педагогика не выделяется А. в особую дисциплину, но трактуется как часть теории гос-ва и общ-ва. Этика и политика образуют единый комплекс «философии о человеческом», занимающейся сферой практич. деятельности и поведения. При этом А. отказывается от платоновского понятия трансцендентного блага и ограничивает компетенцию этики исключительно практически достижимым, человеч. благом. Понятие «практич.» деятельности у А. резко противопоставляется «пойетической» (производительной): цель первой – в ней самой, второй – в некоем произв., внеш. по отношению к деятелю; последняя квалифицируется как «низменная» и, строго говоря, недостойна «свободного» человека. Этика имеет дело с «правильной нормой» поведения, к-рая обусловлена социальными особенностями и не м. б. дедуцирована подобно положениям теоретич. наук, равно как и не может претендовать на всеобщность.

В целом воспитат. концепции А. свойствен радикальный антиутилитаризм и антипрагматизм: в иерархии пед. целей польза (при сохранении нек-рого минимума необходимых знаний) оказывается на последнем месте, нравств. совершенство – на первом. Всякий профессионализм грозит превращением личности из цели в средство, свободный человек должен уметь играть на лире, но ни в коем случае не быть виртуозом. С точки зрения А., индивид – не механич. «частица», но уменьшенная копия социума; воспитывая нравственно неполноценных профессионалов, общ-во неизбежно придет к моральному вырождению. Вместе с тем именно А. впервые выделил дисциплины, необходимые для обр. философа, развил технику обучения «узких специалистов», намеченную еще софистами.

Университетское обр. в Зап. Европе вплоть до 18 в. было основано на идеях А. Реформация первоначально отвергала А., но затем снова аристотелизм введен в гимназич. курс.

**АРХИТЕКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ** – здания, сооружения и их комплексы, формирующие пространств. среду для жизни и деятельности детей и юношества в соотв. с задачами их обр. и воспитания. Эстетич., функциональные и техн. нач. в А. должны соответствовать возрастным особенностям воспитанников и уч-ся, пед. и гигиенич. задачам. Это обусловливает худ. своеобразие А., подхо-

ципов обучения, в частности принципа систематичности и последовательности.

**АПРИОРИ** (от лат. a priori – из предшествующего) – логико-филос. понятие, к-рое означает знание, предшествующее опыту и независимое от него (противоположно апостериори). Априорным называется взгляд, правильность к-рого не может быть доказана или опровергнута опытом; априорные положения – это исходные постулаты науки.

**АПРОБАЦИЯ** (лат. approbatio) – проверка на практике, в реальных условиях теоретически построенных методов, расчетов, схем, моделей пед. процессов.

**Апробация исследования** – установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов науч. работы, одно из условий его корректности и состоятельности.

**АРГУМЕНТ** (от лат. argumentum - довод) – тот элемент доказательства, к-рый в значит. степени определяет его надежность; логический довод, служащий основанием доказательства. Наиб. часто встречаемые (типичные) виды аргументов, рассматриваемые в качестве оснований доказательства: а) ранее доказанные положения; б) суждения об удостоверенных (непосредственно воспринятых, зафиксированных путем наблюдения в эксперименте) фактах; в) аксиомы; г) определения.

**АРИСТОТЕЛЯ ПЕДАГОГИКА** (Аристотель Стагирит – 384 до н. э., Стагир, п-ов Халкидика, – окт. 322 до н. э., Халкида, о. Эвбея) – др.-греч. философ и ученый-энциклопедист, основатель перипатетической филос. школы. С 367 в Афинах, в Академии Платона. После смерти Платона (347), не приемля новой ориентации на математизацию филос. знания, А. покинул Академию, путешествовал. В 343–342 был воспитателем А. Македонского. В 334–323 снова в Афинах, преподавал в Ликее.

Философия А. делится на теоретическую (умозрительную), цель к-рой – знание ради знания; практическую, цель к-рой – знание ради деятельности; и пойетическую (творческую), цель к-рой – знание ради творчества. Педагогика не выделяется А. в особую дисциплину, но трактуется как часть теории гос-ва и общ-ва. Этика и политика образуют единый комплекс «философии о человеческом», занимающейся сферой практич. деятельности и поведения. При этом А. отказывается от платоновского понятия трансцендентного блага и ограничивает компетенцию этики исключительно практически достижимым, человеч. благом. Понятие «практич.» деятельности у А. резко противопоставляется «пойетической» (производительной): цель первой – в ней самой, второй – в некоем произв., внеш. по отношению к деятелю; последняя квалифицируется как «низменная» и, строго говоря, недостойна «свободного» человека. Этика имеет дело с «правильной нормой» поведения, к-рая обусловлена социальными особенностями и не м. б. дедуцирована подобно положениям теоретич. наук, равно как и не может претендовать на всеобщность.

В целом воспитат. концепции А. свойствен радикальный антиутилитаризм и антипрагматизм: в иерархии пед. целей польза (при сохранении нек-рого минимума необходимых знаний) оказывается на последнем месте, нравств. совершенство – на первом. Всякий профессионализм грозит превращением личности из цели в средство, свободный человек должен уметь играть на лире, но ни в коем случае не быть виртуозом. С точки зрения А., индивид – не механич. «частица», но уменьшенная копия социума; воспитывая нравственно неполноценных профессионалов, общ-во неизбежно придет к моральному вырождению. Вместе с тем именно А. впервые выделил дисциплины, необходимые для обр. философа, развил технику обучения «узких специалистов», намеченную еще софистами.

Университетское обр. в Зап. Европе вплоть до 18 в. было основано на идеях А. Реформация первоначально отвергала А., но затем снова аристотелизм введен в гимназич. курс.

**АРХИТЕКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ** – здания, сооружения и их комплексы, формирующие пространств. среду для жизни и деятельности детей и юношества в соотв. с задачами их обр. и воспитания. Эстетич., функциональные и техн. нач. в А. должны соответствовать возрастным особенностям воспитанников и уч-ся, пед. и гигиенич. задачам. Это обусловливает худ. своеобразие А., подхо-

ды к использованию формообразующих конструкций, их масштаба и цвета, а также утилитарные требования к строит. объектам: составу и взаимосвязи помещений, инж. и др. оборудованию, оснащенности мебелью и т. д.

Совр. тенденция в проектировании образоват. учр. преследует цель интеграции объектов обществ. назначения, гибкости и вариативности использования пространства с учетом градообразующей роли образоват. комплексов. При этом в них расширяются лаб. и производственные, рекреационные и др. блоки, входящие в единый учебно-научно-производств. комплекс образоват. учр.

**АСКЕТИЗМ** (греч. askētēs – упражняющийся, подвижник) – практич. метод достижения нравств. самосовершенства посредством регуляции человеком своих телесных потребностей. Возник в глубокой древности как религ. учение, согласно к-рому истинное служение богу возможно при условии отказа от мирских благ и полного умерщвления плоти. В антич. Греции А. означал систему закаливания и физ. упражнений. Но уже в учении стоиков А. стал приобретать этич. смысл и рассматривался как упражнение в добродетели. Духовное значение А. подчеркивается в Библии, Коране и др. религ. тр. Хотя аскетами нередко называют анахоретов (отшельников, пустынников) и монахов, даже в религ. смысле этого слова А. не предполагает полного отречения от мирской жизни.

Требования А. занимают важное место в ряду нравств. обязанностей человека по отношению к самому себе (воздержание в пище, овладение культурой тела и т. п.) – аскетич. правила направлены на удержание человека от постыдных слабостей (чревоугодия, лени, сладострастия), на укрепление воли, обретение ясности сознания и сохранение крепости духа. Осн. принцип А. – «Подчиняй плоть духу, насколько это нужно для его достоинства и независимости». А. не означает бесстрастного, тем более равнодушного отношения к миру. Требования А. приобретают высокий нравств. смысл, будучи подчиненными обязанностям человека по отношению к др. людям.

**АСПЕКТ** (от лат. aspectus – взгляд, вид) – взгляд, точка зрения, в соотв. с к-рой рассматривается к.-л. явление, понятие, перспектива.

**АСПИРАНТ** (от лат. aspirans – стремящийся к ч.-л.) – лицо, готовящееся к пед. и науч. деятельности в образоват. учр. высш. обр. и н.-и. ин-тах.

**АСПИРАНТУРА** – форма планомерной подготовки научно-пед. и науч. кадров для образоват. учр. высш. обр., н.-и. ин-тов. А. организуется в тех образоват. учр. и н.-и. ин-тах, к-рые обеспечены высококвалифициров. науч. кадрами и обладают соотв. н.-и. базой. Подготовка аспирантов проводится в очной и заочной формах.

Традиционно различают А. с отрывом от произ-ва (очная), в к-рую принимаются лица не старше 35 лет (3 года обучения), и без отрыва от произ-ва (заочная) для лиц не старше 45 лет (4 года обучения). Подготовка в А. по психол.-пед. наукам предусмотрена по специальностям: теория и история педагогики, методика преподавания (по отраслям наук), спец. педагогика, теория и методика физ. воспитания и спорт. тренировки и оздоровительной физ. культуры, теория, методика и организация культ.-просвет. деятельности, общая психология, психофизиология, психология труда, инж. психология, мед. психология, социальная психология, социология и психология личности, юрид. психология, пед. и возрастная психология и др.

Поступающие в А. представляют науч. докл. (реф.) на избр. ими темы по специальности или опубл. науч. работы, сдают вступит. экзамены в объеме программы вуза по философии, специальности и иностр. яз.

Аспиранты работают по индивидуал. планам под контролем науч. руководителя, проходят необходимую практику и готовят дисс. на соискание ученой степени канд. наук. Первой ступенью аттестации аспирантов как науч. работников являются экзамены канд. минимума (по философии, одному из иностр. яз. и по специальности). Экзамен по специальности сдается по программе, состоящей из 2 частей: типовой и доп. (разработанной соотв. каф., отделом и т. п. и утвержденной ученым советом вуза, ф-та или НИИ, где принимается экзамен). Для приема экзаменов канд. минимума руководители вузов, науч. учреждений,

имеющих право приема таких экзаменов, назначают спец. комиссии. Во время обучения по пед. и психол. специальностям аспиранты должны изучить педагогику и психологию, в т. ч. применительно к проблемам преподавания в высш. школе, экономику обр., по ряду специальностей овладеть методами применения вычислит. техники, матем. моделирования и др. и по решению ученого совета сдать соотв. экзамены и зачеты с учетом профиля подготовки, а также пройти пед. практику. Успешно окончившим курс обучения в А. присваивается квалификац. звание (педагог-исследователь, психолог-исследователь) с вручением диплома установленного образца и предоставлением преимуществ при занятии преподавательских должностей, требующих повышенного уровня подготовки. Лица, прошедшие полный курс обучения и выполнившие самостоят. н.-и. работу, допускаются к защите канд. дисс.

**АССИСТЕНТ** (от лат. assistens – присутствующий, помогающий) – помощник в преподавательской, режиссерской и др. творч. деятельности. В образоват. учр. высш. обр. А. проводит лаб. и практич. занятия со ст-тами под руководством проф. или доцента и участвует в н.-и. и метод. работе каф.

**АССОЦИАЦИЯ** (от лат. associatio – соединение) – 1) добровольное объединение физ. и/или юрид. лиц с целью взаимного сотрудничества для достижения общей хоз., полит., науч., культ. или к.-л. др. цели при сохранении самостоятельности и независимости входящих в объединение чл.; 2) *психол.* обусловленная предшествующим опытом связь представлений, благодаря к-ой одно представление, появившись в сознании, вызывает по сходству, смежности или противоположности другое (ассоциация идей).

Термин введен Дж. Локком (1698), хотя само явление связи психич. процессов было отмечено еще Платоном и Аристотелем. Последний различал 3 вида А.: по смежности, сходству и контрасту. А. по смежности являются отражением в сознании пространств.-врем. отношений предметов и явлений (напр., весна – трава); А. по сходству наблюдаются, когда образы предметов и явлений или мысли о них вызывают представления о ч.-л. сходном с ними (напр., шелест листвы – шепот); по контрасту ассоциируются резко различающиеся явления (напр., шум – тишина). Наряду с этими видами А. существуют и др. виды связей, соотв. более сложным зависимостям между объектами, напр. причинно-следств. отношениям.

В 18 в. принцип А. был распространен на все психич. явления. Науч. направление, придерживающееся данного принципа (хотя по существу весьма разнородное), получило назв. ассоцианизма (впоследствии – ассоциативная психология). В рамках этого направления принцип А. трактовался различно: Дж. Беркли и Д. Юм рассматривали А. как связь феноменов в сознании, Д. Гартли – как связь в телесном субстрате. В нач. 19 в. появились концепции, отделившие А. от ее телесного субстрата и представившие ее в виде имманентного качества сознания (Т. Браун, Джеймс Милль, Джон Стюарт Милль). Утвердилось воззрение, согласно к-рому психика (отождествлявшаяся с сознанием) построена из элементов – ощущений; элементы – первичны, сложные психич. образования (представления, мысли, чувства) – вторичны и возникают посредством А.; условием образования А. является смежность двух психич. процессов; закрепление А. обусловлено подвижностью ассоциируемых элементов и частотой повторения А. в опыте.

Эволюционный подход Г. Спенсера внес в ассоцианизм проблему развития психики и привел к важному выводу об адаптивной функции психики в поведении. В 80–90-е гг. 19 в. были предприняты многочисл. иссл. условий образования и актуализации А. (Г. Эббингауз, Г. Мюллер и др.).

Естественнонауч. объяснение А. было дано И. П. Павловым, к-рый показал, что основой всех видов А. являются временные нервные связи. Павлов считал понятие А. одним из важнейших в психологии и полагал, что оно открывает путь для соотнесения психич. явлений с физиол. процессами.

Принцип А. нашел ориг. воплощение в *психоанализе*. Т. н. метод свободных ассоциаций был использован З. Фрейдом в качестве одного из осн. диагностич. приемов, позволяющих посредством анализа взаимосвязи слов-стимулов и ответов пациента

выявить особенности бессознат. мотивации поведения. К. Г. Юнгом был разработан т. н. ассоциативный эксперимент для выявления скрытых аффективных комплексов. Аналогичная методика была разработана А. Р. Лурией для решения задач криминалистики.

Л. С. Выготский использовал понятие А. в своей теории развития мышления. Т. н. ассоциативный комплекс рассматривался им как этап онтогенеза мышления, предшествующий становлению науч. понятий. (В отличие от подведения под понятие по существ. признаку, ассоциативный комплекс образуется ребенком дошк. возраста посредством объединения явлений по принципу сходства отд. элементов соседствующих явлений.)

Изучение А. с целью выявления особенностей разл. психич. процессов используется и в совр. психологии (в частности, проблема смысловых А., их роль в обучении).

В социальной психологии под А. понимается *группа*, в к-рой отсутствуют объединяющая ее совм. деятельность, организация и управление, а ценностные ориентации определяющие межличностные отношения, проявляются в условиях группового общения.

**Ассоциация образовательных учреждений** – добровольное объединение образоват. учр., создаваемое в целях развития и совершенствования обр.

**АТТЕСТАТ ЗРЕЛОСТИ** (от лат. attestari – свидетельствовать, удостоверять) – док-т, свидетельствующий об окончании общеобраз. учр.

**АТТЕСТАЦИЯ** (от лат. attestatio – свидетельство) – 1) определение, установление компетентным органом соотв. уровня знаний, квалификации работника занимаемой им должности, месту, на которое он претендует; установление категории оплаты работника в соотв. с его квалификацией; 2) заключение, отзыв о деловых качествах и знаниях работника.

**Аттестация высшего образовательного учреждения** – процедура установления соотв. содержания, уровня и качества подготовки кадров высш. образоват. учр. требованиям гос. образ. стандартов высш. обр.

**Аттестация образовательного учреждения** – процедура установления соотв. содержания, уровня и качества подготовки выпускников образоват. учр. требованиям гос. образ. стандартов.

**Аттестация образовательных программ** – установление соотв. образоват. программ требованиям нормативных доктов, являющихся составной частью гос. стандарта в соотв. обл. обр.

**Аттестация педагогических работников** – комплексная оценка уровня квалификации, пед. профессионализма и продуктивной деятельности работников образоват. учр. Введение аттестации обусловливает актуальность поиска инновационных технологий, повышение квалификации и мастерства пед. работников.

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ** – совр. техн. средства обучения, включая уч. кино и диафильмы, диапозитивы, радио- и телепередачи, звукозапись.

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ** – док-ты, содержащие звуковую, изобразительную или изобразит.-звуковую информацию, к-рая воспроизводится с помощью техн. средств. К А. м. относятся кинофотофонодок-ты (кинофильмы, диафильмы, диапозитивы, магнитные фонограммы, грампластинки), магнитофильмы, видеозаписи, голограммы и др., а также сочетания этих док-тов друг с другом и с произв. печати.

**АУДИОКАССЕТА** (от лат. audire слышать и англ. cassette – кассета, шкатулка, коробка для фильмов) – пластмассовая плоская коробка, содержащая магнитную ленту, использующуюся в магнитофоне для записи и воспроизведения звучащих текстов или музыки.

**АУДИРОВАНИЕ** – слушание звучащих текстов с уч. целью для тренировки восприятия и понимания их содержания на слух.

**АУДИТОРИЯ** (лат. auditorium) – 1) помещение, в котором читаются лекции, докл., проводятся семинары и т. п.; 2) слушатели лекции, докл. и т. п., а также слушатели и зрители радио- и телепередач.

**АУТОТРЕНИНГ** (от греч. autos – сам + англ. training – тренировка) – 1) метод психотерапии, заключающийся в том, что при помощи самовнушения человек воздействует на свое физ. и психол. состояние; 2) комплекс методов воздействия на собств. физ. и психич. состояние.

**АФФЕКТЫ** (от лат. affectus – душевное волнение, страсть) – эмоцнон. состояния, для к-рых характерно бурное и относительно кратковрем. протекание: ярость, гнев, ужас и т. п. (в философии и психологии понятие «А.» используется в более широком значении – как синоним понятия «чувства»; соотв. «аффективный» – «эмоциональный»),

В состоянии А. человек часто совершает импульсивные поступки, идущие вразрез с обычным для него поведением. Существенную роль в аффективных реакциях играет вегетативная нервная система. А. сопровождаются значит. изменениями в иннервации внутр. органов (что проявляется в изменении дыхания, сердечной деятельности и пр.), резкими выразительными движениями (специфическая мимика, жестикуляция и т. п.).

А. развиваются в критич. условиях при неспособности человека найти адекватный выход из неожиданной (часто опасной) ситуации. Могут вызываться не только факторами, затрагивающими физ. существование человека, но и нарушением его социальных отношений, напр. несправедливостью, оскорблением. А. тормозят не связанные с ними психич. процессы и навязывают тот или иной стереотипный способ «аварийного» разрешения ситуации (бегство, агрессия).

Важная регулирующая функция А. состоит в образовании специфич. опыта – т. н. аффективных следов, актуализирующихся при столкновении с элементами породившей А. ситуации и предупреждающих о возможном ее повторении. Травмирующие человека аффективные следы при опред. условиях могут полностью вытесняться из сознания. В результате повторения ситуации, вызывающей то или иное отрицат. состояние, происходит т. н. аккумуляция А., результатом к-рой может стать разрядка в бурном, неуправляемом поведении и при отсутствии исключит. обстоятельств.

А. могут легко возникнуть у маленьких детей на той стадии развития, когда мотивы их деятельности еще не приняли отчетливо осознанного характера. Любое затруднение в удовлетворении потребностей ребенка или любой конфликт могут привести к развитию А. В результате неправильного воспитания склонность к А. может занять в жизни детей значит. место и неблагоприятно повлиять на развитие характера. Если ребенок приучен к тому, что его желания легко и беспрепятственно удовлетворяются окружающими, то непривычное для него появление препятствий на пути удовлетворения его потребностей и желаний может вызвать А. гнева, ярости. По мере развития сложных форм деятельности ребенка ее мотивы начинают носить более осознанный характер, эмоциональная жизнь ребенка принимает организованные формы, и диффузные аффективные реакции возникают в исключительных случаях. Только у детей с нарушением нормального развития, с ненормально повышенной возбудимостью резкие диффузные аффективные состояния могут легко проявляться и нарушать нормальное поведение.

Для предотвращения аффективных состояний необходима систематич. воспитат. работа, направленная на формирование осн. моральных качеств человека, а также правильная реакция на каждое проявление А. Важно приучить ребенка к мысли, что далеко не все его желания могут быть удовлетворены, что он должен научиться терпеливо ждать и уметь владеть собой, если желание его не осуществлено. Чтобы предупредить возникновение А., необходимо переключить внимание ребенка. В подростковом и юношеском возрасте большое значение в борьбе с А. может играть самовоспитание.

# Б

**БАБУР** (Захиреддин Мухаммад ибн Умаршайх Мирзо Бабур) – поэт, писатель, гос. деятель.

Б. родился 14 февраля 1483 г. в Андижане. В 12 лет, после смерти отца, взошел на престол. Он 35 лет был правителем. Боролся за воссоздание гос-ва Улугбека, но потерпел неудачу.

Б. внес большой вклад в лит-ру, историю, географию. За свою короткую жизнь он много сделал для развития лит-ры. Написал множество рубаи, газелей и кытъа, отличающихся изяществом и искренностью, к-рые популярны до сегодняшнего дня.

В 1504 г. стал правителем Кабула. В 1526 г. завоевал Индию и основал династию Великих Бабуридов (Моголов). Его автобиограф. произв. «Бабурнаме» считается жемчужиной узб. прозы. Оно имеет неоценимое лит.-худ., ист., этногр. и природоведч. значение. Книги Б. переведены на мн. яз.

**БАЗА ДАННЫХ (БД)** (от англ. data base) – *инф.* 1) орг. совокупность данных во внеш. памяти ЭВМ, предназначенная для накопления, длит. хранения и использования; 2) совокупность данных, орг. по определ. правилам, предусматривающим общие принципы описания, хранения и манипулирования данными, независимая от прикладных программ; является информ. моделью предметной обл. Обращение к БД осуществляется с помощью системы управления базами данных (СУБД); 3) совокупность данных, числовых значений показателей, используемых при анализе и расчетах.

БД – поименованная, целостная совокупность данных, к-рая отображает состояние объектов и их отношений в данной предметной обл. БД обеспечивает использование одних и тех же данных в разл. прил., допускает решение задач планирования, проектирования, иссл., управления. Функционирование БД обеспечивается системой управления базами данных (СУБД). Базой данных иногда называют орг. набор фактов из к.-л. предметной обл., информацию, упорядоченную в виде набора элементов записей одинаковой структуры. Для обработки записей используются спец. программы, позволяющие их упорядочить, делать выборки по указанному правилу (правилам). Базой данных еще называют информацию и программы ее обработки.

**БАЗА ЗНАНИЙ (БЗ)** – орг. совокупность знаний, представленная в форме, к-рая допускает автоматическое или автоматизиров. использование этих знаний на основе реализации возможностей средств информ. технологий. Базой знаний иногда называют совокупность систематизиров. основополагающих сведений, относящихся к определ. обл. знания, хранящихся в памяти ЭВМ, объем к-рых необходим и достаточен для решения заданного круга теоретических или практических задач. В системе управления БЗ используются методы искусств. интеллекта, спец. яз. описания знаний, интеллект. интерфейс. База знаний содержит не только конкретные факты, но и описание общих закономерностей (напр., предметной обл.). База знаний используется в прил. искусств. интеллекта для решения задач в определ. обл.

**БАЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – совокупность установок, знаний и умений, составляющих основу для их дальнейшего приращения и обогащения. Термин употребляется в двух значениях: 1) обр., ориен-

тированное на освоение знаний и умений, миним. необходимых для жизни в общ-вс; 2) обр., полученное до вступления в сферу оплачиваемого труда и рассматриваемое как исходный пункт для продолжения учебы во взрослом возрасте.

Б. о. – общественно необходимый уровень общеобразоват. подготовки, предусматривающий разностороннее развитие и ценностно-этич. ориентацию личности, формирование общекульт. основы ее дальнейшего обр., гражд. и проф. становления.

В условиях науч.-техн. революции распространение многообразных форм доп. обр., охватывающих и значит. часть взрослого нас., усиливают приоритетную роль общеобразоват. подготовки. Вместе с тем школа теряет свое значение образоват. инта, единственного для большинства нас. страны. Это позволяет существенно пересмотреть содержание общего обр., освободив его от спец. вопросов, второстепенных с позиций общей культуры; снять со школы не свойственные ей функции спец. подготовки, реально обеспечиваемые в проф. уч. заведениях. Общекульт. направленность общего Б. о. способна расширить адаптивные возможности выпускников школы в процессе их становления в мире совр. произ-ва, требующего высокого уровня общего обр. и развития человека и предполагающего проф. мобильность, необходимость переучивания и смены профессий.

Исторически сложившаяся технократич. ориентация сов. школы привела к заметному разрыву между реальными требованиями жизни и характером получаемого школьниками обр. В его содержании недостаточно и неполно представлены такие гуманитарные компоненты, как этика и психология, экономика и экология, иск-во.

Общекульт. направленность ср. обр. требует включения в его содержание осн. обл. общечеловеч. культуры с учетом возрастных возможностей уч-ся. Это обусловливает определ. структурирование содержания обр., отвечающее необходимости познания окружающего мира как единства человека, природы и общ-ва. Особая роль здесь отводится родному яз. и математике как предметам, обеспечивающим возможность усвоения всего программного комплекса. Базовый характер шк. программы по отношению к системе *непрерывного образования* проявляется в том, что общее обр. становится реальной опорой последующих форм общекульт. и проф. подготовки. Это возможно, с одной стороны, лишь при условии гарантиров. достижения каждым выпускником школы определ., заранее заданного базового уровня общеобразоват. подготовки, что обеспечивает эквивалентность общего обр., полученного в разных типах школ. По своему замыслу базовый уровень общеобразоват. подготовки призван определить и задать нижнюю границу результата общего обр. Возможность ограничиться этим уровнем при изучении нелюбимых или трудных предметов, обеспечивая достаточные пределы их усвоения, одновременно является важным фактором ликвидации перегрузки школьника. С др. стороны, только освободив ученика от непосильной суммарной уч. нагрузки, можно направить его усилия в обл. склонностей и интересов, способствуя развитию личности, формированию положит. мотивации учения. Такой подход к формированию уч. требований реализует демокр. способ разрешения дилеммы прав и обязанностей ученика в обучении, но предполагает смену традиц. стереотипов оценки качества обр. (достижение школьником базового уровня общеобразоват. подготовки должно расцениваться как явный успех), широкое использование тестов достижения, зачетных форм контроля.

Для реализации развивающей функции обучения наряду с заданием базового уровня общеобразоват. подготовки необходимо зафиксировать уровни повышенной подготовки. Восхождение ученика по своеобразной «лестнице» деятельности от базового к повышенным уровням подготовки способно реально обеспечить школьнику пост. пребывание в *зоне ближайшего развития*, обучение на индивидуально посильном уровне трудности, что оптимизирует развивающую функцию учения. Эффективная реализация такого подхода достигается повышением уровня обучения по сравнению с обязат. требованиями. При этом гласное обозначение базового уровня создает возможности индивид. выбора содержания обр., превышающе-

го этот уровень, в интересах развития ученика в соответствии со способностями.

Содержание Б. о. раскрывается в гибких программах для предметных обл. (яз., математика, естествознание и пр.). Уровневая дифференциация в программах (предусматривающая, в частности, разделение уровня обучения и базового уровня) осуществляется посредством явного указания желательных целей обучения с одноврем. фиксацией уровня обязат. подготовки. Эти два уровня задаются по отношению к итоговым результатам обучения на разных ступенях школы.

В соответствии с Законом РУз «Об обр.» Б. о. задается в системе гос. стандартов обр., определяющих требования к уровню подготовки выпускников обязательного обр. Гос-во гарантирует получение бесплатного общего ср. (9-летней школы) и ср. спец., проф. обр. (3-летнего обучения в проф. колледже или академич. лицее) в пределах этих стандартов.

**БАЗОВЫЙ СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС** – совокупность усвоенных слов и словосочетаний естеств. яз., составляющая необходимую предпосылку активного овладения устной и письменной речью.

**БАЙТ** (англ. byte) – *инф.* ед. измерения кол-ва информации, равная восьми битам; обрабатывается как единое целое. Б. может представлять символ (литеру), команду или являться частью машинного слова, состоящего из неск. Б.

**БАКАЛАВР** (от лат. baccalaureus) – в большинстве заруб. стран первая ученая (в Узб. – первая академич.) степень в системе многоступенчатого высш. обр., присваиваемая по завершении 4-летнего обучения первого уровня, после успешной сдачи экзаменов и, как правило, защиты выпускной работы (Б. наук, Б. экономики); во Франции автоматически присваивается по окончании полной ср. школы и дает право на поступление в ун-т.

**БАКАЛАВРИАТ** – в Узб. – базовое высш. обр. с фундамент. знаниями по одному из направлений высш. обр. со сроком обучения не менее 4-х лет.

**БАЛЛ** (от франц. balle – мяч, шар) – 1) ед., к-рой оценивается степень или интенсивность к.-л. явления (ветра, землетрясения и др.); 2) усл. выражение оценки знаний, умений и навыков; может иметь цифровую или словесную форму. В отеч. системе обр. принята пятибалльная система со след. критериями: 5 (отлично) – за исчерпывающий ответ или глубокие знания, изложенные связно и грамотным лит. яз.; 4 (хорошо) – за такой же ответ, но при наличии нек-рых неточностей или незначит. ошибок; 3 (удовлетворительно) – когда уч. мат-л в осн. усвоен, но сделаны существ. ошибки, однако уровень знаний уч-ся позволяет усваивать дальнейшее; 2 (плохо) – при неусвоении существ. части проверяемых знаний; 1 (очень плохо) – при полном незнании данного уч. мат-ла. Цифровой Б. обычно подкрепляется суждением учителя, в результате чего достигается полнота и точность характеристики знаний. В наст. время проводится работа по усовершенствованию системы оценок, т. к. пятибалльная система фактически выродилась в четырехбалльную; 3) цифровая оценка результатов состязаний в нек-рых видах спорта (фигурное катание, гимнастика, плавание и др.).

**БАНК ДАННЫХ** (англ. data bank) – *инф.* 1) центральный пункт хранения всех важнейших информ. сведений к.-л. комбината, учреждения, органа управления и т. п., к-рый делает возможным быстрый доступ к этим данным для др. подключенных к этому пункту пользователей; 2) *инф.* совокупность данных (напр., *файлов*, *баз данных*) об одной предметной обл.; 3) *экон.* орг. определ. образом совокупность данных экон. информации, приспособленная для колл. использования мн. потребителями. Б. д. создаются и используются с применением электронно-вычислит. техники и автоматизиров. средств хранения и передачи информации.

**БЕЛЛ-ЛАНКАСТЕРСКАЯ СИСТЕМА (школа взаимного обучения)** – система организации и методов обучения в нач. школе, при к-рой старшие и более успевающие ученики (мониторы) под руководством учителя вели занятия с остальными уч-ся. Возникла в связи с появлением необходимости массового обучения грамоте. Была предложена независимо друг от друга англ. педагогами Э. Беллом и Дж. Ланкастером. Первонач. применялась в Индии

(1791, Белл), затем в Великобритании (1801, Ланкастер). В нач. 19 в. получила широкое распространение в ряде стран (Франция, Россия, США, Дания и др.) как быстрый и дешевый способ обучения грамоте. К сер. 19 в. утратила популярность. В школах взаимного обучения учили чтению, письму и счету. Методика обучения была крайне стандартизованной; ее основой было механич. заучивание мат-ла. Шк. оборудование состояло из столов, рассчитанных на 10 уч-ся, и дидактич. таблиц, развешанных по стенам большого зала, вмещавшего 100–500 учеников. Мл. ученики писали на песке, старшие – на аспидных досках. Учебников не было. Каждый монитор ежедневно получал метод. инструкции от учителя. Переход от письменных занятий за столом к устным у настенных таблиц строго регламентировался педагогом. Темп занятий и дисциплина поддерживались детально разработанной системой поощрений и наказаний. В результате ученики быстрее, чем в обычной школе, овладевали навыками письма и счета, но знания были схематичными и недостаточными для последующего обр. Попытки Ланкастера применить метод взаимного обучения в ср. школе потерпели неудачу. Против Б.-л. с. выступали сторонники развивающего обучения.

**БЕРДАХ** (наст. имя и фам. Бердимурат Каргабаев) (1827–1900) – каракалпакский поэт. Родился в бедной семье. Учился в мектебе. Автор лирич., сатирич., дидактич. стихов, ист. поэм («Родословная», «Айдос бий», «Амангельды», «Ерназар бий» и др.). В антидеспотич. поэме-сказке «Царь-самодур» Б. изобразил нар. борьбу против ханадеспота. Поэт возвеличивал труд как основу жизни и источник духовного богатства человека, горячо восставал против социального угнетения и угнетения женщины. Произв. Б. распространялись сказителями, поэтами и чтецами, позднее печатались.

**БЕСЕДА** – 1) диалогич. метод обучения, применяемый преподавателем с целью активизации умств. деятельности уч-ся в процессе приобретения новых знаний или повторения и закрепления полученных ранее; 2) метод психол.-пед. иссл., организуемый с целью выяснения индивид. особенностей личности (мотивац. и эмоцион. сфер, знаний, убеждений, интересов, отношения к среде и др.).

Б. использовалась в обучении с давних времен. Так, Сократ системой специально подобранных вопросов (сократич. Б.) доводил до абсурда неправильные ответы уч-ся, наталкивая их на правильный путь рассуждения и подводя к выводам. В ср.-век. школе использовалась катехизич. Б., при к-рой заучивались вопросы и готовые на них ответы (в католич. школах в видоизмен. форме применяется до сих пор). В рус. педагогике за применение Б. при обучении высказывались Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, К. В. Ельницкий, П. Ф. Каптерев, М. И. Демков и др. Методику проведения Б. на уроке лит-ры разработал В. Я. Стоюнин («О преподавании рус. лит-ры», 1864).

С помощью Б. организуется поэлементное усвоение знаний и действий, в процессе к-рого реализуется неск. функций Б. Обучающая функция Б. заключается в том, что с ее помощью учитель вводит уч-ся в содержание и задачи темы, связывая мат-л с ранее изученным, выясняет смысл нового. Закрепит. функция Б. реализуется в вопросах, к-рые актуализируют уже знакомый уч-ся мат-л, выявляют его новые аспекты, возможность применения и тем самым углубляют усвоение знаний. Контр.-проверочная функция Б. раскрывается в вопросах, выясняющих уровень усвоения темы. Систематизирующая функция Б. состоит в выявлении с помощью вопросов системы связей между знаниями.

По характеру организуемой познават. деятельности различают 2 вида Б.: репродуктивную и эвристическую. Репродукт. Б. предполагает воспроизводящую деятельность уч-ся (знакомые способы оперирования знакомым уч. мат-лом). Эвристич. Б. направлена на организацию поисковой деятельности уч-ся, поэлементное обучение творч. поиску при решении проблемных задач. Гл. ее функция в том, что учитель с помощью специально подобранных вопросов путем рассуждений подводит уч-ся к определ. выводам. Уч-ся при этом воспроизводят ранее полученные знания, сравнивают, сопоставляют и т. д. В эвристич. Б. учитель ставит проблему и расчленяет ее с помощью вопросов т. о., чтобы каждый вопрос

вытекал из предшествующего, а в совокупности они вели к решению проблемы. В такой Б. раскрывается логика движения поиска, формируются поисковые умения уч-ся – соотнесение ответа с вопросом и каждого шага поиска с др., контроль за достаточностью доказательства и т. д. Колл. форма Б. при учете мотивов уч-ся создает атмосферу общей заинтересованности, повышает внимание, активизирует мышление, способствует воспитанию товарищеской взаимопомощи, развивает познават. и творч. способности. Репродукт. Б. доступна детям дошк. возраста, эвристическая может проводиться (при необходимом уровне развития уч-ся) в нач. кл., но здесь цепочка вопросов не должна превышать 2–3, постепенно удлиняясь до 10–12 в ст. кл. Б. любого вида можно продумывать заранее, но нужно быть готовым к проведению ее экспромтом (репродуктивной – если уч-ся не готовы к связному изложению, эвристической – когда они затрудняются в решении проблемной задачи). При этом от учителя требуется широта кругозора, учет возрастных и индивид. особенностей и уровня умств. развития уч-ся, быстрая и точная реакция на их ответы.

Проводя Б., учитель управляет познават. деятельностью уч-ся. Вопросы учителя усл. можно разделить на репродуктивные (воспроизводящие) и продуктивные (поисковые, творческие). Репродукт. вопросы требуют точного и полного воспроизведения знаний и способов деятельности и адресованы в осн. к памяти уч-ся, продуктивные – требуют не только припоминания, но и активного мышления уч-ся: анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, выделения гл., умозаключений и пр., т.е. предполагают применение полученных знаний. Можно выделить след. виды продуктивных вопросов: на сравнение; установление причинно-следств. связей; определение цели действия, явления, процесса; подведение конкретного под общее; применение общего к конкретному; на классификацию предметов и явлений, на доказательство, объяснение, альтернативное решение и др. Вопросы учителя должны быть доступными для понимания уч-ся и вместе с тем достаточно сложными; определ. по содержанию, краткими по форме; предполагать четкий ответ, быть связанными с темой в целом.

Б. применяется на уроках всех типов и сочетается с практич. работой уч-ся. Репродукт. Б. может быть проведена по любой теме, эвристич. – требует отбора тем и вопросов, по к-рым можно поставить доступную уч-ся и целесообразную на этом этапе обучения проблему, развернуть ее, показать (хотя бы частично) ее противоречивость. Эвристич. Б. целесообразно проводить систематически, однако не следует отводить ей целый урок. Большое влияние на эффективность Б. оказывает психол. климат в коллективе уч-ся, пед. такт учителя. Необходимо вовлекать в Б. всех уч-ся, добиваться активности слабых, молчаливых, поощряя их, задавая иногда доп., наводящие вопросы. В ходе Б. нередко возникают (а могут и планироваться учителем заранее) дискуссии, к-рые приучают уч-ся к аргументации и доказательствам. Дискуссии особенно широко применяются на уроках лит-ры, истории.

**Беседа как метод психолого-педагогического исследования**. Организуется с целью выяснения индивид. особенностей личности (мотивационной и эмоциональной сфер, знаний, убеждений, интересов, предпочтений, установок, отношения к среде, коллективу и др.). Может проводиться как с самим исследуемым, так и с др., знающими его людьми. Иссл. методом Б. предусматривает наличие общего плана Б., как правило, не включающего конкретных вопросов (как это имеет место при использовании анкет и опросников), с выделением в нем осн. тем и положений, к-рые должны быть затронуты для получения желаемого результата. Формулировки отд. моментов Б. строятся т. о., чтобы об искомых признаках можно было судить не только по прямым декларациям исследуемого (не всегда искренним и объективным), но и по косвенным показателям (использование примеров и деталей, комментарии, мимика, эмоцион. реакции и т. д.). Б., как правило, не ограничена во времени. Ход и содержание Б. фиксируются (напр., с помощью магнитофона).

Для использования метода Б. исследователь должен обладать достаточным опытом и тактом, чтобы свести к минимуму ошибки, обусловленные собств. установка-

ми, а также учитывать влияние на ход Б. ряда косвенных факторов: эмоцион. и физ. состояние исследуемого, его отношение к исследователю и непосредственно к Б., влияние факторов обстановки и т. п. Результаты, полученные методом Б., не поддаются формализации и статистич. обработке. По ним можно лишь в общем виде судить о выраженности исследуемого признака. Результаты Б. в комплексном иссл. носят предварит. характер и должны быть сопоставлены с результатами др. методов (напр., наблюдения).

В пед. практике Б. целесообразно использовать в качестве вспомогат. метода при изучении индивид. особенностей формирования личности ребенка. При неадекватных поведенческих реакциях рекомендуется психотерапевтич. Б., направленная на выявление скрытых механизмов этих реакций, на организацию и мобилизацию защитных механизмов психики для нейтрализации психич. травм и внутр. конфликтов.

**БЕСКОРЫСТИЕ** – способность приносить добро и пользу людям, не ожидая взамен личных выгод. Б. занимает особое место в ряду моральных качеств, поскольку характеризует все моральные отношения и является их универсальным свойством. И. Кант указывал, что собств. моральные поступки совершаются не просто «сообразно с долгом», но «ради долга». Действия человека могут внешне выглядеть сообразными с долгом, т. е. реализовывать ту или иную моральную норму, но на самом деле быть направленными на получение за это награды либо преследовать цель избежать наказания в случае невыполнения этой нормы. В таких ситуациях механизм моральной регуляции поведения человека отсутствует. Мн. педагоги и психологи связывают нравств. становление личности ребенка с переходом от действий, мотивированных желанием получить благодарность взрослых, к поступкам, осознанным как необходимые. Бескорыстные действия называют «поступком по секрету», когда человек понимает, что о его благодеянии никто не узнает. Личность, рассчитывающая на вознаграждение от общ-ва, не видит смысла в бескорыстном поведении и стремится, чтобы общ-ву стало изв. о ее поступке. Поэтому важно воспитывать у ребенка способность делать добро по убеждению, а не по расчету. Бескорыстное поведение наиб. последовательно и устойчиво в любых жизненных ситуациях. Отсутствие Б. в моральных отношениях между людьми превращает их в чисто утилитарные и меркантильные.

Противоположность Б. – корыстолюбие, характеризующее поведение человека, к-рый рассматривает свои поступки и взаимоотношения с окружающими с точки зрения личной выгоды. При этом свой собств. интерес приобретает первостеп. значение, а обществ. интерес является лишь средством удовлетворения личных нужд либо вообще игнорируется.

**БЕСПЛАТНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – один из принципов демократически построенного обр., гарантирующий доступность образоват. учр. и услуг всем чл. общ-ва. Предполагается, что обучаемые освобождаются от оплаты всех расходов, связанных с функционированием образоват. учр.

**БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ** – в широком смысле – совокупность психич. процессов, операций и состояний, не представленных в сознании субъекта. В ряде психол. теорий Б. - особая сфера психического или система процессов, качественно отличных от явлений сознания. Термин «Б.» используется также для характеристики индивид. и группового поведения, действит. цели и последствия к-рого не осознаются.

Б. представляет собой форму психич. отражения, в к-рой образ действительности и отношение субъекта к этой действительности представлены как одно нерасчлененное целое: в отличие от сознания в Б. отражаемая реальность сливается с переживаниями субъекта. Характеристики Б. находят свое выражение в формах познания ребенком действительности, в интуиции, *аффектах*, панике, гипнозе, аутизме, сновидениях, непроизвольном восприятии, запоминании и т. д., а также в стремлениях, чувствах и поступках, побуждающие причины к-рых не осознаются личностью.

В целом в психологии выделяются 4 кл. проявлений Б.

1) Надындивидуальные надсознат. явления (обозначались как «архетипы колл. Б.» – у Юнга, «колл. представления» – у

Э. Дюркгейма и т. п.) – усвоенные субъектом как чл. той или иной социальной группы образцы типичного для данной общности поведения, влияние к-рых на его деятельность актуально не осознается субъектом и не контролируется им. Эти образцы (напр., этнич. стереотипы) усваиваются через такие механизмы, как подражание и идентификация.

2) Неосознаваемые побудители деятельности – мотивы и смысловые установки личности. Они были обозначены П. Жане как «подсознательное», Фрейдом – как «динамическое вытесненное Б.», охватывающее нереализованные влечения, к-рые из-за их конфликта с социальными нормами изгоняются (вытесняются) из сознания, но продолжают оказывать влияние на мироощущение и поведение человека и проявляются в непрямых символич. формах (юморе, сновидениях, обмолвках и т. п.). Важное значение имеют такие феномены Б. в межличностных отношениях, как эмпатия (непосредств. вчувствование), эмоциональное заражение (см. *Влияние*), первичная идентификация (неосознанное эмоциональное отождествление с притягательным объектом, напр. младенца с матерью), проекция (неосознанное наделение др. человека собств. свойствами). Характерному для мн. направлений глубинной психологии преувеличению роли Б. в жизни индивида и общ-ва в отеч. психологии противопоставляется теория *установки* Д. Н. Узнадзе и деятельностный подход к психике.

3) Неосознаваемые операциональные установки и стереотипы автоматизиров. поведения. Они возникают в процессе решения разл. задач (перцептивных, мнемических, моторных, мыслительных) и определяются неосознанно предвосхищаемым образом событий и способов действия, опирающимся на прошлый опыт, – «бессознат. умозаключения» (Г. Гельмгольц), «проперцепция» (У. Джемс), «предсознат.» (Фрейд), «гипотеза» (Дж. С. Брунер), «схема» (Ф. Ч. Бартлетт), «динамич. стереотип» (И. П. Павлов) и т. п. Воздействия, актуализирующие операциональные установки и стереотипы, могут осознаваться, если на пути привычного автоматизиров. поведения встречается неожиданное препятствие (*Автоматизм*).

4) Неосознаваемое субсенсорное восприятие: при изучении порогов ощущения, диапазона чувствительности человека были обнаружены факты воздействия на поведение таких раздражителей, о к-рых он не мог дать отчета (И. М. Сеченов, Г. Т. Фехнер); для их обозначения были предложены понятия «предвнимания» (У. Найсер), процессы к-рого связаны с переработкой информации за пределами произвольно контролируемой деятельности, и «субсенсорной обл.» (Г. В. Гершуни) – зоны раздражителей, вызывающих непроизвольную объективно регистрируемую реакцию и способных осознаваться при придании им сигнального значения.

Учет явлений Б. способствует оптимизации пед. процесса. Изучение механизмов образования навыков и привычек показало сложное динамич. соотношение сознательного и Б. в процессе деятельности. Освобождение отд. компонентов деятельности, в частности умственной, от пооперационного контроля сознания повышает ее эффективность. Однако неосознанность нек-рых внутр. приемов работы нередко становится препятствием на пути дальнейшего совершенствования в этом виде деятельности. Превращение с помощью спец. приемов неосознаваемых ощущений в осознанные служит средством творч. роста личности.

Учет неосознаваемых мотивов поведения в повседневном общении и пед. процессе позволяет оптимизировать межличностные отношения, способствует разрешению возникающих конфликтов. Возможна мотивация поведения на основе неосознанных потребностей и притязаний, к-рые скрыты даже от самого субекта и замаскированы социально приемлемыми объяснениями. Раскрытие истинных мотивов поведения способствует росту самосознания, социальной ответственности, формированию адекватной самооценки и уровня притязаний.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ЗАПИСЬ** – библ. сообщение, состоящее из библ. описания, к-рое может быть дополнено заголовком, аннотацией или реф., разл. классификационными индексами, предметными рубриками, шифрами хранения и др. элементами.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ КАРТОТЕКА** – библ. пособие, реализованное в карточной форме, содержащее библ. информацию. Различаются алфавитные, систематические, предметные и пр. картотеки. В отличие от библиотечного каталога картотека может включать сведения о доктах, отсутствующих в фондах б-ки, не давать библиотечного шифра и др. сведений.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ КАРТОЧКА** – карточка, содержащая библ. описание источн. информации, сведения об авторе, заглавие, подзаголовочные данные (номер тома, жанр, читательское назначение), выходные данные (г. и место изд., изд-во), надзаголовочные данные (серия, учреждение, подготовившее изд.), количеств. характеристику источн. (страницы, объем в учетно-издат. листах, тираж, цена), прим. (сведения о библ., илл. и т. д.). Библ. карточки позволяют получить оперативную информацию о вышедших публ., используются для укомплектования справочно-информ. фондов.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ СПРАВКА** – ответ на разовый запрос, содержащий библ. информацию.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА** – совокупность библ. сведений о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом док-те, необходимых для его идентификации и поиска.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ КАТАЛОГ** – библ. пособие, раскрывающее состав и/или содержание определ. фонда (его части) или неск. определ. фондов док-тов.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР** – 1) одна из форм устной пропаганды литры, поступившей в б-ку в последнее время, или лит-ры, к-рая знакомит читателей с к.-л. темой, проблемой; 2) библ. пособие, раскрывающее содержание определ. группы док-тов.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ** – совокупность библ. сведений о докте, приведенных по установл. правилам и предназначенных для его идентификации и общей характеристики.

**БИБЛИОГРАФИЯ** (от греч. biblion – книга + graphō - пишу) – список подлежащих изучению произв., их перечень, науч. описание, приведение необходимых указателей. 1) науч.-практ. деятельность, задачей к-рой является учет печатной и рукописной продукции и информация о ней; 2) полный или выборочный список лит-ры по теме; спец. изд. (указатели, каталоги, обзоры), содержащие такие списки; 3) отдел в периодических изд., посв. краткому обзору вновь выходящих книг.

**БИБЛИОМЕТРИЯ** (от греч. biblion – книга + metrike – мера) – новое науч. направление, в основе к-рого лежит количеств. изучение док. потоков; библиометрия изучает жанры, виды и технику информ. тенденций, следит за науч.-техн. прогрессом.

**БИБЛИОТЕКА** (греч. bibliothēkē, от biblion – книга и thēkē - хранилище) – культ.-просвет. и информ. учреждение, организующее обществ. пользование произв. печати и др. док-тами. Наряду с печатными мат-лами содержит аудиовизуальные мат-лы и оборудованные помещения для пользования ими. Б. подразделяются на общие и специализированные по определ. профилю.

**БИБЛИОТЕКА-ДЕПОЗИТАРИЙ** – б-ка, на к-рую возложена обязанность пост. хранения макс. полного библиотечного фонда в целях освобождения фондов осальных б-к региона от малоиспользуемых произв. печати и др. док-тов.

**БИБЛИОТЕКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ** – науч.-информ. и культ.-просвет. учреждения в обл. пед. наук и нар. обр.

Науч. пед. б-ка РУз (РНПБ). Осн. в 1981 в Ташкенте на базе б-ки НИИ пед. наук им. Т. Н. Кары-Ниязова, к-рая функционировала с 1934. В фондах св. 450 тыс. экз. изд., в т. ч. богатое собр. пед. лит-ры дорев. периода. Ежегодно б-кой пользуется более 6 тыс. читателей. Имеются филиалы. Ведется картотека «Нар. обр. Пед. наука». РНПБ – центр по подготовке пед. библ. пособий. Б-ка составляет текущий библ указатель «Лит-ра по пед. наукам и нар. обр.». Среди тр. б-ки указатели «Пед. библ.». Готовит рекомендательные библ. пособия для учителей и др. работников нар. обр. Налажен книгообмен с науч. пед. учреждениями, б-ками и др. орг-циями, в т. ч. и заруб. гос-в.

**БИБЛИОТЕЧНО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ (ББК)** – классификация, предназначенная для систематизации книг и др. док-тов; традици-

онное средство упорядочения док. фондов. С ее помощью индексируются все док-ты отрасли, в т. ч. науч. иссл. и разработки, к-рые ведутся в обл. нар. обр. и пед. науки. К недостаткам ББК относятся малопригодность информ. поиска по любым сочетаниям признаков и недостаточная глубина деления рубрик.

**БИЗНЕС** (от англ. business – дело, антрепренерство, предпринимательство) – инициативная экон. деятельность, осуществляемая за счет собств. или заемных средств на свой страх и риск и под свою ответственность. Б. в небольших масштабах на малых фирмах называют малым.

**БИЗНЕС-ПЛАН** – 1) план реализации гл. идеи развития орг-ции, разбитый на этапы и цели с учетом корректировки содержания; 2) *экон.* краткосрочная программа деятельности предприятия, включающая расчет ожидаемых доходов и расходов и разрабатывающаяся на мес., квартал, год.

**БИЗНЕС-ШКОЛА** – образоват. учр., осуществляющее регулярное обр. в обл. бизнеса и менеджмента и действующее, как правило, на коммерческой основе.

**БИОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ЗАКОН** – сформулирован в 1866 нем. ученым Э. Геккелем. Согласно Б. з., индивид. развитие организма особи (онтогенез) является сокр. и сжатым повторением (рекапитуляцией) важнейших этапов эволюции вида (филогенеза). Факты рекапитуляции (напр., закладка жаберных щелей у зародышей наземных позвоночных) были изв. еще до появления эволюц. учения Ч. Дарвина, к-рый в 1859 дал им естеств.-ист. объяснение: стадии развития зародышей воспроизводят древние предковые формы. Он рассматривал рекапитуляцию как фундам. закономерность эволюции органич. мира. Нем. эмбриолог Ф. Мюллер в 1864 подкрепил принцип рекапитуляции данными из истории развития ракообразных. Геккель придал этому принципу форму Б. з., схематизировав при этом дарвиновские представления.

Б. з. сыграл важную роль в биологии, стимулировал эволюц. иссл. в эмбриологии, сравнит. анатомии и палеологии. Вокруг Б. з. развернулась актуальная и для 20 в. острая и содержательная дискуссия, в ходе к-рой были выдвинуты разные теории соотношения онтогенеза и филогенеза организмов. Значит. вклад в теоретич. разработку проблем Б. з. внесли рус. биологи А. Н. Северцов, И. И. Шмальгаузен и др.

В связи с проникновением в психологию идей эволюц. биологии в кон. 19 – нач. 20 в. были предприняты попытки использовать Б. з. для объяснения механизмов смены стадий в развитии психич. функций и форм поведения у животных и человека.

**БИРУНИ** [(Абу Рейхан Мухаммед ибн Ахмед аль-Бируни (4.10.973, Кят, ныне Берунн, в Каракалпакии – 13.12.1048, Газни (Газна), ныне в Афганистане] – ср.-аз. ученый-энциклопедист и мыслитель.

Великий ученый из Хорезма, автор многочисл. капитальных тр. в обл. истории, географии, филологии, астрономии, математике, геодезии, минералогии, фармакологии, геологии и др. наук. По сведениям, посмертный перечень его работ, составленный его учениками, занял 60 мелко исписанных страниц.

Один из основоположников опытного естествознания, выступал за разграничение сфер науки и религии. Сторонник распространения знаний.

Б. получил широкое матем. и филос. обр. Его учителем в древней столице хорезмшахов Кяте был выдающийся математик и астроном Ибн Ирак. После взятия в 995 г. Кята эмиром Гурганджа и переноса столицы Хорезма в Гургандж Б. уехал в Рей, где работал у ал-Ходжанди. Затем он работал в Гургане при дворе Шамс аль-Маали Кабуса, к-рому он ок. 1000 г. посвятил «Хронологию», затем вернулся в Хорезм и работал в Гургандже при дворе хорезмшахов Али (997–1009) и Мамуна II. С 1017 г., после завоевания Хорезма султаном Махмудом Газневи, он был вынужден переехать в Газну, где работал при дворе султана Махмуда и его преемников Масъуда и Маудуда. Б. участвовал в походах Махмуда в Индию, где прожил неск. лет.

В самом первом соч. «Хронология, или Памятники минувших поколений» (1000 г.) Б. собрал и описал все изв. в его время системы календаря, применявшиеся у разл. народов мира, и составил хронологическую табл. всех эпох, начиная от библейских патриархов.

В завершенном в 1030 г. тр. «Индия, или Кн., содержащая разъяснение принадлежащих индийцам учений, приемлемых разумом или отвергаемых» Б. дал детальное науч.-критич. описание быта, культуры и науки индийцев, изложил их религ.-филос. системы, достаточно точно переложив учение классич. санкхьи, теорию космической эволюции, учение о связи души с «тонким телом» и др. Здесь же изложена знаменитая легенда о создателе игры в шахматы.

В 1000 г. Б. написал свое первое фундамент. произв. «Памятники минувших поколений» («Памятники»). В соч. подробно описаны календарные системы, к-рыми пользовались разл. народы: греки, арабы, персы, согдийцы, хорезмийцы и др. Много внимания он уделил математике, коснулся истории и культуры Ср. Аз. Особый интерес представляют мысли о методах познания, объективности ученого, о нравственности. «Памятники» раскрывают внутр. мир Б – последоват. рационализм, поиск истины через опыт, критич. отношение к источн. знания.

Полное назв. этого произв. Б., написанного в 1018–1025 гг., – «Определение границ мест для уточнения расстояний между населенными пунктами». В этом монумент. тр. Б рассматривает важнейшие вопросы астрономии, геодезии и географии. При написании «Геодезии» ученый брал за основу не только собств. наблюдения, но и сообщения древних и совр. ему ученых, к-рые он критически пересмотрел. «Геодезия» является богатым источн., освещающим мировоззрение Б., его идеи о воспитании и обучении. На страницах своей книги Б. высмеивает корыстолюбивых невежд – врагов науки, высказывает сомнение в истинности религ. вероучений, скептически относится как к алхимии, так и к астрологии. В этом произв. Б. излагает принципы науч. иссл., сопровождая их убедит. примерами и доказательствами.

«Наука о звездах» («Кн. вразумления зачаткам науки о звездах») была закончена в 1029 г. Это соч. Б. является руководством и уч. пособием по астрономии, математике, географии и др. предметам, предназначенным для первонач. обучения. «Наука о звездах» состоит из 530 вопросов и доступных широкому кругу обучающихся лаконичных ответов. В ср. века это пособие было одним из наиб. распространенных на В. Анализ этого произв. свидетельствует о том, что оно во мн. отвечает совр. требованиям, предъявляемым к учебникам и уч. пособиям.

Изучение инд. лит-ры позволило Б. в 1030 г. написать «Кн., содержащую разъяснение принадлежащих индийцам учений, приемлемых разумом или отвергаемых» («Индия»). С уважением относясь к культуре разл. народов, Б. выступает за дружбу между людьми независимо от их религ., расовых различий. В этом тр., не имеющем себе равных во всей ср.-век. лит-ре, собраны сведения об инд. науке, истории, философии, о нравах и обычаях индийцев, о географии страны, религ. верованиях.

Кн. была посв. султану Масъуду, к-рый поощрял занятия наукой и создал для Б. благоприятные условия для проведения науч. работ. «Канон Масъуда» стал впоследствии настольной книгой мн. ученых Этот тр., состоящий из 11 книг, можно считать ср.-век. энциклопедией по астрономии. В произв. отчетливо прослеживается развитие прогрессивной науч. традиции антич. времен.

«Кн. сведений для познания драгоценностей» («Минералогия») – произв., представляющее собой энциклопедию минералогии, в к-рой определен уд. вес мн. минералов и даны подробные сведения о более чем 50 минералах, рудах, металлах, сплавах и др., Б. завершил в 1048 г. Наряду с этим в книге наиб. полно представлены идеи нравств. воспитания и принципы морали. «Минералогия» является основным источн. изучения морально-этич., филос. и пед. воззрений Б.

В «Фармакогнозии» собраны сведения о лекарствах, сообщаются данные о растительном и животном сырье, из к-рого они добываются, приведены их назв. на разл. яз. В кн. содержится много интересных с точки зрения психологии и педагогики фактов, позволяющих дополнить характеристику пед. взглядов ученого.

Астрономии Б. посвятил св. 45 соч., гл. из к-рых – «Канон Масъуда по астрономии и звездам». План этого соч. близок к стандартному плану араб. зиджей, но в отличие от них здесь приведены подробные эк-

сперим. и матем. доказательства всех излагаемых положений; ряд положений своих предшественников, напр. предположение Сабита ибн Корры о связи движения апогея Солнца с предварением равноденствий. Б. опровергает, во мн. вопросах приходит к новым выводам. Он рассмотрел гипотезу о движении Земли вокруг Солнца; он утверждал одинаковую огненную природу Солнца и звезд, в отличие от темных тел – планет, подвижность звезд и огромные их размеры по сравнению с Землей, идею тяготения. Б. создал первую модель Земли (глобус), смог с помощью матем. расчетов доказать, что Земля круглая и на др. части земли есть материк (Америка) и там живут люди (позднее его тр. по астрономии использовал Галилео Галилей как основу и смог полностью доказать форму Земли – шар). Б. проводил наблюдения на построенном ан-Насави в Рее стенном квадранте радиусом 7,5 м, выполняя их с точностью до 2'. Он установил угол наклона эклиптики к экватору, рассчитал радиус Земли, описал изменение окраски Луны при лунных затмениях и солнечную корону при солнечных затмениях.

Большое внимание Б. уделял математике, особенно тригонометрии: помимо значит. части «Канона Масъуда», он посвятил ей соч. «Об определении хорд в круге при помощи вписанной в него ломаной линии» (здесь рассматривается ряд принадлежащих Архимеду теорем, не сохранившихся в греч. рукописях), «Об инд. рашиках» (в этой книге обсуждается так называемое тройное правило), «Сферика», «Кн. жемчужин о плоскости сферы» и др. Вопросам прикладной математики посв. трактат «Тени», неск. трактатов об астролябии и др. астрономич. инструментах, ряд соч. по геодезии.

Как исследователь Б. подчеркивал необходимость тщательной проверки знания опытом, противопоставляя эксперим. знание умозрительному. С этих позиций он критиковал аристотелевскую и авиценновскую концепцию «естеств. места» и аргументацию против существования пустоты.

Помимо своего родного хорезмийского яз., Б. владел араб., перс., греч., лат., турецким, сирийским яз., а также ивритом, санскритом и хинди. Эти знания способствовали выработке им принципов перевода естеств.-науч. терминологии с одного яз. на др. Созданная Б. на почве араб. графики система транскрипции во мн. предвосхищала совр. систему передачи инд. слов в урду.

Б. полагал, что наука и просвещение освободят народы от невежества и нищеты. Обучение и воспитание рассматривал как средство приобретения нравств. и умств. качеств, необходимых для достижения счастья. Указывал на возможность исправления отрицат. черт характера путем воспитания. Автор мн., гл. обр. естеств.-науч., соч. (сохранилось ок. 30), написанных на араб. яз. Ввел в практику преподавания ряд матем. и астрономич. задач. Перевел на санскрит нек-рые свои тр., а также отд. соч. Птолемея, Евклида. Ист.-пед. интерес представляет характеристика Б. обучения в Индии (в тр. «Индия», ок. 1030).

**БИТ** (англ. bit) – ед. измерения информации, содержащая элементарный выбор между двумя вероятными возможностями – бинарный выбор (между 0 и 1) – и расшифровывающаяся поэтому иногда как «бинарная ед.».

**БИХЕВИОРИЗМ** (от англ. behaviour – поведение) – направление в психологии 20 в., получившее особенно широкое распространение в Америке (гл. представители Дж. Уотсон и Э. Торндайк), отрицающее сознание как предмет науч. иссл. и сводящее психику к разл. формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внеш. среды: мышление отождествляется с речедвигат. актами, эмоции – с изменениями внутри организма и т. д. Осн. метод Б. – наблюдение и эксперим. изучение реакций организма в ответ на воздействия окружающей среды с целью выявления доступных матем. описанию корреляций между этими переменными. Б. отказывается от метода самонаблюдения и оценки такового и принимает во внимание только те факты, к-рые можно точно установить и описать, не считая необходимым «понимать» скрывающиеся за ними психические процессы. Бихевиористы утверждают, что рассматривать поведение человека нужно в определ. ситуации и на основе наблюдения выводить правила воспитания и поведения людей в их совм. жизни. Идеи Б. оказали

влияние на лингвистику, антропологию, социологию, семиотику и стали одним из истоков кибернетики. Бихевиористы внесли существ. вклад в разработку эмпирич. и матем. методов изучения поведения, в постановку ряда психол. проблем, в особенности касающихся научения – приобретения организмом новых форм поведения.

**БЛАГО** – в этике и философии то, что заключает в себе определ. положит. смысл. В антич. этич. учениях трактовалось различно: как наслаждение или воздержание от страстей, как добродетель в смысле господства разумной природы над низшей и др. У Платона Б. отождествлялось с высш. ступенью в иерархии бытия. Аристотель различал Б. телесные (здоровье, сила и т. п.), внеш. (богатство, честь, слава и т. п.) и душевные (острота ума, нравств. добродетель и т. д.). В ср.-век. схоластике высш. Б. олицетворял Бог, являющийся источн. всех Б. и конечной целью человеч. устремлений. В европ. философии нового времени подчеркивалась роль субъекта в определении ч.-л. как Б. (то, к чему стремится человек, то, что ему нужно). Др. истолкованием Б. явилось утилитаристское сведение его к полезности.

С сер. 19 в. понятие «Б.» постепенно вытесняется понятием «ценность». В этом смысле Б. является общим понятием ценностного сознания и учения о ценностях (аксиологии), обозначающим положит. матер. и духовные ценности. К первым относятся наслаждение, польза, благополучие, удобство, ко вторым – *добро*, прекрасное, истина, совершенство, правда. Б. подразделяются на высш., или безусл., с к-рыми связаны конечные основания человеч. существования, и относительные, или усл., выступающие средством для получения др. Б. Абс. наз. Б., к-рое является ценным и желаемым само по себе. В разл. филос. и этич. учениях абс. Б. трактовалось в зависимости от понимания предназначения человека и его места в мире (в общ-ве, в Космосе). Гуманистич. мировоззрение утверждает как Б. идеал развитого и свободного человека в гармонич. единстве с др. людьми, общ-вом и природой.

**БЛАГОДАРНОСТЬ** – чувство признательности к человеку (группе, орг-ции) за оказание благодеяния, внимания, услуги и т. п., выражающееся в готовности ответить взаимным действием. Б. является одним из неотъемлемых нравств. устоев общ-ва. Моральное требование платить добром за добро возникло с древних времен, когда человек начал выделять себя в первобытном коллективе и стала возможной практика взаимных услуг. Принцип Б. имел характер соц.-нравств. *императива*: совершение даров (деяний) считалось обязательным и общепризнанным. В условиях бурж. общ-ва долг Б. приобрел более широкое значение: как не оформленное правом доп. к экон. и юрид. отношениям взаимного обмена товарами и услугами. В совр. понимании Б. – важнейшее проявление принципа справедливости во взаимоотношениях людей. Следует отличать Б. от подобострастия, взяточничества и др. аморальных форм устройства личных и обществ. дел. Наиб. сложными в моральном отношении являются ситуации, когда обязанность Б. по отношению к к.-л. вступает в противоречие с принципами гуманизма, патриотизма, честности и т. п.

**БЛАГОДЕЯНИЕ** – действие, обусловленное заботой и состраданием и направленное на *благо* др. людей, общ-ва. Б. противоположно *злодеянию*. По своему внутр. смыслу Б. бескорыстно. Однако в той мере, в какой интересы людей обособлены и взаимопротиворечивы, Б. как действие, одобряемое обществ. нравственностью, может выступать как средство осуществления корыстных интересов и соотв. принимать разл. формы мнимого Б. (совершаемого из соображений личного удовольствия, пользы и рассчитанного на одобрение окружающих). Но и подлинное, гуманистически ориентированное Б. может провоцировать моральные конфликты, поскольку оно ставит человека, нуждающегося в помощи, в положение, к-рое может унизить его нравств. достоинство; и наоборот, лицо, совершающее доброе дело, пусть даже из самых лучших побуждений, иногда может навязывать нуждающемуся свое понимание блага. Б. оказывается действительно подлинным лишь при условии, что оно не будет изолированным актом, но явится основой для разностороннего человеч. общения, т. е. Б. проявляется не только как доброже-

лательность, щедрость, но и как самоотречение, понимание чувств др. человека, сострадание к нему, как соучастие в его судьбе. Этим Б. отличается от подаяния, услуги (см. *Альтруизм*).

С этич. точки зрения Б. является моральным долгом: в Б. человек воплощает нравств. идеал человеч. единства и братства. Ориентация на образец морального совершенства, с одной стороны, и учет интересов и взглядов конкретного человека, нуждающегося в помощи, с др., служит залогом того, что нравств. противоречия между людьми не будут усугублены, а Б. станет актом нравств. возвышения общ-ва (см. *Благотворительность*).

**БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ, ФИЛАНТРОПИЯ** – оказание безвозмездной помощи (матер. и денежной) нуждающимся лицам и орг-циям, обеспечение людей благами и услугами за счет благотворителя (частного лица или орг-ции).

Исторически Б. возникла из обычаев взаимопомощи, существовавших в первобытном общ-ве. Б. распространилась в Др. Риме в результате резкого соц.-классового расслоения общ-ва. Как форма помощи (напр., обществ. раздача денег, трапезы и т. п.), порой вынужденной, со стороны богатых людей по отношению к неимущим, Б. была способом смягчения социальной напряженности. И в этом смысле Б., безусловно, можно рассматривать как одну из ист. форм гуманизма.

Благотворит. деятельность заняла важное место в обществ. жизни мн. стран.

В сов. общ-ве 20–80-х гг. взгляды на благотворит. деятельность постепенно менялись: от полного отрицания до терпимости и признания ее не только средством помощи наименее социально защищенным слоям нас., но и важной формой обществ. активности и нравств. самовоспитания. Закономерным стало возникновение во 2-й пол. 80-х гг. разл. благотворит. фондов и орг-ций, проведение благотворит. акций, в т. ч. в пользу воспитанников дет. домов и интернатов, детей, пострадавших в стихийных и др. бедствиях, при авариях и др.

**БЛИЗНЕЦОВЫЙ МЕТОД** – метод сопоставления психол. особенностей чл. близнецовой пары, позволяющий определить степень влияния наследств. факторов и среды на формирование тех или иных психич. качеств человека. Предложен Ф. Галетоном в 1875. Осн. на том, что монозиготные (однояйцевые) близнецы имеют идентичный генотип, дизиготные (двуяйцевые) – неидентичный. При условии, что чл. близнецовых пар любого типа имеют сходную среду воспитания, большее внутрипарное сходство монозиготных близнецов по сравнению с дизиготными может свидетельствовать о наличии наследств. влияний на изменчивость изучаемого признака.

Разл. модификации Б. м. были предложены А. Гезеллом, А. Р Лурией и др. В совр. науке используются методы разлученных монозиготных близнецов, контрольного близнеца, близнецовой пары.

В науч. лит-ре описано 130 пар монозиготных близнецов, в силу разл. обстоятельств живших и развивавшихся раздельно. Анализ их внутрипарного сходства и различия весьма показателен, т. к. параметры сходства, вероятно, должны однозначно свидетельствовать о наследуемости изучаемого признака. Однако анализ семей разлученных близнецов, поведение к-рых было по нек-рым параметрам сходным, показал, что в подавляющем большинстве эти пары попадали в мало различавшуюся среду. Т. о., сходство психол. признаков могло иметь и негенетич. происхождение.

Метод контрольного близнеца (или контроля по партнеру) сводится к тому, что один из близнецов подвергался внеш. воздействиям (напр., обучению), результаты к-рых должны свидетельствовать о степени его восприимчивости к влияниям среды.

При использовании метода близнецовой пары гл. внимание уделяется анализу специфики взаимоотношений между близнецами.

Оценка результатов, полученных с помощью Б. м., основывается на допущении равенства средовых влияний на монозиготных и дизиготных близнецов. Однако установлено, что условия развития монозиготных близнецов неодинаковы по сравнению с дизиготными. Это диктует необходимость спец. анализа тех переменных близнецовой среды, к-рые являются значимыми для формирования исследуемого признака.

Различие применяемых методик, несходство используемого мат-ла, разная степень достоверности полученных данных часто приводят к тому, что результаты мн. иссл. оказываются несравнимыми. Тем не менее Б. м. остается гл. средством анализа актуальных психогенетич. проблем человека. Помимо решения психогенетич. задач, применение разл. вариантов Б. м. позволяет раскрыть психол. содержание понятия «среда» и открывает новые возможности для проведения иссл. в обл. психологии личности, психодиагностики, социальной психологии и др.

**БЛОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН** – составная часть образоват. программы, объединяющая образоват.е дисциплины, обеспечивающие освоение определ. обл. знаний или деятельности для достижения конкретных целей и задач в процессе подготовки кадров.

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС** (Bologna Process) – процесс интеграции и гармонизации систем высш. обр. в странах Европы, ставящий конечной целью построение к 2010 г. Европ. зоны высш. обр. (European Higher Education Area), в к-рой ст-ты и преподаватели вузов будут активно участвовать в академической мобильности и получать быстрое и адекватное признание своей академич. и проф. квалификации.

**БРИГАДНО-ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – система индивидуализиров. обучения, разработанная в нач. 80-х гг. в Ун-те Джонса Хопкинса (США) применительно к преподаванию математики в нач. школе (3–6-й кл.). Индивид. обучение сочетается в ней с организацией работы уч-ся в малых группах (по 4–6 чел.). Состав групп (бригад) должен быть макс. разнородным во всех отношениях – в группу должны входить мальчики и девочки хорошо-, средне- и слабоуспевающие (по данным диагностич. тестирования), а также (при соотв. условиях) дети разного этнич. происхождения. Уч. мат-л разбивается на программированные порции – разд. Каждый ученик начинает изучение программы с того или иного разд., исходя из данных предварит. диагностич. теста (тест размещения), и прорабатывает мат-л в собств. темпе. Последовательность действий: ознакомление с инструкцией к овладению тем или иным умением; проработка серии рабочих планов по отд. навыкам – компонентам данного умения; самостоят. проверка овладения данным умением; заключит. проверка (тест).

Чл. бригады работают парами, обмениваясь проверочными листами, проверяя друг у друга выполнение контр. заданий по 100-балльной шкале. Если ученик добивается 80-балльного или более высокого результата в режиме самостоят. работы и взаимопроверки, он допускается к заключит. проверке, к-рую проводит назначенный учителем хорошо успевающий ученик. Учитель в это время имеет возможность уделить внимание работе с отд. уч-ся, помочь им в преодолении возникших затруднений. К концу каждой нед. подводятся итоги работы бригад, исходя из результатов заключит. проверочных работ (тестовых показателей каждого ученика и кол-ва тестов, к-рые ученики прошли за нед.) составляются бригадные показатели. Бригады, достигшие заранее запланиров. показателей, получают зачет, лучшие бригады – поощрительные знаки отличия.

Система Б.-и. о. разрабатывалась применительно прежде всего к тем случаям, когда разброс успеваемости в кл. слишком велик и значит. число отстающих уч-ся не позволяет учителю вести изучение мат-ла одновременно, в едином темпе для всего кл. Организация уч. работы осн. на взаимопомощи, взаимной поддержке, что положительно сказывается на слабых уч-ся. Эксперим. обучение по этой системе показало, что для слабоуспевающих детей (а также для уч-ся с задержками в развитии) особенно благотворным является влияние стимулирующей атмосферы доброжелат. поддержки со стороны сверстников в сочетании с возможностью прорабатывать уч. мат-л в собств. темпе. Наряду с повышением успеваемости отмечаются положит. сдвиги в личностной самооценке детей.

**БРИГАДНО-ЛАБОРАТОРНЫЙ МЕТОД** – одна из организац. форм уч. занятий; применялся в общеобразоват. школах, а также в вузах и техникумах в 20-х – нач. 30-х гг. Сложился под влиянием дальтон-плана, строившегося на началах индивид работы уч-ся. В основу организации рабо-

ты были положены бригады, создаваемые из уч-ся во гл. с бригадиром. Уч-ся работали по заданиям, рассчитанным на срок от 2 нед. до 1 мес., в них указывалась уч. литра, контр. вопросы, предусматривались задачи и упражнения. Б.-л. м. включал общую работу кл., колл. работу бригады, индивид. работу каждого ученика. В общую работу кл. входили планирование работы, обсуждение заданий, подготовка к общим экскурсиям, объяснение нового, трудного для самостоят. ученич. изысканий мат-ла, разъяснение встретившихся затруднений, общих для неск. бригад, и учет (итоговые конф.). Как доп. к заданиям на общих занятиях проводились беседы, чтение вслух статей и т. д. После выполнения всех заданий проводились заключит. занятия, на к-рых отчитывались бригады; оценивалась их работа в целом. Индивид. учет труда каждого ученика отсутствовал, в результате в бригадах работали гл. обр. наиб. активные, сильные уч-ся. Все это отрицательно сказывалось на знаниях уч-ся, порождало обезличивание и безответственность. В пост. ЦК ВКП(б) от 25 авг. 1932 практика превращения Б.-л. м. в универсальный метод уч. работы была осуждена. Вместе с тем из практики школы были изъяты и положит. стороны подобной организации уч. работы (деятельность малых групп, курс на самостоятельность и пр.).

Опыт активизации познават. деятельности уч-ся путем рационального сочетания индивид., групповой и общеклассной форм организации уч.-воспитат. процесса используется в совр. школе.

**БРОШЮРА** (франц. brochure) – непериодич. печатное изд. книжного формата небольшого объема (в междунар. практике от 5 до 48 с.); как правило, в мягкой обложке.

**БУДДИСТСКИЕ ШКОЛЫ** – ин-т духовного обр. в буддизме. Возникли с распространением буддизма как религ.-филос. учения (6 в. до н. э., Индия), преим. при монастырях. В разные периоды были многочисленны в регионах Юж. и Ю.-Вост. Азии, Д. Востока (Индия, Китай, Корея, Япония и др.), во мн. странах оказались первыми образоват. учреждениями. Б. ш. играли важную роль в древних и ср.-век. азиат. общ-вах, т. к. считалось, что подлинное познание и приобщение к учению Будды возможно именно через прочтение ряда канонических книг. Обучение в Б. ш. было иерархизировано и дифференцировано по содержанию. Наряду с общим минимумом предметов (алфавит, грамматика, изучение начал канонич. книг, счет и др.) предусматривались существ. различия в обр. мирян и будущих монахов. Миряне, обучавшиеся в монастырях, получали подготовку в сфере предполагаемой будущей деятельности. Духовное обр. рассматривалось как «восхождение» учеников от ступени к ступени до чтения сложнейших теолого-филос. соч. В зависимости от статуса монастыря при нем существовала нач. или высш. Б. ш. В школы принимались дети в возрасте 5–8 лет без учета их сословно-кастовой принадлежности; обучение продолжалось до 15–25 лет, велось на местных яз. Буддийские монахи выработали последовательную пед. систему, учитывавшую возрастные особенности детей. Она основывалась на след. принципах: возможно меньшее кол-во учеников у одного наставника; достижение духовной близости ученика и учителя; отрицание искусств. стимулирования образоват. процесса, т. е. ответы лишь на те вопросы, к-рые актуальны для ученика в данный момент; комплексное развитие ума, нравственности, памяти, физ. культуры. Для достижения требуемого пед. идеала использовались многочисл. приемы воздействия и взаимодействия учителя и воспитанника, в т. ч. логические познават. задачи, построенные на парадоксах (коаны), самосозерцание, медитация.

В странах, где распространен буддизм, Б. ш. существуют в модифициров. виде и в наст. время. От Б. ш. следует отличать разл. образоват. учреждения, функционирующие в местах распространения буддизма, но не имеющие буддийской доктринальной направленности, а также гос. и иные уч. заведения, в преподават. практику к-рых вводятся элементы буддийской педагогики.

**БУКЛЕТ** (англ. booklet – брошюра, книжечка) – изд., отпечатанное на одном листе и многократно сложенное; в виде буклетов выпускаются путеводители, рекламные и информ. листки, нек-рые дет. изд.

**БЮДЖЕТ** (от англ. budget – сумка казначея) – 1) план поступления доходов в рас-

поряжение гос-ва и их использования за определ. срок; 2) исчисление ожидаемых доходов и расходов предприятия или отд. лица за определ. период времени (обычно за год).

**БЮДЖЕТНОЕ ПОСЛАНИЕ** – стратегия построения гос. бюджета на очередной год, к-рая предлагается в виде послания през. страны.

**БЮДЖЕТНОЕ ФИНАНСИРОВАНИЕ** – предоставленное в безвозвратном порядке денежное обеспечение, выделение денежных средств из гос. (местного) бюджета на расходы, связанные с осуществлением гос. заказов, выполнением гос. программ, содержанием гос. орг-ций. За счет средств гос. и местного бюджетов осуществляется содержание гос аппарата, органов управления, армии, милиции, суда, некрых орг-ций, учреждений науки, культуры, обр., здравоохранения, обороны.

**БЮДЖЕТНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ** – учреждения и орг-ции непроизводств. сферы, финансируемые преим. или целиком из средств гос. и местного бюджетов. К таким орг-циям относятся органы управления, армия, суды, прокуратура, мн. учреждения соц.-культ. сферы, науки, обр., здравоохранения.

**БЮДЖЕТНЫЙ ДЕФИЦИТ** – превышение расходной части бюджета над доходной. В гос. бюджете допускается дефицит величиной до 20% от доходной части или 7–8% от величины валового нац. продукта.

**БЮЛЛЕТЕНЬ** (франц. bulletin) – 1) периодич. или продолжающееся изд., содержащее краткие офиц. мат-лы по вопросам, входящим в круг ведения выпускающей его орг-ции; извещение о разл. событиях; 2) краткое офиц. сообщение о событии, вопросе, деле, имеющем обществ. значение; 3) избирательный Б. – листок для голосования, на к-ром написана фам. канд. на выборную должность.

**БЮРОКРАТИЯ** (от франц. bureau – бюро, канцелярия + греч. kratos – власть) – 1) высш. чиновничий аппарат, администрация; 2) система управления, осн. на формализме, превалировании формального над сущностным, на адм. волоките.

# В

**ВАКАНСИЯ** (от лат. vacans – пустующий) – наличие незанятого рабочего места, должности в образоват. учр., на к-рую может быть принят новый работник.

**ВАЛИДНОСТЬ** (от англ. valid – веский, обоснованный) – один из осн. (наряду с надежностью, репрезентативностью, объективностью, достоверностью и эффективностью) критериев оценки тестовых результатов. Понятие «валидность» отражает прагматическую идею обязательной практической проверки качества измерения психол. свойств человека. Если раньше понятие «валидность» чаще др. ассоциировалось с понятием «качество теста», то в последние годы все больше осознается роль интерпретации тестовых результатов. Таким образом, валидность – это прежде всего адекватность интерпретации тестовых результатов цели тестирования, содержанию осн. понятия (диагносцируемого психич. свойства) и применению результатов тестирования (в профотборе и др. прикладных психол. обследованиях). Валидность представляет собой не столько критерий качества теста, сколько показатель меры соотв. цели тестирования.

**ВАЛИДНОСТЬ ИНФОРМАЦИИ** – надежность информации, отсутствие в ней ошибок, связанных прежде всего с определением исходных теоретич. предпосылок при разработке методики иссл. Термин используется в экон. и социол. иссл. применительно к исходной статистич. информации; в педагогике – это один из осн. критериев качества теста, анкеты.

**ВАЛИДНОСТЬ ТЕСТА** – пригодность теста для измерения свойства, качества, явления, к-рое хотят измерить.

**ВАЛИДНОСТЬ ЭКСПЕРИМЕНТА** – достоверность (и степень достоверности) вывода, к-рую обеспечивают результаты реального эксперимента по сравнению с результатами безупречного эксперимента. Понятие «валидность» объединяет осн. цели иссл. с идеальными эталонами их достижения и реальными процессами проведения эксперимента.

**«ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА»** – совокупность методов и приемов воспитания и обучения, осн. на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. Методологич. и дидактико-метод. основы «В. п.» разработаны Р. Штейнером. Применяется в т. н. свободных вальдорфских школах (первая открыта в 1919 в Штутгарте для детей рабочих ф-ки «Вальдорф-Астория»; отсюда назв.), вальдорфских дет. садах и в леч.-пед. учреждениях «Кемпхилл». В 1933–45 на терр. фаш. рейха вальдорфские воспитат. учр. были закрыты, педагоги подверглись репрессиям. Движение за открытие вальдорфских школ и др. возобновилось после 2-й мировой войны, особенно с 60-х гг., охватив мн. страны. К 1990 в мире насчитывалось ок. 500 вальдорфских школ, ок. 1000 дет. садов. Это частные учреждения, иногда с частичным гос. субсидированием (в разл. странах – от 30 до 80%). Вальдорфские школы дают полное ср. обр. (12 лет обучения; для поступающих в ун-ты есть 13-й, т. н. абитуриентский, кл.).

Задача «В. п.» определяется как воспитание духовно свободной личности, способной в индивид. творчестве преодолевать тенденцию общ-ва к консервативному вос-

производству существ. социальных структур и стереотипов поведения и т. о. действовать на пользу прогрессу. Сторонники «В. п.» видят в ней не систематич. и нормативную науч. дисциплину, а – «иск-во пробуждать» скрытые в человеке природные задатки. В основе этого иск-ва многосторонняя разработка Штейнером эстетич. идей И. В. Гёте и Ф. Шиллера, к-рые он в своей гносеологии расширил до сферы трансцендентного, но трактуемого в категориях бытия и развития. Законы творчества рассматриваются как вытекающие из законов природы и находящие выражение в духовном опыте человека; творческая фантазия выдвигается в ряд осн. принципов пед. деятельности и сопрягается с «мужеством к истине» и чувством душевной ответственности.

Гл. действующее лицо в «В. п.» – классный учитель. В его обязанности входит организация почти всей уч.-воспитат. работы со своими уч-ся в течение первых 8 лет обучения (наполняемость кл. – ок. 30 чел.). Классный учитель разрабатывает и преподает осн. общеобразоват. предметы; создает и поддерживает в интересах воспитания тесное взаимодействие между уч-ся и учителями, между школой и родителями. Учитель не работает по жесткому плану: необходимый план должен быть «прочитан» непосредственно в каждом ученике.

Дидактико-метод. подходы Штейнер разработал, исходя из представлений Гёте о метаморфозе. Развитие человека рассматривается как цепь имманентных ступенчатых преобразований, протекающих в значит. мере под влиянием биогенетич. закона. Его действие преодолевается на ступени всестороннего развития, и человек достигает подлинной духовной свободы; создание полноценных предпосылок для такой свободы – гл. цель «В. п.».

Циклы метаморфоз, по Штейнеру, делят развитие человека на семилетия, хронологически не совпадающие для разл. сфер: телесности, мышления, чувств и воли. Перед педагогом ставится задача точно прослеживать эти метаморфозы, создавать благоприятные условия для их протекания. «В. п.» исключает прямые воздействия на волю; считается, что воля развивается здоровым образом только в результате правомерных косвенных воздействий. Общий принцип их осуществления – «сначала художественное, затем из него интеллектуальное». Поэтому в вальдорфских учреждениях большое внимание уделяется худ. воспитанию, к-рое ориентируется на развитие именно живого мышления и прочной воли, но не на подготовку к проф. худ. деятельности. Иск-во рассматривается как наилучшее средство формирования черт личности, способной находить адекватное отношение к меняющимся условиям окружающего мира.

Как правило, обучение делится на 3 ступени: до 9 лет, до 12 лет, до выпуска. Нач. обучение ведется медленно, с преим. использованием разл. образных форм, к-рые применяются и на ст. ступенях. Предметы уч-ся проходят т. н. эпохами: в течение 3–4 нед. ежедневно на первых уроках дается один и тот же предмет, во время паузы в его преподавании подобным образом изучается др. предмет. Учебники в общепринятом смысле не применяются. Необходимые записи ученики делают в самостоятельно оформляемых тетр. «по эпохам». Значит. внимание уделяется трудовому воспитанию, в процессе к-рого как мальчики, так и девочки овладевают разнообразными практич. навыками от вязания до индустр. труда или полного цикла с.-х. работ. Не исключается и собств. проф. подготовка. Оценки не выставляются. По окончании уч. года классный учитель составляет подробную психол.-пед. характеристику каждого уч-ся (общим для педагогов является критич. отношение к любым формам селекции уч-ся, к тестированию и отбору одаренных). Сдаются экзамены итоговые после 8-го кл. и выпускные (в присутствии гос. шк. инсп.).

Вальдорфские учреждения автономны и не имеют над собой руководящих инстанций, управляются пед. советом. Пост директора школы отсутствует. Общие вопросы организации воспитат. процесса и др. решаются коллегиально на еженед. конф. учителей.

Консультац. центрами для учреждений, применяющих «В. п.», являются Союз свободных вальдорфских школ (центр – в Штутгарте), Интернац. объединение вальдорфских дет. садов (Ганновер), Рабочее

объединение леч.-пед. школ (Вупперталь). Для подготовки преподавателей и воспитателей действуют (как правило, на базе вальдорфских школ) пед. семинары (3–4 года обучения). Издается ряд пед. журн., в т. ч. «Erziehungskunst» («Иск-во воспитания», Штутгарт, с 1927).

**ВАРИАНТ** (от лат. varians – изменяющийся) – 1) видоизменение, разновидность, одна из возможных комбинаций; 2) одна из неск. редакций к.-л. произв. (лит., муз. и т. п.), офиц. док-та.

**ВВОД ДАННЫХ** – инф. процесс непосредств. ввода в систему данных с носителя данных, клавиатуры или др. устройства и последующая запись их в осн. память; прямой ввод данных – это диалоговый процесс ввода данных в систему и их записи в оперативные файлы. Данные могут вводиться оператором с клавиатуры (это обычное толкование термина) или поступать в систему от устройства сбора данных.

**ВВОДНАЯ ЛЕКЦИЯ** – лекция, являющаяся вступ. частью к началу изучения уч. предмета,комплекса тем или отд. темы; включает в себя объяснение уч.-воспитат. целей изучения данного мат-ла и направлена на создание определ. уч. мотивации.

**ВДОХНОВЕНИЕ** – состояние своеобразного напряжения и подъема духовных сил, творч. волнения человека, ведущее к возникновению или реализации замысла и идеи произв. науки, иск-ва, техники. В. при кажущейся самопроизвольности является, как правило, результатом предварительного напряженного труда.

**ВЕДЕНИЕ БАЗЫ ДАННЫХ** – инф. деятельность по обновлению и перестройке структуры базы данных с целью обеспечения ее целостности, сохранности и эффективности использования.

**ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** - деятельность, выполнение к-рой определяет возникновение и формирование осн. психол. новообразований человека на данной ступени развития его личности. Л. С. Выготским были заложены основы представлений о В. д. в рамках его трактовки игровой деятельности как ведущей в дошк. возрасте (науч. статья, написанная им на эту тему, не была, однако, опубл. до 1966 и оставалась изв. лишь узкому кругу его учеников). Гипотеза о ведущем типе деятельности высказана в 1944–45 А. Н. Леонтьевым, получила развитие в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др. Согласно этой гипотезе, В. д. – критерий периодизации психич. развития, показатель психол. возраста ребенка. Характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются др. виды деятельности, перестраиваются осн. психич. процессы и происходят изменения психол. особенностей личности. Содержание и форма В. д. зависят от конкретно-ист. условий, в к-рых протекает развитие ребенка. В условиях, когда практически все дети охвачены единой системой обществ. воспитания, ведущими становятся след. виды деятельности: эмоцион.-непосредств. общение младенца со взрослыми, орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, сюжетно-ролевая игра дошкольника, уч. деятельность в мл. шк. возрасте, общественно полезная деятельность подростков, проф.-уч. деятельность в ранней юности. Смена В. д. связана с возникновением новых потребностей и мотивов, к-рые характеризуют новую В. д., предполагающую изменение положения ребенка в системе его отношений с др. людьми.

В работах С. Л. Рубинштейна, Н. С. Лейтеса, А. В. Петровского гипотеза о ведущем для каждого возраста типе деятельности подверглась критике. Подчеркивалось, что, хотя деятельность на каждом возрастном этапе опосредствует процессы развития личности и психики ребенка, для каждого возраста не может быть указана фиксиров. В. д. В зависимости от характера и уровня развития групп, в к-рые включен ребенок, в качестве ведущих могут складываться разл. типы деятельности.

**ВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ** (от лат. verbum - слово) – процесс общения с помощью языка, т. е. речь. Под речью здесь понимается естеств. звуковой яз., к-рый является универс. средством коммуникации, поскольку при передаче информации с его помощью менее всего теряется смысл общения.

**ВЕРБАЛЬНОЕ ВНУШЕНИЕ** – внушение, осуществляемое с помощью слова.

**ВЕРИФИКАЦИЯ** (от лат. verus – истинный + facio – делаю) – 1) проверка ис-

тинности теоретич. положений, установление достоверности опытным путем; 2) проверка и подтверждение подлинности матлов, док-тов.

**ВЕРОЯТНОСТНОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ** - предвосхищение будущего, осн. на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации; каждой из гипотез о предстоящем будущем приписывается определ. вероятность.

**ВЕРСИЯ** (от лат. versio – поворот, оборот) – одно из неск. отличных друг от друга изложений или толкований к.-л. события, факта.

**ВЕРТИКАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА** – единый и целостный ряд образоват. учр., сопровождающих человека в разл. периоды его жизни: с точки зрения концепции непрерывного обр. это должны быть восходящие стадии поступательного обогащения творч. потенциала личности.

**ВЕЧЕРНЕЕ ОБУЧЕНИЕ** – использовавшаяся до некоторого времени (до конца 90-х годов) форма организации уч. процесса для лиц, сочетающих учебу с проф. трудовой деятельностью; составная часть системы непрерывного обр. В. о. предусматривает проведение преподавателем регулярных занятий с уч. группами пост. состава в удобное для уч-ся нерабочее время (как правило, вечером). Практикуется в общеобразоват. учреждениях, а также на всех трех ступенях проф. обр., где занятия проходят по лекционно-семинарской форме; диплом равноценен диплому дневного отделения.

**ВЕЧЕРНЯЯ ШКОЛА** – действовавшее до конца 80-х годов образоват. учр. общеобразоват. типа, занятия в к-ром проводятся по вечерам, т. е. в свободное от работы время. Нек-рые школы действуют в смешанном режиме, скоординированном с чередованием периодов дневной и вечерней работы уч-ся.

**ВЗАИМНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – организация занятий в школе, при к-рой более подготовленные ученики под руководством педагога обучают своих товарищей. Изв. с древнейших времен: использовалось в госвах Др. В. и в антич. гос-вах. Применялось в ср. века в школах Европы и Азии, в эпоху Возрождения (напр., в гимназии И. Штурма). О В. о. писал Я. А. Коменский в «Великой дидактике». Имеются сведения о применении В. о. в школах Франции в 18 в. В кон. 18 – нач. 19 в. на основе идеи В. о. возникла белл-ланкастерская система, к-рая распространилась в Великобритании и ее колониях, а также в Дании, Греции, Испании, Италии, Португалии, России, Франции, в странах Сев. и Юж. Америки. Элементы В. о. используются и в совр. педагогике.

**ВЗАИМНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ** – метод воспитания, обеспечивающий формирование у уч-ся потребности и умения пропагандировать свои знания, взгляды и убеждения, реализующийся в повседневной пропагандистской и разъяснит. работе среди своих товарищей; коллектив становится субъектом воспитат. работы, а педагог – помощником и консультантом.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** – процесс непосредств. или опосредов. воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Особенностью В. является его причинная обусловленность: каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина др. и как следствие одноврем. обратного влияния противоположной стороны.

Согласованная деятельность по достижению совм. целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Один из психол. законов, описанных С. П. Рубинштейном, подчеркивает связь развития личности и деятельности. Эта связь лежит в основе понимания пед. значимости В., в к-ром и через к-рое раскрывается вся сложная система способностей – предметно-практич. и душевных.

В. является одним из осн. способов активизации саморазвития и самоактуализации ребенка (подростка). Его доп. эффект – межиндивид. влияние, базирующееся на взаимопонимании, межличностном психич. отражении, взаимном оценивании и самооценке.

В авторитарной парадигме обр. В. трактовалось как пед. воздействие педагога на ученика, как обусловленность и порождение поведения ребенка активными действиями взрослого, а также как готовность принять воспитывающее воздействие взрослого (воспитуемость). Если прежняя педагогика

была построена на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего воздействия, то совр. педагогика строится на принципе совм. ценностной деятельности, что предполагает искусное создание более тонких пед. технологий развития. В. всегда демократично и базируется на принятии индивид. интересов партнера.

**ВЗАИМООБУЧЕНИЕ** – метод группового обучения, основывающийся на разности способностей, теоретич. и практич. подготовленности уч-ся и заключающийся в обмене осн. и доп. изучаемой информацией, в совм. обработке умений и навыков, взаимопроверке прочности усвоения. В. позволяет каждому уч-ся попеременно исполнять роль учителя и обучаемого, способствует закреплению знаний взаимодействующих партнеров, активизации их мышления, воображения, речи и внутр. самостимулирования.

**ВЗАИМОПОНИМАНИЕ** – это система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совм. деятельности или общения, макс. способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого.

Для успешной организации уч.-воспитат. процесса необходимо В. между всеми его субъектами:

– учениками,

– кл. и учителем, учеником и учителем, учителями,

– учителем (учительским коллективом) и администрацией образоват. учр.

В. между учениками часто возникает как способ объединения против контроля и авторитарности учителя. Дети могут договориться и не приготовить урок или просто сбежать с урока. Учителя же порой «объединяются» против т. и трудных или нерадивых учеников. Это происходит из-за того, что массовая школа держится на традиц. постулатах:

– все ученики могут одновременно усвоить одинаковый мат-л,

– все ученики должны одновременно его усвоить,

– каждый сам отвечает за свои успехи и ошибки,

– учитель всегда прав,

– ученик должен слушаться учителя.

В результате дети «проходят» уч. мат-л и почти все сразу же его успешно забывают (мы это «прошли»). Если образоват. процесс строится именно так, то ученики и учителя образуют в школе оппозицию, их В. крайне редко. И тогда у отстающих учеников начинает доминировать страх перед отметкой или др. наказанием.

В. достигается лишь в такой совм. деятельности, в к-рой учителя опираются на любовь к детям, свое личное обаяние и индивид. приемы и способы обучения и общения, а ученики свободны в реализации своих способностей и интересов. В. рождается тогда, когда исчезают противопоставление и борьба, дети начинают прислушиваться к советам взрослого. Учитель становится их ст. другом, готовым прийти на помощь при решении любых трудных уч. или жизненных задач, а не наводящим ужас диктатором.

Разделение учеников на слабых и сильных исчезает, так как при В. у каждого ученика открываются свои способности в определ. видах деятельности, где он с удовольствием помогает др. Одновременно он может спокойно, с чувством собств. достоинства принимать помощь др., осваивая сложные для себя уч. предметы.

Учителей, достигающих реального, а не показного и декларативного, В. с детьми и взрослыми, объединяет важное качество – понимание ценности личности ученика и его успеха. Развитие личности он не сравнивает с усредненным эталоном, не берет за точку отсчета внеш. критерии. Он создает условия для развития детей с помощью повышения значения личных творческих побед или макс. используя возможности каждого для достижения общезначимой цели.

**ВИДЕОЗАПИСЬ** (от лат. video – смотрю, вижу) – фиксирование визуальной информации в телевизионном, радиолокационных и др. сигналах с целью ее сохранения, возможного размножения и последующего воспроизведения; магнитная видеозапись.

**ВИДЕОКАССЕТА** (от лат. video – смотрю, вижу + англ. cassette – шкатулка, коробка для фильмов) – кассета (пластмассовая коробка), содержащая магнитную видеоленту, использующуюся в кассетном

видеомагнитофоне для записи и воспроизведения изображения.

**ВИДЕОМАГНИТОФОН** (лат. video – смотрю, вижу + греч. magnetis – магнитный + phone – звук) – аппарат для записи и воспроизведения (на собств. телеэкране) зрительного образа и звука с помощью магнитной ленты (видеокассеты).

**ВИДЕОПЛЕЙЕР** (лат. video – смотрю, вижу + англ. player – игрок, муз. инструмент) – прибор для воспроизведения видеозаписей (но без возможности записи).

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ** (от лат. visualis – зрительный) – 1) представление физ. явления или процесса в форме, удобной для зрительского восприятия; 2) инф. представление на устройстве (дисплее, графопостроителе и др.) отображения объектов и процессов в реальных или усл. зрительных образах. Примером реального образа может быть фотография, а усл. – диаграмма.

**ВИЗУАЛЬНЫЙ** – воспринимаемый глазом (невооруженным или с помощью оптических приборов); напр., визуальное наблюдение, визуальная информация.

**ВИЗУАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ** (англ. visual literacy) – направление в совр. педагогике, исследующее проблемы развития навыков пользования визуальной и аудиовизуальной информацией.

Пед. концепция В. г. возникла в кон. 60-х гг. 20 в. в США. Основывается на положениях о значимости зрительного (визуального) восприятия для человека в процессе познания мира и своего места в нем, ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания, необходимости подготовки сознания ребенка к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информац. нагрузки.

Следует различать понятия В. г. и аудиовизуального обучения (audiovisual education), под к-рым понимают использование аудиовизуальных мат-лов и соотв. техн. средств в образоват. процессе.

Понятие В. г. рассматривают в разл. аспектах: как процесс коммуникации между объектом и субъектом восприятия, как взаимодействие элементов зрительного образа с субъектом восприятия и как умение субъекта адекватно воспринимать и продуцировать зрительные образы.

Для анализа понятия В. г. с пед. позиций наиб. важна коммуникативная сторона процесса ее формирования, опирающаяся на базовые элементы зрительного образа (описаны в монографии Д. А. Дондис «Учебник по визуальной грамотности», 1973). К ним относятся: точка, линия, форма, направление, тон, цвет, структура, размер, масштаб, движение. Присутствуя в той или иной степени в любом зрительном образе, эти элементы кардинально влияют на восприятие и освоение человеком зрительной информации. В концепции аудиовизуальной грамотности, предложенной в нач. 70-х гг. Ю. Н. Усовым, понятие грамотности расшифровывается как основа постижения природы киноиск-ва, а процесс овладения аудиовизуальной грамотностью рассматривается как формирование навыков анализа и синтеза худ. звуко-зрит. образа. Гл. является создание представлений о компонентах киноиск-ва и выяснение степени их «родства» с тем или иным видом иск-ва, напр. видеоряд – живопись, аудиоряд – музыка и т. д. Особое внимание уделяется таким элементам кинояз., как монтаж, план, ракурс и т. п. Дондис предостерегала от прямой аналогии с языковой грамотностью, т. к. логика структуры яз. как искусств. систем, созданных для кодирования, хранения и раскодирования информации не может соответствовать В. г. Она считала, что в понятии В. г. акцент необходимо ставить на визуальном.

Интерес к изучению проблем зрительного восприятия усилился с возникновением телевидения, ставшего своеобразным «окном в мир» для мн. детей. Р. Либерт, Дж. Нил, Э. Дейвидсон показали зависимость развития мышления от интеллект. насыщенности телепрограмм, а также роль демонстрации насилия на телеэкране в возникновении агрессивных форм поведения.

В целом природа визуальной коммуникации к нач. 90-х гг. была мало изучена.

На концепцию В. г. оказали влияние работы амер. психологов, к-рые зрит. восприятие рассматривали как чувств. опыт, приобретший смысл. Определились разл. подходы к концепции В. г., к-рые процесс визуальной коммуникации расчленяют на 3 центральных, взаимосвязанных элемента:

субъект, объект, средства коммуникации (или окружающая среда).

Теория интровертированности (The introverted theory) разделяет внеш. и внутр. миры человека и рассматривает субъект восприятия как единственного «создателя» всего, лежащего вовне. Внеш. мир принимает форму и приобретает значение благодаря интеллектуальной активности субъекта. Один из основателей – теоретик-искусствовед Э. Гомбрих, утверждавший, что любой вид иск-ва концептуален, т. е. то, что видит субъект, зависит от самого субъекта и от той «школы», к-рую он прошел.

Эта теория носит неск. односторонний характер по типу выделения базового процесса восприятия и в значит. степени индифферентна к зрительному аспекту восприятия. Визуальное обучение может быть осуществлено исключительно путем обогащения восприятия визуальным опытом и внимательным чтением отзывов на произв. иск-ва признанных критиков. Собств. визуальное содержание отодвигается на второй план.

Теория экстравертированности (The extraverted theory) – один из самых значит. ее сторонников – амер. психолог Р. Арнхейм, доказывающий, что человек действует под влиянием внеш. мира и способы мышления и восприятия этого мира продиктованы его природой. Арнхейм подчеркивает важность объекта в зрительном восприятии и утверждает существование объективной действительности (в противовес теории интровертированности). Самое гл. для него – «природа образов». Опираясь на гештальтпсихологию, Арнхейм приводит в одной из своих статей результаты экспериментов, подтверждающих значение для восприятия формы, цвета, скорости и направления движения предмета. Хотя Арнхейм и рассматривает понятие В. г. как нечто, сугубо связанное с характеристиками самого объекта, он признает организующую функцию сознания, но считает, что именно фундаментальные характеристики образа-стимула определяют его функциональную организацию. Особо Арнхейм подчеркивает, что для реализации визуального понимания «само изображение должно направлять восприятие» (визуальное обучение, по Арнхейму, основывается на понимании, что каждое изображение представляет собой некрое утверждение не самого объекта, но набора предположений о нем).

Теория взаимодействия (The interaction theory) совпадает по ряду положений с основаниями интровертиров. взгляда на восприятие, но в гораздо большей степени изучает собств. коммуникацию. Г. Тох, М. Маклин, К. Норберг и др. концентрируют свое внимание не на субъекте и объекте восприятия, а на визуальной коммуникации в целом и подчеркивают единство всех ее элементов. По Норбергу, для механизма восприятия нужно рассматривать человека как нек-рое «взаимодействие», в к-ром ни субъект. ни окружающая его среда не являются независимыми сущностями, лишь в той или иной степени влияющими друг на друга.

Теория взаимодействия рассматривает восприятие как мгновенный акт, позволяющий человеку осваивать мир. Тох и Маклин считают, что каждый образ является результатом нек-рого креативного акта (действия), в процессе к-рого объект восприятия трансформируется. Следовательно, мир является таким, каким мы воспринимаем его, и каждый акт восприятия возможен лишь благодаря всем предыдущим восприятиям, а каждое новое восприятие оставляет свой след в сознании, т. е. восприятие есть форма научения.

Подобный взгляд на восприятие соответствует бихевиористской теории обучения, согласно к-рой положит. опыт усиливается, а отрицат. – гасится. Восприятие для сторонников теории взаимодействия функционально, т. е. оно существует для того, чтобы обеспечить субъекту восприятия достижение его целей. Согласно взглядам Тоха и Маклина, опыт восприятия индивидуален и приобретается в процессе обучения.

Адекватное визуальное восприятие становится возможным в том случае, когда зритель способен соотнести свой опыт восприятия мира с визуальным мат-лом. Этот подход объединяет процесс и субъект восприятия. Для эффективного использования визуальных средств, считает Норберг, необходимо подняться над предметностью и учитывать всю ситуацию коммуникации в целом. Кроме того, каждый конкретный

опыт визуального восприятия приобретает смысл и наполняется содержанием, лишь находясь в цепочке подобных ему опытов, объединенных целенаправл. смысловым действием. Однако практич. применение теории не всегда так однозначно. Напр., Тох и Маклин описывают попытку преодоления стереотипа «жен. проф. неполноценности» у подростков путем показа фильмов о женщинах (судьях, юристах, врачах), успешно владеющих традиционно муж. профессиями. Результативность этих действий можно оценить по-разному, т. к. стереотип здесь «преодолевается» в нек-ром идеальном пространстве, а не в реальной жизнедеятельности ребенка. Кроме того, сама социальная и природная сущность того или иного стереотипа гораздо глубже простого восприятия его ребенком как информ. традиции.

Теория интровертированности рассматривает восприятие как смысловую задачу для сознания и решает проблему обучения зрительному восприятию. Теория экстравертированности подчеркивает важность внеш. мира как источн. содержания визуального восприятия и утверждает, что В. г. в значит. степени определяется пониманием путей достижения макс. ясного (явственного) предъявления визуальных концептов. Она выявляет способы использования визуального мат-ла в образоват. – (аудио)визуальном курсе с целью осмысления базовых элементов визуальных сообщений. Теория взаимодействия исходит из того, что В. г. возможна лишь тогда, когда субъект восприятия способен творчески использовать визуальный мат-л в рамках функциональности ситуации и своего собств. видения мира. Выводя на первый план деятельностный контекст визуальной коммуникации, теория подчеркивает важность спец. освоения визуального мат-ла. Необходимость развития пед. идей В. г. подтверждается усилением во мн. странах внимания к эстетич. дисциплинам в школе, формирующим у ребенка невербальные способности и умения, и развитием исслед. в обл. коммуникации. Связь В. г. с традиционно выделяемыми умениями и способностями является актуальной темой психол.-пед. иссл. Р. Синатра приводит иерархию разных ступеней грамотности совр. человека: первичная В. г., устная грамотность, письм. грамотность, продуктивная В. г., компьютерная и технол. грамотность.

**ВИКТИМОЛОГИЯ** (от лат. victime – жертва + греч. logos – понятие, учение) – обл. знания на стыке педагогики, психологии, социологии, криминологии и этнографии, изучающая разл. категории людей – жертв неблагоприятных условий социализации. Термин «В.» заимствован из криминологии, спец. разд. к-рой – юрид. В имеет своим предметом изучение жертв преступлений.

Существует ряд категорий детей и взрослых, к-рые являются реальными или потенциальными жертвами социализации из-за условий их развития и жизни и в связи с этим требуют спец. изучения и специфич. способов социальной и пед. помощи. К ним относятся инвалиды (кроме не обладающих юрид. дееспособностью), дети-сироты и дети, лишенные попечения родителей, ставшие в силу обстоятельств безнадзорными и беспризорными, дети из неблагополучных семей с низким экон. уровнем, аморальной или криминогенной атмосферой и др. Первичное отклонение от нормы может вызывать вторичное негативное изменение в развитии. Признаки и обстоятельства, позволяющие отнести человека к числу жертв социализации, могут иметь пост. характер (сиротство, инвалидность) или проявляться со временем (социальная дезаптация, наркомания и др.); нек-рые из них нельзя устранить (сиротство), др. можно предотвратить или изменить (разл. социальные отклонения, противоправное поведение и др.).

В. на основе иссл. физ., психич. и социальных отклонений в развитии людей разрабатывает общие и специфич. принципы, цели, содержание, формы и методы работы по профилактике, минимизации, нивелированию, компенсации и коррекции этих отклонений; в процессе изучения виктимогенных факторов определяет возможности общ-ва, гос-ва, ин-тов и агентов социализации по предотвращению негативных влияний на развитие личности; выявляет типы виктимных людей, сензитивность лиц того или иного типа и возраста к разл. виктимогенным факторам и выраба-

тывает социальные и психол.-пед. меры соотв. профилактики; прогнозирует возможности оказания помощи человеку, в т. ч. в коррекции самовосприятия.

Функции В. – профилактика, компенсация и коррекция виктимности и виктимогенности в общ-ве. Прикладная функция В. связана с совершенствованием обществ. влияния на процессы социализации. В. осуществляет междисциплинарные иссл.: культурологич., этно-психол., социолого-пед., соц.-психол. и психолого-пед.

Социолого-пед., соц.-психол. и этно-психол. иссл. позволяют выявить типы и число жертв социализации в разл. социокульт. условиях, их количеств. динамику, зависимость от особенностей традиций и социальной практики; ситуации, к-рые на разл. возрастных этапах развития человека представляют для него опасность; социальные установки и стереотипы разл. соц.-культ. и половозрастных групп, определяющие характер их восприятия тех или иных типов жертв и отношение общ-ва к ним, особенности самовосприятия человека в качестве жертвы.

В. разрабатывает методы диагностики виктимности личности, виктимогенности группы и микросоциума; содержание, формы и методы профилактики и реабилитации жертв социализации в разных странах, определяет степень их эффективности; предлагает рекомендации по стратегии и тактике общ-ва, гос-ва, социальных ин-тов по отношению к разл. категориям жертв.

**ВИННЕТКА-ПЛАН** (Winnetka Plan) – система индивидуализиров. обучения. Возник в 1919–20. Наим. получил по сел. Уиннетка, или Виннетка (шт. Иллинойс, США). Автор – инсп. школ К. Уошберн пытался одновременно индивидуализировать и темп, и содержание обучения. Уч. мат-лы были рассчитаны на достижение учениками четко определ. уч. целей; прорабатывались в первой пол. дня индивидуально, в оптимальном для каждого школьника темпе. Обучение сопровождалось «диагностич.» тестированием, к-рое устанавливало степень приближения уч-ся к заранее запланированным результатам, и предусматривало возможность введения доп. и вспомогат. мат-ла. Индивидуализация обучения по «академич.» шк. дисциплинам в рамках В.-п. дополнялась совм. групповой деятельностью уч-ся (во 2-й пол. дня), направленной на преодоление их разобщенности и приучение к колл. труду. Группы возникали на основе общих интересов. Групповые проекты, для участия в к-рых отводилось 2 ч в день в течение 1–4,5 мес., не относились к к.-л. уч. предмету и ставили целью развивать потенциал каждого уч-ся (в совм. театр. постановках, муз. представлениях, работе в органах шк. самоуправления, в шк. кооперативах и т. п.). В.-п. получил междунар. известность в 20–30-х гг. Его дидактич. особенности предвосхитили практику программированного обучения.

**ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ** (от англ. virtual reality: virtual – потенциальный, возможный + reality – реальность, действительность) – техн. «мнимая реальность», инф. имитация реальной обстановки с помощью компьютерных устройств (звуком, зрительными образами, телесными, тактильными ощущениями, напр., сенсорными перчатками); используется гл. образом в уч. целях (для подготовки пилотов, танкистов, манипуляторов на пром. предприятиях и т. п.). Одно из наиб. перспективных направлений разработки обучающих программ, систем и комплексов.

**ВИРТУАЛЬНОСТЬ** – инф. в вычислит. технике прием, используемый программистом для построения усл. ЭВМ (на реально существующей ЭВМ) с характеристиками, удобными для пользователя.

**ВИРТУАЛЬНЫЙ** – 1) возможный; такой, к-рый может или должен проявиться при определ. условиях; 2) создаваемый средствами компьютерной графики (кон. 20 в.).

**ВЛАСТЬ** - аспект выражения господства и подчинения в отношениях между людьми. В. является социально необходимым условием управления, сопровождается направленной передачей информации и реализуется в поведении. В. эффективна лишь при пост. функционирующей обратной связи, по к-рой поступает поток информации о том, насколько властные решения целесообразны и эффективны. В тоталитарном общ-ве этот поток ограничен, и В. функционирует при ослабленной или отсутствующей ее коррекции.

**ВЛИЯНИЕ** – процесс и результат изменения индивидом поведения др. человека, его установок, намерений, представлений, оценок и т. п. в ходе взаимодействия с ним. Различают направленное и ненаправленное В. Механизмами первого являются убеждение и внушение, когда субъект ставит перед собой задачу добиться определ. результата от объекта В.; направленное В. подобной спец. задачи не имеет и проявляется в действии механизмов заражения и подражания. Разнообразные приемы пед. В. могут быть сведены к двум осн. методам – требованию и оценке.

Традиционно выделяются 4 осн. способа В.: убеждение, внушение, заражение и подражание; все они тесно переплетаются в каждом акте человеч. взаимодействия.

Убеждение включает в себя систему доводов, к-рые обосновывают выдвигаемые пожелание, предложение и т. п. Обычно убеждение ведет к определ. трансформации взглядов воспитуемого, а значит, и мотивац. основы его поведения. При этом заключение может быть сделано как самостоятельно, так и вслед за убеждающим, но оно не присваивается в готовом виде, а осн. на осмысленном принятии человеком к.-л. сведений или идей, на их анализе и оценке. Наиб. легко поддаются убеждению люди, имеющие заниженную самооценку и ориентирующиеся на адаптацию к социальной среде. Напротив, труднее всего убеждать тех, кто враждебен по отношению к др. и стремится доминировать над окружающими.

Внушение (суггестия), как и убеждение, направлено на снятие своеобразных фильтров, стоящих на пути к новым сведениям и оберегающих человека от заблуждений и ошибок. Внушающий вызывает у воспитуемого те представления, к-рые требуют действий с той же необходимостью, как если бы эти представления были получены непосредственно самим воспитуемым. Если убеждение апеллирует в осн. к знаниям и опыту воспитуемого, то внушение, носящее эмоцион.-волевой характер, основывается на доверии.

Степень внушаемости человека определяется уровнем развития его личности, его самосознания и самооценки, силой воли, а также особенностями межличностных отношений в группе, в частности отношением к внушающему. Чаще всего доверие к тем или иным сведениям возникает в том случае, если они передаются значимым для воспитуемого лицом.

Феномен заражения чаще всего возникает в группе людей, к-рые руководствуются в своем поведении эмоцион. состоянием, действуют на основе сведений, принятых без должного анализа, либо повторяют действия др. людей. Однако в отличие от внушения, при к-ром человек, оказывающий В., не обязательно чувствует то же, что и окружающие, заражение основывается на общем переживании группой людей одних и тех же эмоций. Различие между внушением и заражением заключается также в том, что заражение носит спонтанный характер, а внушение почти всегда – акт преднамеренный. Внушение, как правило, представляет собой речевое воздействие, в то время как заражение предполагает использование невербальных средств (напр., жестов, музыки и т. п.).

Подражание – это следование примеру или образцу, к-рое проявляется в повторении одним человеком к.-л. поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определ. черт характера др. человека. Подражание может быть произвольным и непроизвольным. В разные возрастные периоды подражание играет в жизни человека неодинаковую роль. Так, если ребенок в возрасте от 1 года до 3 лет просто воспроизводит внеш. действия и словесные реакции взрослых, то уже в дошк. возрасте подражание поступкам взрослого включает сложную внутр. переработку полученных образцов. Мл. школьник начинает копировать и перенимать личностные качества взрослого. В подростковом возрасте подражание взрослым постепенно вытесняется взаимоподражанием. В юности осн. роль в выборе объекта для подражания начинают играть ценностные ориентации человека. Подражание выполняет при этом вспомогат. функцию, поскольку усвоение норм и ценностей происходит у старшеклассников в осн. с помощью сознательного анализа жизненной позиции значимых для них людей. Т. о., с возрастом роль подражания снижается. Если для маленького ребенка

подражание выступает осн. способом научения, то для школьника научение и передача информации происходят, как правило, словесным путем. Меняется и содержание подражания. В дошк. возрасте ребенок, глядя на взрослых, учится правильно действовать в мире предметов. Для школьника учитель и родители уже выступают как носители социальных образцов поведения, т. е. перенимаются не внеш. привычки любимого и уважаемого человека, а присущее ему отношение к др. людям.

Разнообразные приемы пед. В. могут быть сведены к двум осн. методам – требованию и оценке. В первом случае задача педагога добиться того, чтобы предъявляемые уч-ся требования стали его собств. требованиями к самому себе. Пед. требования разделяются на побуждающие к действию (в зависимости от степени категоричности – просьба, задание, приказ) и запрещающие действовать (указание, соотв. приказ, наказание). Оценки делятся на позитивные (поощрение) и негативные (порицание). Излишне категоричные требования подавляют личность, угнетают ее инициативу. Точно так же подавляют личность негативные оценки, особенно если они относятся не к отд. поступкам, а к личности в целом. Положит. оценка эффективнее стимулирует личность. Однако пост. похвалы обычно формируют у уч-ся завышенную самооценку.

Требования и оценки могут быть колл. и индивид. В этой связи их эффективность в значит. степени зависит от отношения к их источн. Макс. силой воздействия обладают референтная группа и самый авторитетный педагог (просьбы любимого учителя могут выполняться быстро, тогда как приказ человека, к-рого дети не уважают, может остаться невыполненным).

В совр. психол.-пед. науке рассматриваются направленное и ненаправленное В. Убеждение обычно является направленным В., тогда как эффекты подражания чаще всего – результат ненаправленного В. В направленном В. выделяют прямое воздействие, когда педагог открыто предъявляет свою позицию и связанные с ней требования ученику, и косвенное воздействие, направленное не непосредственно на объект В., а на окружающую его среду. В качестве такой среды могут выступать люди, составляющие ближайшее окружение уч-ся, и сама ситуация, в к-рую он включен и к-рая определяет его оценки и отношения. В случае косвенного В. сущность пед. позиции и цели учителя скрыты от уч-ся.

Примером косвенного В. могут служить воспитывающие ситуации, в к-рых выявляются ценностные ориентации воспитуемого, устойчивость его нравств. основ. В воспитывающих ситуациях уч-ся имеет свободу выбора определ. решения из ряда вариантов. В поисках выхода он может осознать основание своего выбора, соотнести его с основными обществ. ценностями и, возможно, изменить поведение. В задачу педагога входит создание проблемных ситуаций, позволяющих уч-ся проявить себя в положении внутр. конфликта, а также обеспечение коррекции, помогающей совершить правильный выбор.

В пед. деятельности принято различать индивид.-специфич. и функцион.-ролевое В. Индивид.-специфич. В. учителя заключается в передаче окружающим еще не освоенных ими образцов личностной активности, в к-рых выражаются его уникальные, личностные характеристики (доброта, общительность и т. п.). Функцион.-ролевое В. учителя связано с задаваемыми его ролью способами возможного поведения. По существу, обе эти формы В. неразрывно связаны. Однако в ситуациях, когда учитель не обладает яркими личностными характеристиками и не способен обеспечить необходимый уровень индивид.-специфич. В., происходит нарушение этого единства. В. на учеников начинает осуществляться им только с позиций своей офиц. роли, позволяющей компенсировать невозможность индивид.-специфич. В. усиленным применением авторитарных методов.

**ВНЕДРЕНИЕ ОПЫТА** – целенаправл. распространение нововведений, практическое использование прогрессивных идей, изобретений, результатов науч. иссл.; в пед. практике – система мер директивного характера, обеспечивающая обязат. применение новшеств всеми чл. пед. коллектива.

**ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА, ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА** – общеобразоват. и воспитат. работа, проводимая вне уч.

плана и программ, а также разного рода мероприятия, организуемые для контингента образоват. учр. с целью более полного и глубокого освоения знаний и развития техн. творчества. Это конкурсы проф. мастерства, науч.-практич. конф., встречи с новаторами, рационализаторами и изобретателями, видными представителями науки и техники, выставки лучших работ, тематические экскурсии.

**ВНЕКЛАССНОЕ (ВНЕАУДИТОРНОЕ) ЧТЕНИЕ** – педагогически орг. процесс подготовки уч-ся к самостоят. чтению книг в соответствии с индивид. и социально значимыми интересами и потребностями. Термин предложен (1886) В. П. Шереметевским в методике обучения чтению; со 2-й пол. 19 в. закрепился в рус. пед науке и шк. практике для обозначения обязательного по программе разд. обучения чтению. В отеч. школе В. ч. стало элементом уч.-воспитат. процесса, охватывающим все ступени обучения, включая старшую.

Специфика В. ч. лит. произв. в том, что его цели и отбор книг предопределены и ограничены, с одной стороны, системой обучения и возможностями реального книжного фонда, с др. – выбором педагога-организатора. Исторически за В. ч. закрепились след. осн. цели: расширение и углубление читательского кругозора, познават. интересов, индивид. склонностей уч-ся и формирование у них желания и умения целенаправленно читать книги в свободное время по собств. выбору. Средства пед. организации В. ч. разнообразны: чтение вслух, живое слово учителя, аудиовизуальные пособия, пропагандирующие лучшие книги, рекомендательные списки, знакомство с б-кой и библиотечно-библ. видами помощи читателю, а также непосредств. уч. деятельность в доступном круге чтения, систематич. его изучение как сферы избирательного общения. Для В. ч. характерны и специфич. формы организации уч. процесса: урочные (уроки внеклассного чтения, библиотечные уроки и др.) и внеурочные (лит. праздники, конф., конкурсы, посещение лит. музеев, книжных выставок и т. п.), т. е. групповая (по интересам) и индивид. работа с читателем-уч-ся в стенах школы, в б-ке и др. внешк. учреждениях.

Иерархия и приоритетность целей В. ч., выбор средств и форм обучения зависят от системы руководства дет., подростковым и юношеским чтением, к-рой придерживается педагог-организатор. Существуют неск. таких систем.

Исходная, традиц., система пед. организации дет. чтения в массовой школе сложилась эмпирически. В этой системе на первое место в качестве цели выдвигались расширение и углубление знаний, навыков, предусмотренных шк. программой, начиная с непосредств. совершенствования техники чтения в нач. школе до последующей профориентации. Воспитание любви к книге и самостоят. чтению рассматривалось как логич. следствие аксиоматич. и авторитарных установок типа: «Будешь много читать – будешь много знать!», «Любите кн. – источник знаний!». Соотв. среди средств обучения предпочтение отдавалось беседе, рассказам о книгах и пользе чтения, чтению вслух, рекомендательным (а по сути обязательным) спискам, нужным, по мнению педагога, в равной мере всем уч-ся. Осн. формы руководства В. ч. в этом случае – уроки В. ч. (их периодичность регулировалась уч планом и программой), а также все виды внеурочной работы с читателями. Причем эти формы работы практически не дифференцировались, т. к. их функции – пропаганда книги и контроль за дет. чтением – совпадали. Гл. условие эффективности данной системы – высокий социальный статус учителя, а по мере взросления учеников – и престижность собств знаний и образованности. Недостаток системы – отсутствие орг. обучения, вследствие чего уч-ся так и не узнавали доступного им круга чтения во всей полноте, книгой пользоваться не умели, выбирать книги в расчете на себя не пробовали (книги им «давали» или «задавали»). Т. е. необходимых читательских знаний, умений и привычек в рамках В. ч. уч-ся в шк. курсе не приобретали.

Более совершенной была система В. ч., появление к-рой в кон. 19 – нач. 20 в. связано с созданием и распространением спец. дет. б-к, в т. ч. школьных, и читален. Правда, цели этой системы выходили за рамки собств. В. ч. и как бы интегрировали чте-

ние классное и внеклассное в нач. школе, урочное и внеурочное – в ср. звене, программное и внепрограммное – в ст. кл., ибо в центр внимания было выдвинуто воспитание у уч-ся культуры чтения.

Ведущими средствами пед. организации самостоят. работы с лит-рой, кроме чтения вслух, рассказов о книгах и разного рода бесед, стали знакомство с б-кой, формирование навыков пользования ею, приобретение уч-ся знаний о видах помощи читателю. Формы организации В. ч. представляли собой сочетание соотв. уроков (строились на мат-ле внепрограммных лит. произв., нередко собранных для удобства в особые хрестоматии по кл.) с библиотечными уроками, для к-рых были разработаны спец. программы занятий (также по кл.). Уроки В. ч. дублировали цели и содержание уроков классного чтения и лит-ры. Практически В ч. как бы раздваивалось, либо приобретая характер необязательности в условиях школы, либо превращаясь в строго регламентированную работу (внеурочную или внешк.) детей с кн. в б-ке. Эффективность обучения была обусловлена наличием вблизи школ специализиров. дет. б-к и читален с орг. книжным фондом, личностью и уровнем квалификации библиотекаря, согласованностью пед. и читательских пристрастий и действий учителя и библиотекаря в рамках данной системы. Практика показала, что соблюсти единство этих трех факторов удается крайне редко. В оптимальном случае, когда особое внимание организаторов В. ч. уделяется индивид. и групповой работе с читателями, у детей успешно формируются практич. навыки обращения в б-ку, работы в читальном зале. Это обеспечивает расширение и углубление читат. кругозора, развитие познават. интересов. Пользуясь б-кой, уч-ся могут приобрести опыт публичных выступлений на диспутах, конф. и т. п. и приобщиться к творч. и исследоват. деятельности. Однако, поскольку непосредств. общение с книгой осуществляется только в условиях б-ки, то отсутствие книжного фонда в кл. ведет к потере у детей интереса к урокам чтения и лит-ры. В этих условиях уч-ся недополучают знания и умения для самостоят. чтения, чего даже квалифициров. библиотекарь, встречаясь с кл. один раз в нед., восполнить не может.

В ряде случаев, не имея спец. программы и уч. мат-ла для В. ч., учитель передоверяет его организацию библиотекарю. Уч-ся, особенно в нач. кл., где формируется культура чтения, как правило, приходят в б-ку только на библиотечные уроки. Часто их «проводят» строго по расписанию для всего кл., не считаясь с индивид. желаниями и потребностями; уч-ся должны отчитываться перед библиотекарем за свое чтение. Это приводит к тому, что вместо культуры чтения у уч-ся вырабатывается стойкий «иммунитет» по отношению к б-ке.

С развитием психол.-пед., книговедческих и др. наук в 20 в. дет. лит-ра стала восприниматься не просто как нек-рая совокупность произв. для дет. чтения, но как особый книжный мир, специфич. часть культуры. Теоретич. осмысление дет. чтения значительно активизировалось в 70-е гг. с позиций деятельностного подхода. Были осуществлены теоретико-эксперим. иссл. и предложена теория активного формирования читательской деятельности уч-ся. На этой основе разработана новая система В. ч. Ее ведущая цель – воспитание у уч-ся, начиная с мл. шк. возраста, интереса к кн. как опыту, необходимому формирующейся личности, и читательской самостоятельности. Эта последовательно проводимая пед. деятельность направлена на пробуждение и осознание каждым уч-ся своих личностных соц.-культ. потребностей и возможностей, затем на их стабилизацию и развитие с помощью избирательного самостоят. чтения. Осн. средства обучения – изучение книги как инструмента просвещения, мира книг как сокровищницы соц.-культ. опыта и воспитание отношения к чтению как деятельности, обеспечивающей потребности растущего человека.

Ведущие формы организации уч. процесса – уроки читательской самостоятельности, идущие параллельно сначала с обучением грамоте, затем с обучением самостоят. работе с текстом лит. произв. на уроках классного чтения в нач. школе или лит. чтения и лит-ры в ср. и ст. кл. Все внеурочные формы организации дет. чтения (шк. и внешк.) сохраняют свое значение и исполь-

зуются в работе с уч-ся во внеурочное время по индивид. желанию. Эти формы организации В. ч. могут рассматриваться также как средство избирательного творч. самовыражения уч-ся в их движении по пути самообр., самовоспитания и саморазвития.

Условия эффективной реализации системы в практике массовой школы: обеспечение уч. процесса (особенно в нач. кл.) дет. кн. разнообразного содержания всех осн. типов и структур; знание педагогом объективных закономерностей, определяющих методику В. ч. по этапам и периодам обучения в зависимости от уровня готовности уч-ся к разным видам читательской деятельности; систематич. посещение уч-ся б-ки – индивидуально, с личностно-осознаваемой целью (для самостоят. пользования абонементом, работы в читальном зале). В этом случае возможна миним. зависимость самостоят. читательской деятельности уч-ся от непосредств. организатора В. ч. и макс. свобода для пробуждения и формирования у детей личностных потребностей, предпочтений. Система также рассчитана на то, что по мере овладения методикой В. ч. педагог не только получает возможность дифференцировать уч.-воспитат. работу и индивидуализировать процесс обучения чтению, но и сам совершенствуется как профессионал и личность.

Совершенствование методики чтения в совр. условиях предусматривает возможность поиска альтернативных систем пед. организации В. ч.

**ВНЕУРОЧНЫЕ (ВНЕАУДИТОРНЫЕ) УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ** – разл. виды самостоят. уч. деятельности школьников. Часть В. у. з. непосредственно связана с уроками – выполнение текущих домашних заданий, подготовка докл., реф. для выступления в кл., написание сочинений. Др. часть В. у. з. связана с уроками опосредованно и выполняется в свободное от изучения шк. программы время. Это кружки, факультативные занятия, спорт. секции, индивид. занятия иск-вом, техн. творчеством, призванные удовлетворять разнообразные интересы уч-ся и их стремление к самостоят. образоват. деятельности по своему выбору. Удельный вес этой части В. у. з. в ходе обновления обр. будет возрастать. Применение и закрепление уч-ся усвоенного ими на уроках в их социально направленной деятельности смыкается с внеурочной воспитат. работой.

Участие школьников в общественно полезной деятельности с использованием знаний и умений, полученных на уроках, способствует осознанию ими полезности изучаемого в школе, формирует ценностные отношения к обр.

Воспитат. и образоват. значение В. у. з. высоко оценивалось педагогами с самого нач. становления сов. школы. В совр. дидактике виды В. у. з. трактуются как внеурочный этап процесса обучения. Примерное содержание тех видов работы уч-ся, в к-рых усвоенное на уроках используется для обществ. целей, должно указываться в уч. программах. Организация их и первонач. помощь уч-ся возлагаются на учителей-предметников, для к-рых такого рода внеклассная работа является естеств. продолжением преподавания.

**ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – право органов управления обр., образоват. учр. самостоятельно осуществлять внешнеэкон. деятельность и иметь валютные счета в банковских и др. кредитных орг-циях в порядке, установленном законодательством РУз. Валютные средства, полученные образоват. учр. от внешнеэкон. деятельности, принадлежат ему на правах собственности или поступают в его оперативное управление и изъятию не подлежат.

**ВНИМАНИЕ** – направленность и сосредоточенность психич. деятельности субъекта на определ. объекте или действии. В совр. психологии выделяют три вида В.: произвольное – привлекается предметом или явлением без сознат. намерения человека и сохраняется без всяких усилий; непроизвольное – возникает в результате сознат. намерения и сохранение его требует значит. усилий; постпроизвольное – сохраняется сознат. направленность деятельности, но ее выполнение не требует спец. умств. усилий. В. присущи след. качества: объем (кол-во объектов, к-рое может быть воспринято за определ. короткий момент времени), распределение (способность од-

новременно удерживать в поле сознания разнородные объекты), возможность переключения и устойчивость.

Физиол. основой В. является наличие доминирующих очагов возбуждения в определ. участках коры головного мозга при одноврем. более или менее значит. торможении остальных участков. Это доминирование одних участков по сравнению с др. носит динамич. характер: при деятельном состоянии коры мозга очаг оптимальной возбудимости все время перемещается из одних участков коры в др. Поэтому об отсутствии В. можно говорить только усл.

Если направленность психич. деятельности на определ. объекты не вызывается постановкой сознат. цели и не связана с волевыми усилиями, то такое В. наз. непроизвольным или непреднамеренным. Для его привлечения большое значение имеет сила раздражителя (сильный запах, яркий свет или окраска, громкий звук и т. п.). При этом имеет значение не только абс., но и относит. сила раздражителя, его соотношение с др. раздражителями. Важную роль в возникновении непроизвольного В. играет контраст между раздражителями (по форме, величине, цвету и т. п.): маленький предмет легче замечается среди больших, цифра – среди букв и т. д. Непроизвольное В. привлекается также изменением в раздражителях (напр., резким изменением во внешности знакомого человека) и движением предметов. Объектом непроизвольного В легко становится все новое (ориентировочный рефлекс), и наоборот, все шаблонное, стереотипное не вызывает В.

Если направленность В. определяется сознат. задачей, то такое В. наз. произвольным или преднамеренным, волевым; оно формируется в результате воспитания и самовоспитания. Важнейшим условием поддержания произвольного В. является правильная организация деятельности. Выполнение интеллект. работы следует сочетать с практич. действиями (ребенку, начинающему читать, легче удержать В., если он водит пальцем по строчкам, и т. п.). В большой мере произвольному В. способствуют сознание необходимости выполнить данную деятельность, понимание ее значения, желание добиться наилучших результатов, связь того, что делается, с интересами человека. Иногда интерес к отдаленному результату деятельности может переходить в интерес к ней самой. Напр., в начале чтения книги может не вызывать интереса у школьника и ему приходится заставлять себя быть внимательным, однако по мере чтения интерес к содержанию может возрасти и В. не будет требовать усилий. В этом случае В., являясь по своему происхождению произвольным, становится непроизвольным (в силу чего нек-рые психологи выделяют это В. в особый вид, называя его послепроизвольным). Во всякой деятельности, в т. ч. уч., обычно имеет место как произвольное, так и непроизвольное В.

В. характеризуется рядом особенностей. Объем В. – кол-во объектов, к-рые могут быть одновременно восприняты с достаточной для их различения степенью ясности. Объем В. зависит от свойств самих воспринимаемых предметов, а также от задачи и характера деятельности воспринимающего их человека. Если объекты восприятия не связаны друг с другом, то кол-во воспринятых элементов обычно невелико: от 3 до 5, редко до 6. Если же отд. элементы можно связать друг с другом, то кол-во различаемых элементов значительно возрастает. Слово может быть воспринято (в десятую долю секунды) даже в том случае, если в нем 12–14 букв.

Важную особенность В составляет возможность его распределения между двумя или неск. одновременно выполняемыми действиями (напр., распределение В. учителя при изложении нового мат-ла с одноврем. наблюдением за поведением уч-ся в кл.). Распределение В. возможно при нек-рой автоматизации выполнения одной деятельности и изв. знакомстве со второй. Чем меньше возраст ребенка, тем труднее для него распределение В. Поэтому в мл. кл. не следует предлагать уч-ся одновременно, напр., слушать рассказ и записывать его содержание или иллюстрировать его рисунками. Постепенно уч-ся приучаются делать это одновременно. В ст. шк. возрасте распределение В. вполне возможно, желательны упражнения на В.

Существ. качеством В. является устойчивость – длительное удерживание его на

ч.-л. подчиненном одной общей задаче. Объекты действия (текст книги, данные матем. задачи и т. п.) и сами действия при этом могут меняться, но общее направление деятельности должно оставаться пост. Условие устойчивости В. – разнообразие получаемых впечатлений или выполняемых действий. Для того чтобы длительно удерживать В. на чем-то одном, надо стремиться вскрывать в нем все новые и новые стороны, ставить по отношению к нему разные вопросы, выполнять разные, хотя и подчиненные общей цели, действия. Более полному, разностороннему ознакомлению с предметом значительно способствуют практич. действия с предметами.

Состояние, противоположное устойчивости В., – отвлекаемость. Легко отвлекающими В. являются посторонние эмоцион., а также неожиданные раздражители. В уч. процессе надо стремиться к тому, чтобы таких посторонних раздражителей не было. Однако желательно приучать уч-ся работать и в трудных условиях, когда это необходимо.

От отвлекаемости В. надо отличать переключение В. как намеренный переход от одной деятельности к др., подчиненной новой задаче. Быстрота и успешность переключения зависят от интенсивности В. по отношению к предыдущей деятельности и от характера новой деятельности (от того, насколько она может привлечь В.). Частое переключение В. нежелательно, т. к. требует затраты усилий, а пост. переход от одной деятельности к др. может сильно затруднить ее исполнение. Уч-ся, напр., не следует слишком часто менять содержание и виды работы, особенно в тех случаях, когда такой переход недостаточно обоснован или труден. Но при наступлении утомления от выполняемой работы (особенно однообразной) переключение В. является полезным, а во мн. случаях и необходимым; оно иногда может заменить собой отдых.

Противоположностью В. является рассеянность, т. е. состояние, когда человек ни на чем не может сосредоточиться. Такое состояние возникает при сильном утомлении, при наличии слишком мн. значимых раздражителей или, наоборот, тогда, когда ни один из раздражителей не является для человека значимым. Включение (иногда с помощью волевых усилий) в определ. деятельность, как правило, вызывает все больший интерес к ней и устраняет рассеянность. Часто рассеянностью называют такое углубление в работу, при к-ром В. концентрируется на чем-то одном. Иногда подобная концентрация В. необходима для наиб. успешного выполнения работы. Однако это может препятствовать колл. деятельности, когда выполнение собств. работы связано с работой др.

Наряду с возрастными различиями в развитии В. существуют также индивид. различия. Развитие В. у детей совершается в процессе обучения и воспитания. Решающее значение имеет формирование интересов и приучение к систематич., дисциплиниров. труду. Важным для развития В. является уч. работа в школе и дома. У мл. школьников преобладает непроизвольное В. Объем В. в этом возрасте невелик. Нет и достаточного умения распределять свое В. Однако по сравнению с дошк. периодом для мл. шк. возраста характерно более быстрое развитие произвольного В. В подростковом возрасте интенсивность, концентрация, устойчивость В. еще более возрастают, что обусловлено развитием познават. интересов. Вследствие нек-рой импульсивности, характерной для данного возраста, подростку трудно управлять В. Но навыки произвольно направлять и поддерживать В. должны развиваться. В юношеском возрасте развитие В. достигает высокой степени, что обусловливает большую работоспособность ст. школьников. Широкий круг познават. интересов в этом возрасте обеспечивает интенсивное развитие непроизвольного В., а сознат. отношение к процессу учения, понимание задач, связанных с подготовкой к будущей деятельности, помогают произвольно направлять и поддерживать В.

В процессе развития В. возможно воспитание как произвольного, так и непроизвольного В. В воспитании непроизвольного В. большое значение имеет формирование умения наблюдать факты и явления, чутко реагировать на изменения в окружающей обстановке. Осн. условие воспитания непроизвольного В. у школьников – наличие интереса и эмоций, в значит. мере

зависящее от изучаемого мат-ла и способов его подачи (наглядности преподавания, качества объяснений учителя). Большую роль в привлечении и удержании В. играет активность самих уч-ся, их общий культ. уровень, совокупность познават. интересов, знаний и навыков.

Важнейшим средством воспитания произвольного В. служит вся организация уч. деятельности школьников. Необходимо, чтобы ученик сознавал значение обучения и ту роль, какую В. играет в уч. процессе, чтобы у него возникал интерес не только к самой деятельности, но и к ее результатам. Следует предъявлять ученику четкие требования, учитывая, что предлагаемая работа должна быть ему посильна, но не слишком легка. Правильная организация урока, предусматривающая вовлечение в работу всех уч-ся, способствует воспитанию В. При этом надо помнить, что существ. роль в отвлечении В. играет утомление, возникающее как от трудной, так и от однообразной работы. Поэтому в течение урока, особенно в мл. кл., нужно разнообразить виды работы, но менять их не слишком часто, т. к. это может привести к неустойчивости В. Следует учитывать также индивид. особенности уч-ся и состояние их здоровья.

**ВНУТРЕННИЙ МИР** – вся сознат. духовная жизнь человека.

**ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ** – использование языка вне процесса реальной коммуникации; прежде всего это – внутр. проговаривание, «речь про себя», сохраняющая структуру внеш. речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслит. задач в затруднит. условиях.

**ВНУШАЕМОСТЬ** – степень восприимчивости к внушению, определяемая субъективной готовностью подвергнуться и подчиниться внушающему воздействию: является характеристикой индивида, зависящей от ситуативных и личностных факторов. К числу свойств личности, благоприятствующих повышенной внушаемости, относятся: неуверенность в себе, низкая самооценка, чувство собств. неполноценности, покорность, робость, стеснительность, доверчивость, тревожность, повышенная эмоциональность, экстравертированность, слабость логич. мышления, медленный темп психич. деятельности.

**ВНУШЕНИЕ** – см. *Суггестия*.

**ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА** – обл. педагогики, исследующая проблемы воен. подготовки в воен. образоват. учр. высш. и ср. спец., проф. обр., обучения военно-уч. специальностям личного состава вооруженных сил.

**ВОЗРАСТ** – психол. категория, служащая для обозначения врем. характеристик индивид. развития. Существуют понятия хронологического В., выражающего длительность существования индивида с момента его рождения, и психол. – обозначающего определ., качественно своеобразную ступень онтогенетического (индивид.) развития, обусловливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-ист. происхождение.

Ключевое понятие для проектирования систем развивающего обр. и соотв. – для периодизации нормативного развития субъективной реальности на всем интервале индивид. жизни. Понятие о В. связано со спец. конструированием его как особой категории, имеющей не отражательный, а регулятивный статус в рамках определ. обществ. практики, в частности, в обр. и его организации.

Основой понимания В. может служить представление о соотношении генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого (И. С. Кон), что принципиально неодинаково у разных индивидов, относимых к одной возрастной когорте. Возрастные категории имеют не одну, а три системы отсчета:

1) индивид. развитие (онтогенез – т. е. что может и что не может делать ребенок в определ. В. – это соответствует представлению об уровне психобиол. созревания и соотв. ему ограничениях);

2) возрастная стратификация общ-ва (что должно и что не должно делаться в рамках данного В. – это соответствует возрастному делению поколений и соотв. социокульт. нормативам);

3) возрастная символика культуры (что соответствует и что не соответствует дан-

ному В. – понимается как совокупность социальных ожиданий в сфере поведенческих актов, внеш. облика, форм отношений).

Если так подходить к пониманию В. (не столько его самого, сколько его источн.), то он не есть и не может быть внутр. моментом развития. В. – не данность, а заданность. Это не социальная организованность, имеющая наднатуральный характер (напр., ступени обучения или обретения социальных гражд. прав). Поэтому не случайны разнообразные пед. и полит. представления о В. и их различиях. В. – и не культ.-духовная ценность (как это трактуется в гуманистически ориентированных концепциях детства), на этом базируются многочисл. аксиологические интерпретации человеч. возрастов. Это – не норма, не традиция, не некая объективная реальность, к-рую можно изучать и использовать. Итак, В. не развивается, а образуется, а теперь и специально конструируется в соответствии со сдвигами в обществ. практике.

В противовес традиц. представлениям В. – не структура или результат, а форма развития. Развитие оформляется и результируется в В., именно поэтому В. образуется как форма, к-рая в силу своей целостности и завершенности может только сменяться др. формой и замещаться ею.

Соотв., освоение возрастного пространства и переход от одного возрастного этапа к др. не осуществляются автоматически, «естеств.» путем, а специально организуются в соответствии с решением совершенно определ. задач развития человеч. субъективности, задач, к-рые решают также вполне определ. ист. субъекты – участники этих событий. Именно в этом пункте представления о процессуальности развития должны быть дополнены и обогащены представлениями о деятельности развития всего универсума человеч. способностей.

В образоват. традиции гл. детерминантой культуры, задающей конкретные задачи развития человека, является его движение в сторону самостоятельности и саморазвития. В самом общем виде этот вектор определяет:

1) прерывность непрерывного в общем процессе развития как последовательность его стадий и ступеней;

2) проект и программу организации и движения образоват. процесса как особой (ведущей) формы деятельности развития (вместе с ее участниками, их позициями и общим предметом деятельности, способами и направлением их действий);

3) промежуточные результаты общего хода развития как нормативно проектируемые индивид. способности, обеспечивающие становление человека как родового (универс.) существа.

В разработанной схеме периодизации развития и номенклатуры В. именно В. является исходной ед. проектирования развивающего обр., т. е. построения в соответствии с целями и задачами развития его нормативных моделей. Необходимо различать, по крайней мере, два типа проектирования: психолого-педагогическое проектирование образоват. процессов в рамках определ. возрастного интервала – а) обучения как освоения способов деятельности, б) формирования как освоения совершенной формы действий, в) воспитания как взросления и социализации; социально-педагогическое проектирование образоват. ин-тов и образоват. среды, в к-рых реализуются соотв. процессы.

Общие границы поколения не совпадают с границами какого-то В. (возрастной когорты), более ранний В. в определ. момент «догоняет» более поздний и входит в новое поколение. Само же поколение остается «в себе как есть» (безотносительно к составу конкретных В.) вплоть до ухода с ист. сцены. Именно поэтому первая из указанных выше интерпретаций есть, прежде всего, предмет соц.-пед. проектирования, вторая и третья – предмет собств. психол.-пед. проектирования развивающего обр., в рамках и мат-ле к-рого происходит становление и развитие субъективной реальности, личности и индивидуальности.

**ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психол. науки, изучающая возрастную динамику психики человека. Ее разд. являются: дет. психология, психология подростка, психология ранней юности, психология взрослого человека, психология старости (геронтопсихология); изучает возрастные особенности психич. процессов, а также возрастные факторы развития лич-

ности. Поскольку психич. развитие человека происходит в осн. в процессе обучения и воспитания, возрастная психология тесно связана с пед. психологией.

До кон. 19 в. специфика этапов возрастного развития ускользала от внимания ученых. В частности, весьма распространенным был подход к ребенку как к «маленькому взрослому», к-рый отличается от «нормального» взрослого лишь физ. недоразвитостью и недостатком опыта. Соотв. выдвигались рекомендации по обучению и воспитанию детей без учета особенностей их развития. В кон. 19 в. под влиянием теории Ч. Дарвина эволюц. идеи проникли в психологию. Начала складываться В. п., к-рая оформилась в самостоят. отрасль к сер. 20 в. Ее развитие протекало в тесной связи с общей психологией: любая теория сталкивалась с необходимостью анализа развития психики в онтогенезе.

Осн. методы В. п. – наблюдение и эксперимент. Специфика объекта изучения определяет ведущую роль наблюдения на ранних этапах развития. Естеств. эксперимент используется значительно чаще лаб., к-рый малодоступен детям. Важным для отеч. В. п. является особый вариант естеств. эксперимента – формирующий эксперимент: изменения психич. деятельности испытуемых прослеживаются в результате активного воздействия исследователя.

Изучение развития психики ребенка можно вести по методу т. н. поперечного среза, когда исследователь стремится узнать о психол. особенностях данного момента формирования психики. Подобные срезы, неоднократно повторяемые, позволяют получить сведения о значит. числе испытуемых. В др. случае проводится изучение одного и того же испытуемого на протяжении значит. отрезка времени (иногда – ряда лет), последовательно фиксируются изменения в его психике – т. н. продольное иссл.

В связи с тем, что психич. развитие человека осуществляется в процессе обучения и воспитания, содержание В. п. тесно переплетается с содержанием педагогической психологии, в ист. развитии они неотделимы друг от друга. Реальное единство В. п. и пед. психологии объясняется общим объектом изучения – развивающимся и изменяющимся в онтогенезе человеком, к-рый в В. п. выступает в динамике и закономерностях возрастного развития, а в пед. психологии – как обучающийся и воспитуемый в процессе целенаправл. воздействий педагога.

**ВОЗРАСТНАЯ ФИЗИОЛОГИЯ** – разд. физиологии, изучающий закономерности становления и возрастные изменения функций целостного организма, его органов и систем в процессе онтогенеза (от оплодотворения яйцеклетки до прекращения индивид. существования). Жизненный цикл всех животных и человека складывается из определ. стадий, или периодов. В онтогенезе человека различают 2 осн. периода развития: пренатальный (внутриутробный) и постнатальный (после рождения). Выделение в последнем возрастных периодов осн. гл. обр. на изменении антропологич. и морфологич. признаков (см. *Возраст*).

Формированию В. ф. способствовал традиционный для отеч. физиологии эволюц. подход к изучению физиол. систем. На необходимость изучения физиол. процессов на протяжении онтогенеза указывал И. М. Сеченов (1878). Нач. систематич. изучению морфологии и физиологии развивающегося организма человека было положено Н. П. Гундобиным («Особенности дет. возраста», 1906).

Интенсивное развитие В. ф. началось в 20–30-х гг. 20 в. Выявлены структурные и функциональные возрастные особенности развития отд. органов и систем (Л. А. Орбели, Н. И. Красногорский, А. Г. Иванов-Смоленский, П. К. Анохин, И. А. Аршавский, А. А. Волохов, А. А. Маркосян). Разрабатываются проблемы возрастной нейрофизиологии и эндокринологии, возрастных изменений обмена веществ и энергии, клеточных и субклеточных процессов, а также акселерации. Сформировались концепции онтогенеза и старения (И. П. Павлов, М. К. Петрова, А. А. Богомолец, А. В. Нагорный, Анохин, Аршавский, Маркосян).

В. ф. тесно связана со смежными науками – морфологией, биологией, антропологией – и является науч. и теоретич. основой таких мед. дисциплин, как педиатрия, гигиена детей и подростков, геронтология и гериатрия, а также педагогики, психологии, физ. воспитания и др.

Необходимость разработки теоретически обосн. методов воспитания, обучения и охраны здоровья детей обусловила выделение в качестве самостоят. направления физиологии развития ребенка (с момента рождения до достижения зрелого возраста). Ее осн. задачи: всесторонняя характеристика особенностей функционирования организма детей и подростков, его функцион. и адаптац. возможностей на разных этапах развития, четкое разграничение этих этапов на основе наиб. информативных физиол. критериев. В результате комплексных физиол. иссл. выявлены общие закономерности онтогенетич. развития.

Изучение функций организма детей и подростков при физ. и умств. нагрузках позволяет выявить функцион. возможности организма ребенка в определ. возрастные периоды, степень его готовности к разл. видам деятельности. адаптивные способности, что имеет большое значение для пед. практики.

Определены сроки становления функцион. систем дет. организма и погодовая динамика их изменений. Установлены возрастные особенности важнейших психофизиол. функций, сензитивные периоды их развития и выявлены нейрофизиол. механизмы, обусловливающие их формирование в онтогенезе.

**ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД** в воспитании – учет и использование закономерностей развития личности (физиол., психич., социальных), а также соц.-психол. особенностей групп воспитуемых, обусловленных их возрастным составом. В. п. – конкретизация принципов природосообразности воспитания.

Развитие и жизнь человека на каждом возрастном этапе имеют самостоят. значение с субъективной и пед. точек зрения. Однако нек-рые специалисты рассматривают возрастные этапы до наступления зрелости только как подготовку к след. возрастному периоду. Это приводит к трактовке содержания воспитания только как подготовки к жизни, к объектному отношению к человеку, игнорированию самоценности личности в каждый данный момент ее существования, а субъективно – к искажению врем. перспективы, возникновению социальной безответственности, инфантилизму.

Составляющие основу В. п, закономерности развития человека исследуются анатомией, физиологией, психологией, социологией, этнографией. На рубеже 19–20 вв. попытка интегративного подхода к изучению детей и закономерностей их развития была предпринята в педологии.

Возрастные особенности образуют комплекс физ., познават., интеллект., мотивац., эмоцион. свойств человека, к-рые характерны для большинства людей одного возраста. Характеристики той или иной возрастной группы определяются ист., социальными, культ. изменениями, к-рые свойственны группе людей, переживающей в один период времени одни и те же события и процессы жизни. В разл. регионах, этносах также существует возрастная специфика воспитания, обусловл. особенностями социализации и возрастной субкультурой.

В. п. требует знания возрастных особенностей: неравномерности развития отд. физиол., психич. и социальных процессов; изменений в познават., двигат., эмоцион. и др. сферах, а также в содержании, формах и способах взаимодействия с людьми; динамики отношений в семье, коллективе, с др. возрастными группами; появления новых потребностей и интересов и способов их реализации; процессов самопознания, самоопределения, самоактуализации и самоутверждения; специфики кризисных этапов развития и т. п.

Педагогика учитывает не только достигнутый уровень развития человека определ. возраста, но и возможности влияния на этот процесс (в т. ч. исходя из понятия зоны ближайшего развития). Особое интегрирующее значение для воспитания имеет положение о том, что на каждом возрастном этапе перед человеком встает ряд задач, от решения к-рых зависит его личностное развитие. В. п. призван обеспечивать условия для их эффективного решения.

Усл. можно выделить три группы задач для каждого возраста: естеств.-культ., соц.-культ. и соц.-психол. Естеств.-культ. задачи – достижение определ. уровня биол. созревания, физ. и сексуального развития, имеющих нек-рые регионально-культ. объективные и нормативные различия. В. п. разрабатывает оптимальные условия пита-

ния, ухода за ребенком, систему физ. и сенсорно-моторного развития, мер коррекции и компенсации отклонений в развитии; способы стимулирования осознания ценности здоровья, активного отношения человека к своему физ. развитию, здорового образа жизни; формирует позитивное отношение к человеч. телу, реалистичные каноны женственности и мужественности, адекватное восприятие человеч. сексуальности (с учетом этнокульт. традиций). Соц.-культ. задачи (познават., морально-нравств., ценностно-смысловые), с одной стороны, предъявляются к личности ин-тами воспитания, с др. – существуют в виде определ. норм и ценностей в обществ. практике. В. п. определяет знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения этих задач, фактически выполняя социальный заказ формирования гражданина, семьянина, труженика и т. д. Соц.-психол. задачи – становление самосознания личности, ее самоопределение в жизни. Помощь личности в решении этих задач может быть оказана через развитие у нее рефлексии и саморегуляции, а также созданием условий для адекватного самопознания, личностно-значимых и социально приемлемых самореализации и самоутверждения. Необходимо учить человека ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и его личностным ресурсам; вносить в них коррективы в связи с изменением объективных обстоятельств; способам сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов. Задача, не решенная в определ. возрасте, может проявиться через длит. период и вызвать нежелательные изменения в развитии, трудно поддающиеся пед. коррекции.

**ВОЗРАСТНОЙ ЦЕНЗ** – возрастное ограничение на занятие определ. должности, вид деятельности.

**ВОЗРОЖДЕНИЕ** (*Ренессанс*) – в истории культуры стран Зап. и Центр. Европы эпоха, переходная от ср.-век. культуры к культуре нового времени (прибл. хронологич. границы В.: в Италии – 14–16 вв., в др. странах – кон. 15 – нач. 16 в.). Отличит. черты культуры В., антифеод. в своей основе, – светский характер, гуманистич. мировоззрение, обращение к антич. культ. наследию. В эпоху В. формировались капиталистич. отношения, в связи с чем возникали изменения в социальной сфере, появился новый взгляд на мир и человека. В разных странах В. получило специфич. характер, отразивший особенности их ист. развития.

Поставив человека в центр своего мировоззрения, гуманисты связывали с его целенаправл. воспитанием моральный и социальный прогресс общ-ва. Этим объясняется особое внимание к педагогике в эпоху В. Пед. мысль В. значительно опережала реальную шк. практику, как правило, сохранявшую традиционную для средневековья форму.

Педагогика В. развивалась в острой полемике со схоластической. Гуманисты критиковали отрыв обр. от жизни, традиц. методы преподавания, чрезмерную продолжительность срока обучения, невежество учителей.

В Италии идеи педагогики В. получили отражение в спец. тр. на темы воспитания Пьера Паоло Верджерио, Маффео Веджио, Леонардо Бруни, Энеа Сильвио Пикколомини, Якопо Садолето; в соч. по вопросам социальной жизни и семьи Франческо Барбаро, Маттео Пальмиери, Леона Баттиста Альберти, у итал. утопистов – Антонио Бручоли, Франческо Пуччи, Томмазо Кампанеллы; в трактате Бальдассарре Кастильоне о придворной жизни. Педагоги-гуманисты Витторино да Фельтре и Гуарино Веронезе осуществляли эти идеи на практике. В др. европ. странах о воспитании писали Эразм Роттердамский, Хуан Луис Вивес, Томас Элиот, Роджер Ашам; пед. идеи разрабатывали в своих соч. Томас Мор, Франсуа Рабле, Мишель де Монтень, Пьер де ла Раме.

На становление гуманистич. педагогики сильное влияние оказал Франческо Петрарка, указавший на важнейшую роль гуманитарных наук, изучающих человека и воспитывающих его. Мысли Петрарки о связи науки и нравственности, об эмоциональном воздействии знания на человека, о роли истории, моральной философии (этики), поэзии, риторики в нравств. воспитании были развиты педагогикой В. Внимание Петрарки и его последователей к антич. древностям, организация препода-

вания греч. яз. во Флоренции (с кон. 14 в.), археографич. и переводческая деятельность гуманистов способствовали освоению антич. культуры, к-рая послужила гл. идейным источн. гуманистич. педагогики. Гуманисты восприняли как классическую (греч. и римскую) культуру, важную для них социальными мотивами и идеями гражд. служения, гармоничного развития и физ. воспитания, так и эллинистич. и позднеантич. учения, в к-рых их привлекали интерес к личности, идеи морального совершенствования. Влияние на гуманистич. педагогику оказали раннехрист. соч. Для решения проблем физ. воспитания был использован опыт воен. воспитания рыцарства.

Гуманистич. идеалом был человек образованный и просвещенный, воспитанный в принципах высокой нравственности, физически развитый и душевно стойкий. В представлениях нек-рых гуманистов (Веджио, Витторино да Фельтре, Эразм Роттердамский) существенны религ. моменты.

Основой обр. и воспитания гуманисты, опираясь на Квинтилиана, считали природу, дисциплину (наставления, руководства, метод) и упражнение (практику), к-рые могут дать хороший результат только в совокупности. Понимание человека как телесно-духовного единства привело гуманистов к идее гармоничного развития и заставило обратить внимание на физ. воспитание, возрастные психол. и физиол. особенности ребенка (Верджерио).

В решении вопроса о соотношении природы и нравственности гуманисты не были едины, однако всегда высоко оценивали роль обучения и воспитания в формировании нравственности, в развитии ростков добра, в смягчении и обуздании нежелательных наклонностей. Верджерио, Альберти, Веджио, Эразм Роттердамский, Вивес, Монтень и др. выработали практич. рекомендации учителям и родителям: выявлять путем наблюдения природные склонности детей, учитывать их индивид. особенности и применять разл. методы воздействия на учеников в зависимости от их характеров и способностей.

В отличие от ср.-век. системы обр. с ее принципом «учиться – значит ходить под розгой», в эпоху В. сложилось новое понимание процесса обучения как добровольного, сознательного и радостного, с чем связаны и методы обучения – принцип «мягкой руки», широкое применение морального поощрения. Идея гуманистов о связи обучения с жизнью (Альберти, Монтень и др.) сделала осн. критерием обр. его полезность, прежде всего для подготовки человека к жизни в общ-ве. Развитие естеств.-науч. знания, техники привело к появлению в 16 в. мысли о пользе реальных знаний. Педагоги В. настаивали на сознат. усвоении мат-ла, размышлении над прочитанным. Преподаватели должны были развивать умств. способности и навыки самостоят. мышления учеников, а не «вливать знания, словно воду в воронку» (Монтень). Гуманисты обращали внимание на тщательный отбор и дозировку уч. мат-ла, на использование на занятиях оригинала, а не извлечений из древних авторов. Они высоко ценили хороший стиль, поэтому для изучения отбирались лучшие произв. антич. лит-ры. Мн. педагоги В. выступали за разностороннее (энциклопедич.) обр., чередование занятий в течение дня (Витторино да Фельтре, Пальмиери, Рабле, Вивес). Постепенно формировался принцип наглядности обучения (Рабле, Монтень). Развивались идеи самообр. (Бруни, Ашам), были предложены возможности его осуществления (публичные лекции у Мора). Одни гуманисты выступали за шк. обр., доказывали его преимущество необходимостью единого воспитания для всех граждан, обществ. важностью воспитания и т. п.; др., видя неудовлетворит. состояние совр. им школы, были сторонниками домашнего обр. Все гуманисты придавали большое значение личности учителя: он должен быть не только образованным и эрудированным, но и высоконравств. человеком, способным стать примером для детей; в личности высоко ценились доброжелательность, чуткость, проницательность, знание индивид. особенностей детей. Гуманисты обращали внимание на низкую оценку в общ-ве труда педагогов, на их плохую подготовку (Эразм Роттердамский, Элиот).

Важнейшее место в пед. системе В. занимало нравств. воспитание. В детях поощрялись и воспитывались активность, жажда похвалы и славы, любовь к родине, ува-

жение к старшим, родителям и порицались праздность, лень, стремление к уединению. Одновременно воспитывалось умение владеть собой, достойно переносить испытания судьбы; нек-рые гуманисты (Веджио и др.) говорят о воспитании самоуважения. Необходимым элементом нравств. воспитания считалось воспитание целомудрия, уважения к религии, благочестие.

Гуманисты указывали на связь воспитания и обучения, на необходимость всестороннего и эффективного воздействия изучаемых предметов не только на ум уч-ся, но и на его сердце, чувства, волю. Воспитание не исчерпывалось моральными сентенциями, наставлениями и разъяснениями, в нем велика роль примера: высоко ценилось значение истории «как учительницы жизни», дающей образцы поведения; риторики и поэзии, эмоционально воздействующих на людей, а также содержащих образцы достойного поведения. Деятели В. обращали внимание на роль скульптуры и живописи (портреты выдающихся людей и др.) в нравств. воспитании. Однако гл. роль, по мнению гуманистов, играют «живые примеры» (отец, учитель, добродетельный человек).

Осн. метод нравств. воспитания в педагогике В. – поощрение и похвала. Отказ от телесных наказаний аргументировался заботой о воспитании сильного и гордого человека (из-за побоев формируется рабская душа), физ. вредом, ослаблением чувства естеств. любви к родителям, ненавистью к учебе и учителям. У гуманистов появляется понимание роли труда в воспитании (Верджерио, Альберти, Мор). Монтень говорит о воспитании в путешествиях и общении с людьми.

Важной частью педагогики В. было физ. воспитание, понимаемое гуманистами широко: как формирование не только здорового тела, но и здорового духа. Средствами физ. воспитания считались упражнения (гимнастика, воен. подготовка) и связанное с ними закаливание тела и духа; разнообразные физически активные виды отдыха (подвижные игры, прогулки на воздухе, танцы и т. п.); нек-рые гуманисты (Веджио, Пикколомини, Верджерио) обращали внимание на воздействие правильного питания и сна на физ. состояние человека.

Спец. эстетич. воспитания в гуманистич. педагогике 15 в. не предполагалось, хотя в размышлениях гуманистов всегда присутствовали эстетич. моменты (наслаждение поэзией, чтением книг, физ. занятиями); музыка в 15 в. осмыслялась гл. обр. с точки зрения ее нравств. воздействия. В 16 в. роль эстетич. воспитания возросла; Кастильоне считал необходимыми занятия музыкой, живописью, т. к. они развивают вкус к прекрасному; в произв. Рабле и Элиота иск-ва (рисунок, резьба, музыка, живопись, скульптура) включены в процесс обр.

Деятели В. большую роль отводили семейному воспитанию, что отражало возросшее значение семьи как обществ. ин-та в ту эпоху. На обоих родителей возлагалась ответственность за создание в доме благоприятной нравств. атмосферы; в семье должны были заботиться о физ. здоровье детей, прививать им первые нравств. понятия: обязанность отца – обеспечить хорошее обр. детям, к-рое гуманисты ценили гораздо больше, чем богатство.

Пед. мысль В. утверждала доступность обр. независимо от обществ. и имуществ. положения ученика. Однако практически равные возможности, провозглашенные педагогами В., могли использовать только сравнительно узкие слои: выходцы из феод.-аристократич. и богатых гор. семей и дети гуманистов.

Пед. мысль В. оказала влияние на европ. педагогику теоретич. положениями, подтвержденными практикой. Гл. среди них были идея гармоничного развития, связь умственного, нравств. и физ. воспитания, внимание к индивид. особенностям и природным склонностям детей и осн. на этом методы воспитания. Гуманистич. педагогика пыталась решать существ. проблемы связи природы и воспитания, обр. и нравственности, природы и нравственности и др. Отд. дидактич. принципы педагогики В.: признание добровольного и сознат. характера обучения, принцип наглядности в обучении, самообр., идеи всеобщего обучения и трудового воспитания и др. – получили дальнейшее развитие.

**ВОЛЮНТАРИЗМ** (от лат. voluntas – воля) – 1) филос. направление, признающее волю основой всего сущего, движущей си-

лой всякого развития, противопоставляющее ее (волю) законам бытия и утверждающее ее независимость от мира (представители философии В. – А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, к-рый во всем живущем видел волю к власти); 2) психол. ошибочное признание воли, а не разума решающим фактором психической жизни; 3) политика, не считающаяся с объективными законами истории, с реальными условиями и возможностями, определяемая субъективной волей и произвольными решениями осуществляющих ее лиц.

**ВОЛЯ** – способность человека управлять собой (власть над своими стремлениями, чувствами, страстями), сознательно регулировать свое поведение и деятельность вопреки внеш. и внутр. препятствиям, влияниям и воздействиям. Осн. волевые качества человека: целеустремленность, решительность, настойчивость, выдержка, самообладание, дисциплинированность, смелость и мужество и др. В. играет важнейшую роль в структуре характера, являясь, в изв. смысле слова, его «стержнем».

Преодоление препятствий и трудностей связано с т. н. волевым усилием – особым состоянием нервно-психич напряжения, мобилизующим физ., интеллект. и моральные силы человека.

Волевые действия определяются внеш. объективными обстоятельствами, в частности условиями, образом жизни и деятельности человека. Эти воздействия бывают отдаленными и косвенными и вследствие этого не всегда осознаются, что иногда создает иллюзию абс. произвольности человеч. действий и поступков. На этом и осн. идеалистич. толкование В. как некоего духовного нач., обусловливающего полную свободу, произвольность поведения человека. Свобода В заключается не в воображаемой независимости от законов природы и законов обществ. развития, а в осн. в познании этих законов и возможности пользоваться ими для определ. целей. Однако волевая деятельность человека, будучи объективно обусловленной, не понимается как фатальное следование внеш. обстоятельствам, якобы освобождающим человека от ответственности за свои поступки.

Правильно понять и оценить волевое действие человека можно лишь в том случае, если изв. не только цели, но и мотивы действия, т. к. один и тот же поступок в зависимости от этого может иметь разл. нравств. характеристику.

Волевое действие начинается с постановки и ясного осознания его цели. Далее обычно следует стадия «мысленного действия», когда человек обдумывает средства достижения цели. Планирование предстоящего действия, в особенности планирование преодоления трудностей, является осн. содержанием этой стадии. Нередки случаи, когда у человека при выборе цели действия сталкиваются неск разл. или даже противоречащих друг другу желаний и побуждений. В этом случае фактич. действию предшествует их мысленное обсуждение, сопоставление и сравнение целей и направления действия (борьба мотивов). У слабовольного человека борьба мотивов может принять затяжной характер, приводит к длит. колебаниям и сомнениям. С др. стороны, слабовольный человек нередко действует без к.-л. обдумывания разл. возможностей.

Стадия «мысленного действия» заканчивается принятием решения и плана его осуществления, после чего человек переходит к осн. звену волевого действия – исполнению решения. Процесс исполнения решений обычно бывает связан с преодолением трудностей.

Физ. состояние, в частности состояние нервной системы, хотя и не имеет решающего значения для развития способности к волевым действиям (людьми исключительно сильной В. были мн. физически слабые и больные люди), играет все же изв. роль. Нередко слабоволие является следствием недостаточного запаса физ. и нервных сил для преодоления препятствий на пути к цели, к-рые не представляют особых трудностей для физически крепкого человека. Поэтому физ. воспитание, занятия спортом, укрепляя нервную систему и улучшая здоровье, способствуют формированию В.

**ВООБРАЖЕНИЕ** – психич. процесс создания образов, включающий предвидение конечного результата предметной деятельности и обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда

проблемная ситуация характеризуется неопределенностью. Важнейшее значение В. в том, что оно позволяет представить результат труда до его нач., тем самым ориентируя человека в процессе деятельности. Создание с помощью В. модели конечного или промежуточного продукта труда способствует его предметному воплощению. Значение В. трудно переоценить. Оно необходимо писателям, художникам, ученым; преподаватели не смогли бы готовиться к уроку, т. к. без В. невозможно представить его ход, предугадать реакции уч-ся; процесс учения стал бы ограниченным, т. к. не опираясь на В., невозможно изучать историю, лит-ру и др. предметы.

Как и др. психич. процессы (мышление, память, восприятие), В. имеет аналитико-синтетич. характер. Осн. тенденция памяти – макс. точное возобновление образов ранее воспринятых и осознанных ситуаций, объектов. Осн. тенденции В. – преобразование представлений памяти, обеспечивающее в конечном счете создание мыслит. ситуации, ранее не возникавшей. В. – это отражение действительности в новых сочетаниях и связях. В представлении ожидаемого результата с помощью В. – коренное отличие человеч. труда от инстинктивного поведения животных.

В процессе деятельности В. выступает в единстве с мышлением. Включение В. или мышления в процесс деятельности определяется большей или меньшей степенью неопределенности проблемной ситуации, полнотой или дефицитом информации, содержащейся в исходных данных задач. Если исходные данные задачи (науч. проблемы) изв., то ход ее решения подчиняется преим. законам мышления. Если данные задачи с трудом поддаются анализу, то действуют механизмы В. В зависимости от обстоятельств, характеризующих проблемную ситуацию, одна и та же задача может решаться как с помощью В., так и с помощью мышления. Ценность В. в том, что оно позволяет принять решение даже при отсутствии полноты знаний, необходимых для выполнения задачи. Однако в этом и ограниченность В.: намеченные с его помощью пути решения проблемы нередко недостаточно точны.

Синтез представлений в В. осуществляется в след. формах: агглютинация – соединение разл., не соединяемых в реальности качеств, свойств, частей предметов (напр., русалка – женщина и рыба); гиперболизация – преувеличение (или преуменьшение) предмета, изменение кол-ва его частей (многорукие богини в инд. мифологии); заострение – подчеркивание к.-л. признаков (напр., в шарже, карикатуре); схематизация – сглаживание различий предметов и выявление черт сходства между ними (растит. орнамент); типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение их в конкретном образе (худ. образ).

Различают пассивное и активное В. Пассивное В. лишено действенности, для него характерно создание образов, к-рые не воплощаются в жизнь, программ, к-рые не осуществляются и даже не могут быть осуществлены. Непреднамеренное пассивное В. наблюдается при ослаблении деятельности сознания, в полудремотном состоянии, во сне, при патологич. расстройствах сознания. Преднамеренное пассивное В. продуцирует образы (грезы), не связанные с волей, к-рая могла бы способствовать их воплощению в жизнь. Преобладание в процессах В. грез свидетельствует об определ. дефектах развития личности. Активное В. может быть творческим и воссоздающим. Творч. В. предполагает самостоят. создание образов, к-рые реализуются в ориг. и ценных продуктах деятельности. Возникшее в труде В. – неотъемлемая часть любого творчества. В. не всегда немедленно реализуется в практич. действиях. Нередко оно принимает форму особой внутр. деятельности, заключающейся в создании образов желаемого будущего, т. е. в возникновении мечты. Мечта – необходимое условие преобразования деятельности, побудит. причина, мотив деятельности, окончат. завершение к-рой по к.-л. причинам оказалось отсроченным. Воссоздающее В. имеет в своей основе создание образов, соотв. описанию. Пространств. В. необходимо при изучении чертежей и натуральных объемных тел в разл. ракурсах.

Уровень развития личности во мн. зависит от того, какие виды В. преобладают

в ее структуре. Если у подростка и юноши творческое В., реализуемое в конкретной социально значимой деятельности (уч., общественно полезной и др.), преобладает над пустой пассивной мечтательностью, то это свидетельствует о более высоком уровне развития личности.

В. ребенка формируется в разл. видах его деятельности. На протяжении дошк. детства происходит постепенное превращение В. ребенка из деятельности, к-рая нуждается во внеш. опоре (прежде всего игрушке), в самостоят. внутр. деятельность, позволяющую осуществлять элементарное словесное (сочинение историй, сказок, стихов) и изобразительное (рисунки) творчество. В. развивается в связи с усвоением речи, а следовательно, в процессе общения со взрослыми. Речь позволяет детям представлять предметы, к-рых они никогда не имели в своем опыте. Задержки в речевом развитии сказываются на развитии В., обедняют его. В дошк. возрасте В. выступает как одно из важнейших условий усвоения обществ. опыта. В. дает возможность ребенку осваивать окружающий мир в игре, подобно тому, как взрослый человек с помощью В. преобразует его в активной творч. деятельности.

**ВОПРОСЫ ДЕТСКИЕ** – форма проявления любознательности ребенка, способствующая активному освоению окружающего мира. В. д. особенно многочисленны и интересны в дошк. возрасте, когда ребенок еще не овладел достаточным опытом, но активно стремится к приобретению новых знаний. Предметно-практич. деятельность, характерная для предыдущих этапов развития, позволила ребенку в осн. сориентироваться в элементарных свойствах окружающих вещей. Однако на ее основе невозможно объяснить явления и свойства более высокого порядка: причинно-следств. взаимозависимость событий; конструкцию сложных, не доступных для манипуляции предметов; особенности явлений природы, человеч. отношений, событий обществ. жизни и т. д. Овладение активной речью позволяет ребенку выяснять интересующие его факты посредством вопросов. Обилие и разнообразие В. д. поражает родителей, а нек-рые иногда ставят их в тупик. Следует помнить, что В. д. есть отражение мышления дошкольника, к-рое отличается конкретностью, образностью и эмоциональностью. Дошкольник еще не владеет науч. понятиями, поскольку не освоил действие поведения под понятие – обобщения строятся по произвольным признакам. Совпадение событий во времени он может принять за их взаимозависимость, причину перепутать со следствием, второстепенные признаки считать существенными и т. п. Поэтому нек-рые В. д. могут казаться взрослым странными и наивными. Это, однако, не должно раздражать родителей и воспитателей, от к-рых дети ждут ответов. Любознательность, проявляющуюся в вопросах, следует поощрять, предоставляя детям доступные их пониманию объяснения и стимулируя самостоят. работу мысли. Настораживать должно отсутствие В. д. в дошк. возрасте, к-рое может свидетельствовать о недостатках развития познават. процессов.

Отвечая на В. д., взрослый должен быть уверен в достоверности сообщаемой информации. Если впоследствии ребенок уличит его в некомпетентности, это может подорвать авторитет взрослого. Не зная ответа на В. д., лучше просто признаться в этом, а ответ отсрочить. Это вызовет у ребенка больше уважения, чем «ответ ради ответа». С возрастом дет. любознательность следует направить в русло самостоят. мыслит. деятельности по решению интересующих задач.

**ВОРОТНИЧКИ** (белые, серые, синие) – термины, используемые для обозначения разл. категорий лиц наемного труда. «Белые В.» – служащие, чиновники, работники аппарата управления, фирм (менеджеры), инж.-техн. работники, работники умств. труда, входящие в состав «непроизводств. персонала» предприятий, орг-ций, фирм. В индустриально развитых странах «белые В.» составляют осн. массу работников, превосходящую по кол-ву квалифициров. рабочих («синие В.»); «серые В.» – работники сферы обслуживания.

**ВОСПИТАНИЕ** – 1) в широком смысле – процесс систематич. и целенаправл. воздействия на духовное и физ. развитие индивида в целях его подготовки к производств., обществ. и культ. деятельности,

становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собств. активности и под влиянием природной, социальной и культ. среды, в т. ч. специально орг. целенаправл. деятельности родителей и педагогов; 2) пед. деятельность пед. работников, направл. на формирование качеств, определяющих нравств.-этич. позицию человека, его социальное поведение (гражданственность, ответственность, чувство долга), формирование черт характера, таких, как сила воли, целеустремленность, готовность к преодолению трудностей. Средством В. является, прежде всего, пример, к-рый воспитатель (педагог) подает воспитаннику. В. в пед. процессе обеспечивается проф. и пед. мастерством преподавателя, мастера производств. обучения, отбором уч. мат-ла, высоким науч. уровнем преподавания, методами обучения, организацией обучения и труда на основе принципов коллективизма с учетом личностных особенностей каждого обучаемого. Средствами В. являются также приказ (гребование и запрет) и убеждение. В. ставит своей задачей образование гармонич. целого из врожденных задатков и развивающихся способностей, а также приобретение вырастающим воспитанником благоприятных для него самого и для общ-ва установок в отношении др. людей, семьи, гос-ва.

Категория В. – одна из осн. в педагогике. Исторически сложились разл. подходы к рассмотрению этой категории. Характеризуя объем понятия, мн. исследователи выделяют В. в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общ-ва в целом (т. е. отождествляя В. с социализацией), и В. в узком смысле – как целенаправл. деятельность, призванную формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений. В. часто трактуется в еще более локальном значении – как решение к.-л. конкретной воспитат. задачи (напр., В. обществ. активности, коллективизма).

Физ., психич. и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внеш. и внутр., социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идет в процессе социализации – усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному общ-ву, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта. Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов обществ. бытия (по сути, весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых в процессе В. условий. Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и В. в педагогике принято называть формированием личности.

Способность к развитию – важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. В то же время традиционной была точка зрения, что В. осуществляется лишь по отношению к подрастающим поколениям. Только в 20 в. начала активно разрабатываться проблема В. взрослых, что нашло отражение в возникновении спец. отрасли пед. знания – андрагогики.

В , будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности общностей воспитуемых. Обр. включает в себя просвещение, т. е. пропаганду и распространение культуры, к-рое предполагает высокий уровень избирательности субъектов в отборе и усвоении тех или иных знаний, и обучение. Организация жизнедеятельности происходит в орг-циях и группах, создающих условия для участия воспитуемых в разл. видах деятельности – познавательной, предметно-практич., духовно-практич., коммуникативной, игровой, спортивной. Особую роль в В. играет иск-во, к-рое отражает в эмоционально-образной форме разл. виды социальной деятельности и развивает способность человека творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя. Естественно, что систематичность, интенсивность, характер, содержание, формы и методы обр. и организации жизнедеятельности непосредственно зависят от возраста, этнокульт и соц.-проф. принадлежности воспитуемых, от специфики систем В. в разл. странах.

С содержат. точки зрения В. классифицируется по-разному. Наиб. обобщенная классификация включает в себя умств., тру-

довое и физ. В. Часто, принимая во внимание аспекты воспитат. процесса, называют (в разл. сочетаниях) идейно-политич., воен.-патриотич., патриотич., нравств., интернац., эстетич., трудовое, физ., правовое, половое, экологич., экон. В. Существуют концепции прагматич., гражд., ценностного, коллективистского, коммуникативного В. и др. По инциональному признаку выделяют семейное В., шк., внешк., конфессиональное (религ.), а также В. в дет. и юношеских орг-циях, по месту жительства (общинное в амер. педагогике), в закрытых и спец. уч.-воспитат. учр. По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демокр. В.

Дискуссионна проблема целей В., имеющих конкретно-ист. характер. Реальные цели всегда специфичны не только для определ. эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных ин-тов.

Ни одно из существующих многочисл. определений цели В. не является исчерпывающим. В разл. пед. концепциях цель В. трактуется, в зависимости от соц.-филос. позиций авторов, как В. всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физ. совершенство: приобщение человека к культуре, развитие у него творч. индивидуальности; В. социально компетентной личности; В. автономной личности, способной к позитивному изменению и совершенствованию себя и окружающей действительности; эмансипация, свободное развитие личности; формирование отношений личности к миру и с миром, к себе и с самой собой; развитие самосознания личности, помощи ей в самоопределении, самореализации и самоутверждении.

Будучи сложным социальным явлением, В. является объектом изучения ряда наук. Философия исследует познават., ценностное, соц.-политич., нравств. и эстетич. отношение человека к миру, онтологич. и гносеологич. основы В.; формулирует наиб. общие представления о высш. целях и ценностях В., в соответствии с к-рыми определяются его конкретные средства.

Социология изучает: социальные проблемы развития личности, социальный «заказ» системе В., определяемый общ-вом в неявном виде и формируемый гос-вом в доктах; условия осуществления, региональные и соц.-культ. особенности В.; систему воспитат. ин-тов, учреждений; соотношение и удельный вес непрограммируемых социальных влияний и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и В. Этнография рассматривает закономерности В. у народов мира на разных стадиях ист. развития; существующий у разных народов нормативный канон человека и его влияние на В.; характер родительских чувств, ролей и отношений и т. д.

Экон. наука определяет роль В. в росте эффективности обществ. произ-ва, финанс. и мат.-техн. ресурсы, необходимые для создания оптимальной инфраструктуры системы В. Правоведение занимается правовыми формами организации и функционирования В., правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности гос-ва, его ин-тов и граждан в сфере В. Криминология, изучая преступность, в т. ч. как издержки социализации и В., разрабатывает меры ее предупреждения. Биология, физиология, генетика исследуют естеств. основы развития, отражающиеся на процессе и результатах В.

Психология выявляет индивид., возрастные, групповые особенности и закономерности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки эффективности способов и средств В. Большое внимание В. уделяет т. и. конфессиональная психология, разрабатываемая в целях формирования религ. сознания и поведения.

Педагогика исследует сущность В., его закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику В., определяя его принципы, содержание, формы и методы.

В зависимости от возраста человека В. осуществляется семьей, к-рой принадлежит важнейшая роль в формировании личности, обществ. и гос. ин-тами, уч.-воспитат. учр., обществ. орг-циями, учреждениями культуры, средствами массовой коммуникации, предприятиями, религ. орг-циями (в конкретных этногеогр. регионах роль религ. орг-ций в В. различна).

Непосредственно В. подрастающих поколений заняты образовательные учреждения, объединения по интересам и по месту жительства и др.

Роль разл. ин-тов в В. неравноценна. Школа, безусловно, играет ведущую роль, т. к. на нее возложены осн. функции и ответственность в деле В. подрастающих поколений. Через систему гос. и обществ. ин-тов В. гос-во и общ-во стремятся, с одной стороны, обеспечить равные возможности для В. всех своих граждан, с др. – создать условия для реализации каждым своих потенциальных возможностей и интересов и развития своих способностей.

Процесс В. можно представить в виде схемы: включение человека в систему отношений ин-тов В., приобретение и накопление знаний и др. элементов социального опыта, их интериоризация, т. е. преобразование внутр. структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности, и экстериоризация, т. е. преобразование внутр. структур психики в определ. поведение (действия, высказывания и т. д.).

Совр. педагогика исходит из того, что процесс В. представляет собой не прямое воздействие на воспитанника (как традиционно считалось), а социальное взаимодействие разл. субъектов: индивид. (конкретных людей), групповых (микрогрупп и коллективов) и усл. социальных – ин-тов В.

Социальные взаимодействия, в к-рых происходит В. человека, можно представить в виде множества «цепочек»: общ-во – группа – личность, гос-во – ин-ты В. – человек, коллектив – микрогруппа – личность, воспитатель – коллектив, воспитатель – микрогруппа, воспитатель – воспитанник и т. д. В одних «цепочках» взаимодействие непосредственное, в др. – опосредованное. Существует понятие асимметричности взаимодействия в процессе В., проявляющейся в разл. мере активности субъектов В. Очевидно, что она объективно значительно больше во взаимодействии гос-ва, ин-тов В. и человека, чем воспитателя и воспитанника.

Содержание и характер взаимодействия общ-ва, групп и личностей в процессе В. обусловлены социальными ценностями, идеологией и обществ. психологией. Идеи, представления данного общ-ва определяют жизнедеятельность разл. типов и видов социальных общностей, в т. ч. групп и коллективов, а в конечном счете отношение людей к миру и самим себе.

Взаимодействие гос-ва с ин-тами В. определяется особенностями конкретной соц.-политич. системы и гос. политикой в сфере В. Соц.-экон. политика гос-ва объективно определяет престиж В., что отражается как в деятельности отд. ин-тов В., так и в социальном поведении конкретных людей. В то же время деятельность ин-тов В. оказывает обратное влияние на гос. политику в сфере В.

Взаимодействие между ин-тами В. обусловлено их функциями и объективно выражается во взаимодоп. в процессе В. разл. возрастных и соц.-проф. групп людей. В В. подрастающих поколений оно проявляется, напр., т. о.: школа обеспечивает необходимый минимум В. всех детей, подростков и юношей; дет. и юношеские орг-ции дополняют его развитием обществ. активности; уч. заведения обеспечивают условия для удовлетворения индивид. интересов и развития творч. задатков; предприятия, учреждения и т. д. помогают в создании благоприятных условий В.

Отсутствие между ин-тами В. достаточно отработанной и четкой системы связей делает процесс В. дискретным (прерывным), в отличие от непрерывности процесса социализации. Это приводит к неоднозначности и относительной противоречивости воспитывающих влияний на человека в каждом конкретном случае.

В. – процесс двупланный. Гос-во ставит задачи В., определяет его инфраструктуру, программу, содержание. В то же время реализуют В. конкретные групповые и индивид. субъекты, имеющие собств. ценностные ориентации, стереотипы, предрассудки и т. д. и вносящие существенные коррективы в требования обществ. норм и гос. установок. Вследствие этого, с одной стороны, в практике В. рождаются новые, прогрессивные явления, с др. – воспитатели и воспитуемые проявляют консерватизм, к-рый имеет глубокие ист., этнич. и социально-психол. корни. Поэтому, напр., в рамках

одной системы В. складываются разл. стили пед. руководства и взаимодействия.

Взаимодействие в процессе В. представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение к-рых имеет добровольный и избират. характер. Такое взаимодействие в значит. мере социально дифференцированно, индивидуализированно и вариативно, поскольку конкретные участники взаимодействия, являясь чл. определ. этнич., социальных и соц.-психол. групп, более или менее осознанно и целенаправленно реализуют во взаимоотношениях друг с другом тот тип социального поведения, к-рый одобряется в этих группах и имеет свою специфику. Напр., этнич. особенности влияют на стиль взаимодействия ст. с мл. В пределах одного региона в соц.-проф. группах или ин-тах В. могут наблюдаться существ. различия во взаимодействии воспитателей и воспитанников: в одних стиль взаимодействий более демократичный, в др. – авторитарный.

В целом взаимодействие – диалог воспитателей и воспитанников, и его воспитат. эффективность определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются.

Результаты и эффективность В. в условиях социального обновления общ-ва определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культ. ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых чл. общ-ва к сознат. активности и самостоят. творч. деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат В. – готовность и способность к самовоспитанию.

Совр. В. направлено на формирование у личности, с одной стороны, нравств.-мировоззренч. устойчивости, с др. – гибкости. В быстро изменяющемся мире человек может жить и эффективно функционировать, обладая высокой психол. гибкостью. Ему необходима способность получать и усваивать новую информацию, адаптироваться к экон., социальным и психол. переменам как в общ-ве и гос-ве, так и в ближайшем социальном окружении и в своей собств. судьбе. В то же время человеку необходимо иметь определ. внутр. стержень, мировоззрение, убеждения, иначе при каждом изменении в развитии общ-ва и гос-ва, индивид. жизненного пути у человека могут проявиться невротич. реакция, дезадаптация, дезинтеграция личности, вплоть до ее распада.

В. – конкретно-ист. явление, тесно связанное с соц.-экон., политич. и культ. уровнем общ-ва и гос-ва, а также с их этносоциальными и соц.-психол. особенностями.

Вследствие происходящих в стране соц.-политич. и экон. преобразований началось широкое обществ. движение, направленное на коренной пересмотр характера, содержания, форм и методов В. Суть поиска состоит в том, чтобы в центр В. было поставлено развитие личности на основе нац. и общечеловеч. ценностей, реализации идеи приоритета личности по отношению к коллективу, общ-ву, гос-ву. Достижение этой задачи требует признания приоритетной роли В. в соц.-экон. политике гос-ва, жизни общ-ва, гуманизации и демократизации В.

**ВОСПИТАННИК** – человек, являющийся, с одной стороны, объектом целенаправл. деятельности педагога (воспитателя) и/или социального окружения (семья, уч., трудовой творч., спорт. коллектив); с др. стороны – субъектом самовоспитания и саморазвития.

**ВОСПИТАТЕЛЬ** – работник образоват. учр., в чьи должностные обязанности входит: планирование и организация жизнедеятельности обучающихся, воспитанников; создание условий для соц.-психол. реабилитации обучающихся, а также для их социальной и трудовой адаптации; проведение коррекционно-развивающей работы на основе изучения индивид. особенностей обучающихся, воспитанников; проведение мероприятий, способствующих их психофиз. развитию. Осн. требованиями к воспитателю являются: высокие личные моральные качества, внимательное и любовное отношение к воспитанникам в сочетании с требовательностью к ним, наличие

необходимых знаний, умение организовать воспитанников и помочь им в разл. видах деятельности.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА** – организация воспитат. воздействий на детей и подростков в рамках их жилищно-бытовой микросреды с целью оптимизации положит. и нейтрализации отрицат. социальных факторов, влияющих на формирование личности.

Микросреде по месту жительства свойственны разновозрастный состав, широкие социальные связи, неформальный характер, добровольность выбора целей и ценностей, форм и видов деятельности. Вместе с тем эта микросреда отличается противоречивостью и стихийностью, что не исключает вероятность возникновения негативных асоциальных тенденций, нежелат. воздействий субкультуры, выдвижения неформальных лидеров криминальной ориентации. Это особенно опасно для детей из неблагополучных семей, социально и педагогически запущенных и потому легко попадающих под негативное влияние.

Место жительства объединяет взрослых и детей в их свободное время и создает условия для совм. общения и деятельности разных поколений, для воспитания детей взрослыми и для эффективного воздействия на самих взрослых.

Работа с детьми в микрорайоне обладает большими резервами в совершенствовании пед. и обществ. помощи семейному воспитанию.

По месту жительства складываются неформальные группы (в т. ч. и асоциальные), выдвигаются свои лидеры (как правило, не совпадающие с формальными). Недооценка воспитат. работы при организации досуга может привести к криминогенной ситуации в микрорайоне, правонарушениям и преступности несовершеннолетних.

Осн. направления В. р. по м. ж.: создание условий, благоприятных для развития личности и самовоспитания; организация воспитывающей среды (т. е. обеспечение нормального психол. климата для всех детей и подростков); профилактика отклоняющегося поведения, безнадзорности, правонарушений и преступности; обеспечение социальной помощи и защиты детей.

В воспитании по месту жительства участвуют семья, школа и др. уч. заведения, дет. дошк., внешк., культ.-просвет., спортивно-оздоровит. и др. учреждения, правоохранит. органы, общественность. Система обществ. воспитания призвана освободить школу от не свойственной ей деятельности и направить усилия учителей на выработку общих пед. задач и методов.

В совр. практике складывается взаимодействие школы и др. воспитат. ин-тов микрорайона, объединяющихся в терр. культ.-воспитат. центры, комплексы и т. п.

Организация В. р. по м. ж. имеет много общего с внешкольной работой. Формально регламентированной деятельности и стабильному кругу общения в школе и подобных ей воспитат. ин-тах противостоит стихийная среда деятельности и общения по месту жительства. Активность детей и подростков в этих условиях может определяться разнообразными мотивами, среди к-рых не исключены и асоциальные. Поэтому гл. задача обществ. воспитания состоит в организации неформальной деятельности т. о., чтобы нежелательные мотивы были вытеснены общественно ценными. В этих целях создаются разнообразные любительские клубные объединения по интересам, спорт. и игровые площадки, проводится шефская работа. К новым формам воспитат. работы в жилом массиве относится организация продленного дня клубного и домашнего типа (вне стен школы), а также дет. сады для дошкольников на дому, мини-школы, группы кратковрем. пребывания и т. п.

Деятельность и общение детей и взрослых по месту жительства имеет психолого-пед. особенности, в значительной степени обусловленные необходимостью преодоления родителями и воспитателями противоречий между своими пед. установками и ценностями, сложившимися в дет. и молодежных группах.

Работа по месту жительства направлена на изучение личности во взаимодействии со средой.

С 90-х гг. идет процесс создания коллективов обществ. воспитателей: актив творч. союзов, добровольных обществ. трудовых коллективов, инициативные советы нас., дет. и юношеские обществ. орг-ции,

отд. воспитатели-общественники. Возникла новая категория пед. работников – социальные педагоги, организующие помощь семье, досуг детей и взрослых, работающие с трудновоспитуемыми подростками и т. п. Отношения воспитателя-общественника и воспитанника, как правило, неформальны, демократичны, осн. на заинтересованности в судьбе детей, добровольности, взаимном доверии. Они способствуют доброжелат. атмосфере, создают у ребенка чувство защищенности и внутр. спокойствия.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА** – объединяет комплекс воспитат. целей; людей, их реализующих в процессе целенаправл. деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенную среду и управленч. деятельность по обеспечению жизнеспособности В. с. Создается для реализации пед. целей и обеспечения развития личности уч-ся. В пед. теории и практике ранее сложилось понятие «система воспитат. работы», под к-рой обычно понимают комплекс мероприятий, адекватных поставленной цели. Система воспитат. работы входит в В. с. как подсистема, охватывающая блок деятельности. В практике стремление педагогов достичь наилучших результатов воспитания с помощью набора определ. мероприятий приводит либо к ограничению целей за счет выделения ведущих направлений в воспитат. работе (напр., эстетическое, трудовое и др. воспитание), либо к выбору в качестве осн. воспитат. средства к.-л. эффективного пед. приема («погружение», «опорные сигналы», «самоуправление» и др.). Использование суммы пед. средств вне В. с. не всегда обеспечивает желаемые результаты, хотя в ее рамках они применяются успешно.

Разнообразны В. с. ср. общеобразоват. школ. Среди них выделяются традиционные В. с. массовых школ, системы сел. малокомплектных школ (т. н. семейного типа) и В. с., организуемые на принципах т. и. коммунарской методики. В. с. профильных уч. заведений (с углубл. изучением отд. дисциплин, гимназий, колледжей, лицеев и др.), имея много общего с системами массовых школ, отличаются от них по своим целям – воспитание детей с установившимися в определ. обл. науки интересами и развитие у них творч. способностей – и поддерживают более тесные связи с высш. уч. заведениями и науч. учреждениями. К ним примыкают В. с. школ-комплексов, где наиб. четко выражено сочетание уч. труда с творчеством, компьютеризации обучения с его гуманитаризацией, проф. обучения с досуговой деятельностью по интересам и др. Особого рода В. с. возникают в зонах стихийных и социальных бедствий, где дети испытывают сильные эмоц. потрясения. В этих В. с. важнейшими становятся реабилитац. функции, направленные на возвращение детей к нормальной жизни.

При благоприятных условиях социального развития могут возникнуть В. с. микрорайона, села, города, региона и даже страны. Между ними складывается определ. иерархия. Так, при наличии В. с. микрорайона В. с. уч. заведений органично включается в ее структуру. Каждая из В. с. обладает чертами, общими для систем одного уровня, особенными, характерными для части систем, и единичными, отражающими творч. почерк своих создателей. Проблема В. с. разрабатывается педагогами ближнего и дальнего зарубежья, напр. в опыте вальдорфских школ, школ «со справедливыми сообществами», с воспитат. центрами и др.

По типу организации воспитания В. с. традиционно разделяются на авторитарные (см. *Авторитарное воспитание*) и гуманистические. Характерная черта гуманистической В. с. – ориентация на личность ребенка как осн. цель, результат и показатель эффективности В. с.

Создание гуманистич. В. с. начинается с разработки ее исходной (малой) концепции и ознакомления с ее осн. идеями (свобода выбора, добровольность деятельности, взаимная терпимость, личная ответственность и т. п.) уч-ся, педагогов и родителей. На этапе стабилизации В. с. вырабатываются нормы поведения, формы организации жизнедеятельности детей. В процесс управления системой вовлекается все большее число педагогов и уч-ся. В рамках системы предусматриваются т. и. зоны свободного развития, побуждающие участников В. с. к творч. поиску.

Сложившиеся В. с. гуманистич. типа отличаются: наличием пед. концепции; здо-

ровым образом жизни коллектива с преобладанием позитивных ценностных ориентаций и отчуждением негативных явлений; атмосферой взаимного доверия, доброжелательности и взаимопомощи, обеспечивающей каждому ребенку ощущение душевного комфорта; способами разрешения конфликтов внутр. силами; взаимодействием со средой и др. Любая В. с. – явление развивающееся. Она проходит этапы становления, организац. оформления, функционирования в макс. режиме, обновления и перестройки. Процессы обновления связаны с изменениями прежде всего в блоке целей, за к-рыми следует реформирование структуры, деятельности и отношений, создание новых ценностных ориентаций и нравств. норм. Испытывая влияние как внеш. факторов окружающей среды, так и внутр. саморегуляц. процессов, В. с. преодолевает противоречия между ценностными компонентами, культивируемыми школой и складывающимися в окружающей среде, между воспитателями и воспитанниками, между пед. коллективом и семьей, между традициями и новациями. В развитии В. с. может наступить кризисный этап, к-рый явно не осознается ни педагогами, ни уч-ся, но проявляется либо в неудовлетворенности уч. жизнью, либо в затруднениях при проведении традиц. работы. Старение В. с., наоборот, выражается в излишней упорядоченности жизни коллектива, потере чувства нового, ослаблении инициативы уч-ся. Однако этапов кризиса и старения можно избежать, если в рамках системы возникнут конструктивные импульсы к обновлению.

Развитие В. с. – педагогически управляемый процесс. Определяя осн. характеристики системы при ее зарождении, педагоги затем осознают себя лишь одной из действующих сил. С усилением значения дет. коллектива выбор перспектив В. с. осуществляется педагогами и школьниками совместно. Эффективное управление требует соблюдения ряда условий: организации здорового образа жизни ученич. коллектива в школе, средового подхода. Осн. критерием пед. целесообразности В. с. признается самочувствие ребенка, его личностное развитие, умение пед. коллектива предвидеть кризисные состояния и преодолевать их.

Перспективные направления развития теории В. с.: рассмотрение особенностей целеполагания в сфере воспитания, соотношение воспитания и социализации в совр. условиях; пед. осмысление процессов самопознания, самосознания, самовыражения, самореализации личности в школах со сложившимися В. с.; использование новаций и традиций в построении В. с. (особенно в нац. школе); исследование роли личностного фактора в развитии В. с., возможностей средового подхода в организации В. с., находящихся в разл. социальном окружении.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** – круг деятельности по формированию основ науч мировоззрения, проф. убеждений, уважения к труду, по воспитанию коллективизма, дружбы, трудовой дисциплины, ответственности; формирование норм и правил гражд. поведения.

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО** - мера совершенства педагога в реализации системы воспитат. функций при решении конкретных воспитат. задач.

**ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ** – обучение, при к-ром достигается органич. связь между приобретением уч-ся знаний, умений, навыков, усвоением опыта творч. деятельности и формированием эмоцион.-ценностного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому уч. мат-лу. Один из принципов обучения. Термин «В. о.» введен в педагогику И. Ф. Гербартом.

Соотношение обучения и воспитания – фундаментальная пед. проблема. Я. А. Коменский признавал огромную воспитывающую роль обучения и не разделял обучения и воспитания. Ж.-Ж. Руссо преобладающую роль отводил воспитанию («естеств. воспитанию»), подчиняя ему обучение. И. Г. Песталоцци связывал умств. обр. с нравственным, обосновывая свой подход тем, что процесс познания начинается с чувственных восприятий, перерабатываемых затем сознанием при помощи априорных идей. Гербарт считал обучение осн. средством воспитания.

Совр. пед. теория рассматривает обучение и воспитание в единстве; это предполагает не отрицание специфики обучения и воспитания, а глубокое познание сущ-

ности, функций, организации, средств, форм и методов обучения и воспитания.

В дидактич. аспекте единство обучения и воспитания проявляется в общности цели развития личности, в реальной взаимосвязи обучающей, развивающей и воспитат. функций. Образоват. аспект обучения связан с расширением объема усваиваемого содержания, развивающий – с увеличением числа и усложнением характера связей, устанавливаемых в сознании уч-ся, между элементами содержания; воспитат. – с целенаправленным формированием личностного отношения к этому содержанию и к действительности в целом. Для развития уч-ся, вовлеченного в пед. процесс, характерно взаимодействие между пед. условиями и воздействиями и активной реакцией личности на них.

Возможность осуществления единства функций обучения должна быть заложена и в содержании образования как пед. модели социального заказа школе, и в методах обучения как нормативной модели деятельности обучения. Эти модели, охватывающие на теоретич. уровне как содержательную, так и процессуальную стороны обучения, должны заключать в себе набор характеристик, позволяющий обеспечить единство функций обучения. Такое единство само по себе является вариативной характеристикой обучения как целостного объекта. Набор характеристик содержания и методов обучения также вариативен – он специально и целенаправленно разрабатывается и вводится в теорию и практику обучения как средство реализации его функций.

Связь обучения и воспитания с точки зрения организации пед. деятельности определяется тем, что в воспитании гл. – приобретение воспитанниками личного жизненного опыта. Существуют разные трактовки различий между обучением и воспитанием, предполагающие и разные пути объединения их в единый процесс. Согласно одной точке зрения, обучение обслуживает познават. деятельность и играет ведущую роль в формировании мировоззрения, а воспитание (в узком смысле) направлено гл. обр. на организацию идейно-политич., трудовой, обществ. и др. деятельности и формирует нормы нравственности и права. Др. позиция исходит из определения воспитания (в широком смысле) как целенаправленной, специально проектируемой и организуемой деятельности по приобщению человека к жизни общ-ва. Двумя составляющими этой деятельности являются обучение как деятельность по передаче социального опыта обучающими посредством преподавания и его усвоение обучающимися в ходе учения и воспитание (в узком смысле) как деятельность по непосредств. включению обучаемых и воспитуемых в жизнь. В пед. действительности эти виды деятельности сливаются. Однако обеспечить такое единство можно только путем специально орг. работы. Этим обусловлено различение методов обучения и методов воспитания

Целостность уч.-воспитат. процесса – не изначально присущее ему свойство. Любое обучение приводит к формированию у уч-ся определ. отношения к общ-ву, природе, собств. личности и деятельности, черт характера и качеств личности. Но не всякая обученность влечет за собой воспитанность. Обучение, не учитывающее сознательно поставленных воспитат. целей, может привести уч-ся к успеху в учении, но в то же время и к формированию у него негативных черт личности. Хотя и в этом случае происходит процесс социального формирования. В этом проявляется относит. автономность, отдифференцированность как воспитания, так и обучения как целостных объектов.

Дидактич. отношения, развертывающиеся в уч.-воспитат. процессе, по своему характеру отличаются от воспитат. отношений. Если дидактич. отношение «преподавание – учение» опосредовано через множество создаваемых учителем, в изв. мере искусств. уч. ситуаций, то воспитат. отношение – непосредственно общественное, «напрямую» выводящее школьника в жизнь. Спец. воспитат. работа нужна потому, что путем обучения передаются не сама деятельность и формы отношений, а их идеальная модель, общие принципы, нормы, фиксированные в обществ. сознании.

В ходе обучения, путем включения в его содержание специально подготовленного уч. мат-ла, можно влиять на формирование оп-

редел. качеств личности, однако применение только методов обучения может оказаться недостаточным для навыков поведения в реальных жизненных ситуациях. Целесообразно различать момент усвоения норм поведения в процессе обучения и момент обучения в процессе формирования поведения.

Воспитат. функция обучения реализуется полнее при соединении уч. и др. видов деятельности уч-ся. Педагог использует в процессе обучения имеющиеся у школьников знания, жизненный опыт и информацию, к-рую они получают вне школы; с др. стороны, результаты уч. деятельности применяются во внеуч. жизни ученика. В формировании мировоззрения уч-ся каждый уч. предмет выполняет свою специфич. функцию. Именно систематич. изучение всей совокупности естеств.-матем., гуманитарных предметов, трудовое обучение повышают уровень всей работы по усвоению школьниками духовной культуры и норм нравственности. Естеств.-матем. науки не только развивают логич. мышление уч-ся, но и на примере жизни великих ученых влияют на нравств. сознание школьников. Знакомство с преобразующей природу деятельностью людей, с достижениями науки и техники, как и изучение основ гуманитарных наук, подводят уч-ся к пониманию явлений обществ. жизни. Преподавание гуманитарных предметов существенно для нравств. и эстетич. воспитания уч-ся.

В. о. обеспечивается также путем активизации познават. и практич. деятельности уч-ся, усилением роли самостоят. практич. работ, способствующих сознат. усвоению знаний и создающих условия для их творческого применения. В. о. не только предполагает усвоение уч-ся знаний о природе и общ-ве, о нормах поведения, но и требует личностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, выработки на их основе системы взглядов и убеждений, к-рые становятся принципами, мотивами поведения. Достичь этой цели можно лишь на основе активной, эмоционально окрашенной деятельности уч-ся. Реализация задач В. о. требует от каждого педагога владения методами обучения и воспитания как единой методикой уч.-воспитат. процесса, осуществления комплексного подхода к воспитанию уч-ся.

**ВОСПОМИНАНИЕ** – непроизвольно возникшее или произвольно вызванное вновь содержание памяти, к-рое сходно с прошлым событием или кажется сходным. Способность к точному воспроизведению прошлого опыта неодинакова у разл. людей и даже у одного и того же человека по отношению к разным предметным сферам.

**ВОСПРИЯТИЕ** – 1) процесс приема и преобразования информации, обеспечивающий отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире; 2) осн. категория уч. целей, обозначающая готовность, желание и способность ученика познавать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы. С В. начинается усвоение уч. мат-ла; воспринимать – значит разобраться в сущности изучаемого, связать его с тем, что уже изв., познать его проявления, свойства, способы применения.

В процессе В. человек познает предметы и явления в целом, а не их отд. свойства. В основе В. лежат ощущения, но В. не сводится к сумме ощущений. Воспринимая, человек не только выделяет группу ощущений и объединяет их в целостный образ, но и осмысливает этот образ, понимает его, привлекая для этого свой прошлый опыт.

Спец. органов В. нет. Мат-лы для В. дают анализаторы. Предметы и явления окружающего мира воздействуют на разл. анализаторы (зрит., обонят., вкусовой и т. д.), т. е. любой предмет выступает как комплексный раздражитель. В. обеспечивается сложной системой нервных связей между разл. анализаторами.

Наличие таких связей позволяет правильно воспринимать предмет и на основании показаний лишь одного анализатора.

Согласно совр. представлениям, совокупность процессов В. обеспечивает субъективное пристрастное и вместе с тем адекватное отражение объективной реальности. Адекватность образа В. достигается благодаря тому, что при его формировании происходит уподобление (А. Н. Леонтьев), т. е. подстраивание воспринимающих систем к свойствам воздействия: в движении руки, ощупывающей предмет, в движении глаза,

прослеживающего видимый контур, в движениях гортани, воспроизводящих слышимый звук, и т. п. – во всех этих случаях создается копия, сопоставимая с оригиналом. В. представляет собой своеобразный саморегулирующийся процесс, обладающий механизмом обратной связи и подчиняющийся особенностям отражаемого объекта.

Наиб важные особенности В. – предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность. Предметность В. выражается в т. н. акте объективации, т. е. в отнесении к внеш. миру получаемых от него сведений. Предметность В. – не врожденное качество. Формирование предметности В. в онтогенезе связано с первыми практич. действиями ребенка, к-рые направлены на внеш. объекты и приспособлены к их особенностям, местоположению и форме. В дальнейшем В. выделяется в относительно самостоят. систему перцептивных действий. Целостность В. состоит в создании на основе данных ощущений целостного образа предмета или пространств. предметной ситуации, даже если нек-рые части целого в данный момент не могут быть наблюдаемы. С целостностью В. связана его структурность. В. в значит. мере не отвечает мгновенным ощущениям и не является простой их суммой. Человек воспринимает фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру, к-рая формируется в течение нек-рого времени (напр., при В. музыки отд. звук не обеспечивает понимания мелодии, в сознании слушающего продолжает звучать вся структура мелодии с разнообразными взаимосвязями входящих в нее элементов). Источн. целостности и структурности В. лежат в особенностях самих отражаемых объектов, с одной стороны, и в предметной деятельности человека – с др. Константность В. – способность перцептивной системы (системы анализаторов, обеспечивающих данный акт В.) компенсировать пространственные и пр. изменения объектов. Благодаря константности человек способен воспринимать окружающие предметы как относительно пост. по форме, величине, цвету и т. п. В. человека тесно связано с его мышлением, в этом заключается осмысленность В.

Осмысленно воспринять предмет – это значит мысленно назвать его, т. е. отнести к определ. группе, кл. предметов, обобщить его в слове. Даже при виде незнакомого предмета человек пытается уловить в нем сходство со знакомыми объектами, отнести его к нек-рой категории. В. представляет динамич. поиск наилучшего толкования, объяснения имеющихся данных.

В основе классификации В., так же, как и ощущений, лежат различия в анализаторах, участвующих в В. В соответствии с тем, какой анализатор играет в В. преобладающую роль, раличают зрит., слуховое, осязат., кинестезич., обонят. и вкусовое В. Обычно процесс В. осуществляется рядом анализаторов. Двигат. ощущения в той или иной степени участвуют во всех видах В. Разл. виды В. редко встречаются в чистом виде, обычно они комбинируются, в результате чего возникают сложные виды В. Напр., В. учеником текста включает такие его виды, как зрит., слуховое и кинестезическое. Основой др. типа классификации В. являются формы существования материи: пространство, время и движение. Соотв. выделяются В. пространства, В. времени и В. движения.

В пед. деятельности по развитию В. необходима макс. активизация В., с тем чтобы в нем участвовали не только зрение и слух, но и осязание, обоняние, вкус и особенно двигательные ощущения, возникающие при оперировании предметами. Большое значение имеют моделирование предметов, их зарисовки и схематич. изображения, позволяющие наглядно фиксировать особенности данных предметов. Для развития точности и обобщенности В. необходимы сопоставление предметов, установление сходства и различия между ними. Спец. задача политехн. обучения заключается в развитии В. точных пространств. отношений (расстояния, величины, формы предметов).

В наиб полной мере развитие В. достигается при правильной организации наблюдения в процессе уч. и производств. работы уч-ся. Определение задач, предварит. изучение объектов наблюдения по книгам, рис., фотографиям, разработка плана и, наконец, последующее описание и об-

суждение результатов наблюдения – все это приводит к органич. связи В. с практич. действиями и мышлением уч-ся и тем самым является важнейшим средством развития их познават. деятельности.

**ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ** – гуманистич. идеал воспитания. Как относительно целостная система взглядов сложился в эпоху Возрождения в русле культ. движения гуманизма. Идея В. р. л. получила разл. интерпретации в позднейших филос. и пед. системах, в зависимости от особенностей ист.-культ. ситуации.

В. р. л. – формирование и обогащение личностных качеств, составляющих социальную природу человека: высш. цель обр., ставящая задачи: а) подготовки человека к компетентному и отв. участию в разл. сферах жизнедеятельности общ-ва; б) гармоничного развития всех сторон духовной сферы индивида – его интеллекта, разума, воли, чувств; в) единства физ., психич., интеллект. и социального развития.

Представления о всесторонне развитом индивиде неоднозначны. В обыденном сознании это талантливый человек, способный к разным видам деятельности, отличающийся от тех, кто проявляет свои способности только в одной обл. Как правило, за норму принимаются односторонне развитые индивиды, а ярко проявившие себя в разных видах творчества воспринимаются как исключение, природа к-рого часто объясняется факторами наследственности или нетрадиц. воспитания.

В р. л. нельзя рассматривать как проф. принцип организации обучения и воспитания, как совокупность правил, регулирующих деятельность и общение. Корректнее осмысление В. р. л. как процесса саморазвития индивида, осваивающего гл. дело своей жизни и использующего весь спектр возможностей приобщения к общечеловеч. культуре. Отвечающие идее В. р. л. подходы к организации уч. деятельности могут стать необходимыми компонентами формирования личности, однако лишь в том случае, если обр. имеет целью создание условий для самостоят. и личностно заинтересованного овладения уч-ся средствами воспроизведения и совершенствования разл. форм культуры. Это возможно, когда самодеятельные и в правовом отношении суверенные индивиды могут сами избирать содержание, формы, методы обр. в соответствии со своими потребностями, строить обществ. отношения на основе целей и средств универсальной деятельности разных общностей, не противопоставленных друг другу социально закрепленным разделением труда.

В результате науч.-техн. революции обобществление труда достигло уровня унификации средств и способов произ-ва (матер. и духовного) в самых разных и изначально далеких друг от друга видах деятельности. Возможности массового распространения высоких образцов культуры, требующих духовного сопереживания и работы мысли, формирующих у человека основы теоретич. и эстетич. восприятия, обусловили повышение интеллектуальных и нравств. потребностей в обр. нас. разл. стран. Культура, учитывая массовый спрос, способствовала перестройке совр. пром-сти на продукцию, несущую в себе (хотя бы в редуциров. виде) и общекульт. ценности. Участвуя в их создании, конструкторы, инженеры, мастера, рабочие ориентируются на совершенный образ конечной цели своей деятельности. Их образованность и личные способности становятся основой культ. труда.

В этих условиях общественно необходимая производств. деятельность органично соединяется с исследоват., культуросозидающей и образовательной. Соотв. форма взаимодействия поколений в труде, учении, частной жизни реформирует систему обр., противопоставляя ее прежним образоват. структурам, подчиненным узким интересам, изолированным от продуктивной работы, живого творчества. Образ. учр. способны стать культ.-образоват. центром, в к-ром уч. процесс – продуктивная, преобразующая деятельность. Изменение и совершенствование уч-ся предмета своей деятельности становится гл. образоват.-воспитат. принципом. Способность видеть в предмете своего дела задачу на его преобразование требует использования интеллектуальных, эмоцион.-эстетич., нравств. и физ. сил. Их совм. накопление и использование для формирования разл. способностей и является основой развития личности.

Результатом обр., органически соединенного с наукой и созидат. трудом, должна стать переориентация замкнутого на себя произ-ва на конкретного человека, заинтересованного в культ. саморазвитии. повышении своей и общей готовности к напряжению сил для обеспечения устойчивого развития культуры труда, досуга, быта. Орг. по этому принципу продуктивная связь поколений, благодаря к-рой возрождается и совершенствуется культура, открывает личности возможности оценивать себя, свои способности, желания, цели в системе нац. и общечеловеч. ценностей.

**ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ** – умств. действие, заключающееся в восстановлении и реконструкции актуализированного содержания уч. мат-ла. В. уч. мат-ла может осуществляться после его полного заучивания и в его процессе (в виде пересказывания) с целью самоконтроля. Опыт говорит о том, что заучивание, сопровождаемое воспроизведением, эффективнее, чем многократное чтение уч. мат-ла без самоконтроля.

**ВСЕМИРНАЯ МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ СРЕДА** (англ. WWW – World Wide Web) – один из видов информ. воздействия на основе телекоммуникац. сетей; позволяет осуществлять поиск и представление информации (звук, видео, элементы виртуальной реальности и пр.) по выделенным словам и рисункам, а также обеспечивает легкий доступ к ресурсам INTERNET.

В. м. с. – всемирная распределенная информ. среда, содержащая разнообразную информацию (в т. ч. мультимедиа-компоненты Web-страниц), обладающая определ. возможностями распределенной базы данных. хотя и не предполагающая наличие единой структуры хранящейся информации (это в Web обеспечивается далеко не всегда). WWW обеспечивает наиб. удобный и универсальный сервис всемирной сети. реализующий, прежде всего, информ. аспект Интернета, но также активно вытесняющий (заменяющий) практически все остальные сервисы (в т. ч. чисто коммуникационные). Основами Web являются использование высокостандартизированного единого пользовательского интерфейса на основе поддерживающего технологию гипертекста языка HTML, применение универсального и легкого для освоения непрофессионалами клиентского программного обеспечения (браузеров) и использование протокола HTTP, обеспечивающего необходимые функции для реализации загрузки требуемых компонентов Web-страниц на клиентский компьютер для просмотра в браузере и поддержку гипертекстового механизма.

**ВСТРЕЧА** – филос. термин, употребляемый для обозначения особого процесса и акта взаимопонимания и взаимодействия субъектов в глубинном общении, в к-ром действуют принципы принятия и другодоминантности.

В. рассматривается и как более универсальное взаимодействие, проявляющееся в пересечении субъект-субъектного опыта (Человек-Человек) и в отношениях субъект-объектного опыта, где объект выступает в роли субъекта (Человек-Социум, Человек-Религия, Человек-Культура, Человек-Природа, Человек-Видимый Мир, Человек-Космос). Встреча готовится на разных индивид., бытийных, онтологич. уровнях, но осуществляется как пересечение их жизненных путей и взаимодействие (со-бытие).

В рамках личностно-ориентированной педагогики опыт субъект-субъектной встречи приобретает особую ценность, т. к. помогает педагогу и любому воспитывающему взрослому понять глубинную сущность личностного взаимодействия с ребенком.

Глубинное пед. общение (а не информ.-ситуативное, наиб. распространенное в уч. процессе; и не реактивное, характеризующее авторитарное воспитание) – это всегда встреча двух поколений, восходящего и нисходящего в истории, но глубинно сопричастных друг другу в данный ее момент (здесь и теперь), когда его участники, оба – Учатся Жить. Это всегда понимание сопричастности Бытию и Со-Бытию. В таких глубинных формах пед. общение, к сожалению, встречается редко, поскольку характер и содержание существующей подготовки учителя ориентируют его на функциональное, а не на экзистенциональное общение с ребенком, что, в конечном счете, и определяет низкое качество шк. воспитания и обр. в целом. В этой связи актуально требование изменения содержания пед.

обр., с тем чтобы будущие учителя, и особенно воспитатели, социальные работники. шк. психологи, смогли сформировать в себе культуру глубинного общения, культуру взаимопонимания.

В глубинном пед. общении В. рождает взаимопонимание, доверие. взаимоподдержку, готовность к творч. взаимодействию, что раскрывает душу ребенка к добру и подлинным ценностям.

**ВТОРИЧНЫЙ ДОКУМЕНТ** – док-т, полученный в результате целенаправл. отбора и анализа одного или неск. первичных док-тов; отражает существ. их стороны и аспекты содержания, включает актуальные данные, охватывающие отеч. и заруб. источн. С помощью вторичных док-тов читатели могут своевременно узнать о появившихся в мире публ., получить сведения о выполненных иссл., инновациях в обучении и воспитании. Для информирования работников нар. обр. широко используются реф., аннотации. обзоры. мат-лы экспресс-информации, библ. указатели, каталоги и картотеки.

**ВУНДЕРКИНД** (нем. Wunderkind – вундеркинд, букв. – чудо-ребенок, от Wunder – чудо и Kind – дитя, ребенок) – ребенок с исключит. способностями.

**ВЫБОРКА** – часть совокупности объектов или показателей, отобранных для изучения, чтобы сделать заключение о своей совокупности. В. должна быть статистически представительной, т. е. отображать исследуемую совокупность.

**ВЫБОР** – моральное право и психол. готовность осознанно проявить свободу воли в конкретных актах поведения и деятельности, в определении целей и средств их достижения, а также возможных путей решения проблем. В., наряду с самоопределением, – один из осн. принципов личностно-ориентированного обр. Он всецело ориентирован на внутр. резервы и душевный потенциал личности ребенка и подростка, к-рые в преодолении своих проблем ищут адекватные способы самореализации в социуме.

Человек, как действующий и творч. субъект, как самоопределяющийся и самореализующийся индивид, обладает полной свободой выбора, но как чл. конкретного сообщества, включенного в социум, он ограничен в своем В. потребностями и интересами др. людей и сообществ. Такова противоречивая сущность В., поэтому всегда процесс В. включает множество условий и шагов по их выполнению: понимание свободы воли и действия как ответственности, определение границ альтернативности решений, понимание множественнности подходов. видение вариативности методов деятельности, мотивирование ценностного основания В., знание ситуации В., прогнозирование результатов или последствий, готовность к самоконтролю и самоограничению.

Мн. конкретные пед. ситуации решаются только в процессе самостоят. В. ребенка (или подростка). Обр. в целом также возможно только в условиях реализации им своего выбора. Именно поэтому важнейшей пед. задачей является создание условий для самостоят. В., его стимулирование, формирование у школьников готовности и способности действовать на основе пост. В. и умения выходить из ситуации В. без стресса. Происходящие социальные изменения могут быть радикальными и продуктивными, только если школа сможет подготавливать к жизни инициативную личность, способную осуществлять эти изменения на основе В. грамотного решения, азбука к-рого постигается в повседневном принятии решений в школе и в дет. сообществах.

**ВЫБОР МОРАЛЬНЫЙ** – сознат. предпочтение человеком определ. линии поведения или конкретного поступка. Проблема В. м. возникает как перед отд. человеком, так и перед группой и общ-вом в целом. В истории этич. мысли высказывались 2 взгляда на предмет В. м.: человек может произвольно выбирать лишь поступки как средства достижения изначально заданной высш. цели (Аристотель, Дж. Локк); собств. моральный смысл имеет лишь выбор высш. цели, т. е. самой морали (И. Кант, Гегель). В. м. как выбор самой морали удовлетворительно трактуется лишь при решении филос. вопроса о природе морали. Практически такой В. м. выражается лишь в осознании человеком своей позиции и жизненного кредо.

В. м. отражает степень нравств. свободы личности и общ-ва. Культура и свобода В. м. заключаются в том, что человек не просто выбирает мораль, но и действует в конкретных обстоятельствах сообразно этому В. м. Выбирая добро, человек определяется в отношении зла. Вместе с тем, будучи включенным в обществ. отношения, человек оказывается субъектом разл., порой противоречащих друг другу обязанностей: преодоление конфликта выражается в осознании последствий своих поступков и в выборе наим. зла.

С точки зрения идеала, выбор может быть моральным или внеморальным, добродетельным или порочным, справедливым или несправедливым, с точки зрения обстоятельств – правильным или неправильным. Ребенок, оказываясь в ситуации В. м., поступает в соответствии со своим опытом, приобретенным в процессе познания окружающей жизни, и во мн. отражает нравств. установки своего социального окружения. Ориентация на справедливый и правильный В. м. – важнейшая задача нравств. воспитания.

**ВЫБОРОЧНЫЙ КОНТРОЛЬ** – контроль качества, производимый по отд. пробам, выборкам.

**ВЫВОД** – лог. рассуждение, в ходе к-рого из определ. исходных суждений, высказываний, посылок или предпосылок получается заключение (вывод) – суждение, вытекающее из посылок (См. также *Дедукция*, *Индукция*).

**ВЫДЕРЖКА** – умение контролировать поведение, сдерживать импульсивные действия и побуждения, подчиняя их существующим нормам и правилам поведения.

**ВЫПУСКНАЯ РАБОТА** – итоговая работа выпускника образоват. учр., на основании к-рой ГАК решает вопрос о присвоении квалификации (напр. «мл. специалист») или академич. степени «бакалавр», «магистр».

**ВЫПУСКНИК** – уч-ся, ст-т, оканчивающий образоват. учр., находящийся в последнем кл., на последнем курсе.

**ВЫСКАЗЫВАНИЕ** – ед. сообщения, обладающая смысловой целостностью и могущая быть воспринятой слушающим в данных условиях языкового общения.

**ВЫСШАЯ АТТЕСТАЦИОННАЯ КОМИССИЯ (ВАК)** – при Кабинете Министров РУз создана в целях обеспечения единой гос. политики в обл. гос. аттестации науч. и науч.-пед. кадров.

ВАК:

участвует в разработке:

проектов актов по вопросам присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий;

требований к обязательному минимуму содержания осн. образоват. программ послевузовского проф. обр.;

номенклатуры специальностей науч. работников;

паспортов науч. специальностей;

руководит работой, проводимой советами по защите докт. и канд. дисс.;

принимает решения:

о присуждении ученой степени д-ра наук;

о выдаче дипломов канд. наук или об отмене решения диссертационного совета о присуждении ученой степени канд. наук;

о присвоении ученых званий проф. по специальности или доцента по специальности;

по апелляциям, поданным на решения диссертационных советов и ВАК по вопросам присуждения, лишения (восстановления) ученых степеней, выдачи диплома канд. наук, присвоения, лишения (восстановления) ученых званий проф. по специальности и доцента по специальности;

по апелляциям, поданным на решения гос. органов по надзору в сфере обр. и науки по вопросам переаттестации науч. и науч.-пед. работников, имеющих ученые степени, к-рые присуждены им в гос-вах, с к-рыми Узбекистаном не заключены договоры (соглашения) о признании и эквивалентности ученых степеней;

о лишении (восстановлении) ученых степеней и ученых званий проф. по специальности и доцента по специальности;

о представлении к защите на соискание ученой степени д-ра наук канд. дисс. при возбуждении диссертационным советом соотв. ходатайства;

о продлении сроков проведения экспертизы дисс.;

о снятии дисс. с рассмотрения в ВАК по письменному заявлению соискателя;

дает заключения:

о создании, приостановлении или прекращении деятельности диссертационных советов;

о нострификации (приравнивании) доктов о присуждении ученых степеней, выданных в гос-вах, с к-рыми Узбекистаном заключены договоры (соглашения) о признании и эквивалентности ученых степеней;

о признании и установлении эквивалентности ученых степеней, присуждаемых в гос-вах, с к-рыми Узбекистаном не заключены договоры (соглашения) о признании и эквивалентности ученых степеней;

определяет:

перечень канд. экзаменов;

перечень ведущих рецензируемых науч. журн. и изд. для опубликования осн. науч. результатов дисс.;

рассматривает поступающие в ВАК предложения, заявления, жалобы и принимает по ним заключения по вопросам, отнесенным к ее компетенции;

проводит анализ защищенных дисс. и в установленном порядке представляет для заинтересованных орг-ций соотв. информацию;

подготавливает совм. с заинтересованными орг-циями рекомендации по результатам экспертизы науч. и техн. программ и проектов;

участвует в подготовке проектов междунар. договоров по вопросам, относящимся к компетенции ВАК.

**ВЫСШАЯ НЕРВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ВНД)** – интегративная деятельность высш. отделов центр. нервной системы (ЦНС), обеспечивающая поведение, т. е. оптимальное приспособление организма как целого к внеш. миру. Структурная основа ВНД у всех млекопитающих (в т. ч. у человека) – кора больших полушарий и подкорковые структуры мозга. Мозговые структуры, как правило, многофункциональны, т. е. жесткой связи осн. проявлений ВНД с определ. отделами мозга не существует. Процессы ВНД составляют матер. субстрат психики.

Термин «ВНД» введен И. П. Павловым, считавшим его равнозначным понятию «психич. деятельность». Непосредств. предшественником Павлова в создании учения о ВНД был И. М. Сеченов, к-рый в работе «Рефлексы головного мозга» (1863) развил материалистич. идеи о рефлекторной природе психич. деятельности.

Деятельность всех отделов ЦНС является рефлекторной. Рефлекс – ответное действие организма на раздражение – представляет собой осн. форму взаимодействия организма со средой. В рефлекторном механизме различаются 3 компонента: афферентный (чувствующий), центральный и эфферентный (двигательный). Возбуждение от раздражителя по афферентному нерву передается в центр. отдел (мозг), где переключается на двигат. нерв и по нему идет к рабочему органу. Таково традиц. представление о «рефлекторной дуге». Физиолог П. К. Анохин установил, что каждое движение организма отражается в мозгу в виде афферентного импульса, сообщающего об эффекте этого движения, о том, достигнут ли требуемый результат. В мозгу как бы представлена модель желаемого результата, с к-рой сличается фактически достигнутое. Если же полученный результат не соответствует заданной программе, то коррекция двигат. акта и тренировка эффекторной системы продолжаются вплоть до выработки автоматизма. Формирующийся в ходе приспособления к среде аппарат «опережающего отражения» – «акцептор действия» – контролирует результаты действия и сличает их с поставленной целью.

Иссл. Н. А. Бернштейна и Анохина дополнили схему рефлекторного акта, введя в нее четвертое звено – «обратную связь». Благодаря наличию «обратной связи» обеспечивается саморегуляция, самоуправление организма. Без этого обучение к.-л. действиям было бы невозможно.

Рефлексы по происхождению бывают двух видов: врожденные и приобретенные или, по классификации Павлова, безусловные и условные. Безусл. рефлексы (БР) являются функцией гл. обр. подкорковых структур головного мозга, усл. рефлексы (УР) – высш. отдела мозга, коры больших полушарий.

БР совершается автоматически и не требует предварит. тренировки. Он приобретен данным видом живого организма в процессе всего предшествующего ист. развития

(филогенеза) и передается по наследству. УР требует определ. условий для возникновения. По данным физиолога Л. А. Орбели, после рождения происходит дозревание БР под влиянием и при взаимодействии с УР.

УР возникает при неоднократном сочетании безразличного для организма раздражителя и безусл. раздражителя (для человека, если с безусл. раздражителем сочетается словесный, достаточно и однократного сочетания). В этом случае в коре полушарий устанавливается врем. связь между двумя центрами возбуждения. Это не механич. связь типа нервного волокна, а проторение нервного пути, связанное с изменением состояния клеток. Т. о., безразличный ранее раздражитель становится сигналом к.-л. жизненно важного явления.

Одни только БР не могут обеспечить мн. животным, а тем более человеку, всесторонних связей со средой. Они дают лишь огранич. ориентировку и могут обеспечивать уравновешивание организма со средой лишь при абс. постоянстве этой внеш. среды. Поскольку внеш. среда непост. и изменчива, то БР оказываются недостаточными, необходимо доп. их временными связями.

Кора больших полушарий, испытывая на себе воздействие разл. рода сигналов, совершает сложную аналитико-синтетич. деятельность – анализирует внеш. мир, выделяет разл. раздражители. Синтетич. деятельность коры состоит в обр. временных связей.

Павлов различал 2 принципиально отличных друг от друга типа сигналов (сигнальных систем). Разнообразные зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые, обонятельные раздражители, поступающие из внеш. мира, он назвал 1-й сигнальной системой, к-рая является общей у человека и животных. По Павлову, ВНД животных, находящихся даже на высоком уровне развития, сводится в осн. к совокупности многообразных УР 1-й сигнальной системы. Несмотря на постепенное развитие речи, УР 1-й сигнальной системы продолжают составлять осн. фонд ВНД детей в первые годы их жизни и занимают определ. место в ВНД человека в последующие возрастные периоды. Кора головного мозга человека способна реагировать и на раздражители иного рода – слова, к-рые также сигнализируют человеку об определ. предметах и явлениях действительности. Слова и словосочетания Павлов назвал 2-й сигнальной системой. Человек реагирует не на звуковую оболочку слова или его графич. изображение, а на его смысловое содержание. Слова, представляя собой отвлечение от действительности, допускают обобщение сигналов 1-й сигнальной системы. Слово может быть сигналом не одного, а множества реальных предметов, объединенных по определ. признаку.

У человека обе сигнальные системы неразрывно связаны между собой. Только их взаимодействие обеспечивает полноценное познание объективной действительности. Поэтому так важно при обучении сочетать словесный рассказ с наглядными представлениями. Рассказывая детям о некром предмете и одновременно показывая его изображение, учитель обеспечивает совм. работу 1-й и 2-й сигнальных систем.

Павловым выделены след. осн. законы ВНД: 1) УР, или временные связи, образуются благодаря встречному распространению возбуждения (у ребенка, как показали иссл. психологов, временные связи начинают образовываться уже в сер. 1-го мес. жизни); 2) величина УР зависит от силы раздражения; 3) усл. раздражители суммируются; 4) торможение в коре развивается из-за отмены подкрепления УР, резкого усиления усл. раздражителя либо действия непривычного раздражителя; 5) взаимная индукция нервных процессов обеспечивает контрастное взаимодействие между корковыми очагами возбуждения и торможения.

Существ. значение для ВНД имеют также сила, уравновешенность и подвижность нервных процессов, определяющих физиол. основы типа нервной системы и характера нервной деятельности.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – самостоят. вид непрерывного обр., осуществляющий подготовку и переподготовку высококвалифициров. специалистов, подготовку квалифициров. пед. кадров и науч. работников, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении обр. на базе ср. спец., проф. обр. и реализуемое в образ. учр. высш. обр.

В. о. – уровень обр., получаемый на базе ср. спец., проф. в высш. уч. заведениях и подтверждаемый официально признанными док-тами. В. о. – результат усвоения такой совокупности систематизиров. знаний и навыков деятельности, к-рая позволяет специалисту самостоятельно и ответственно решать исследоват. и практич. задачи, творчески используя и развивая достижения культуры, науки, техники. Прагматич. понимание В. о. только как приобретения высш. по специальности квалификации не вполне адекватно: цель В. о. – развитие личности человека, его интеллектуальных способностей, нравств. качеств. Специфика В. о. – непосредств. взаимодействие обр. и науч. деятельности. преподавание уч. дисциплин на уровне, макс. приближенном к актуальным достижениям науки и практики, повышенные требования к соц.-гражд. и деловой подготовке выпускников уч. заведений. Развитие науки выступает решающим фактором в изменении содержания, методики и организации обучения в сфере В. о.

Важный этап в истории В. о. – возникновение первых университетов. Они создавались как корпорации ученых неск. специальностей и школяров, избравших для будушей проф. деятельности богословский, мед. или юрид. ф-ты. Становление в 15–16 вв. «латинских школ», гимназий и т. п. способствовало перенесению изучения свободных иск-в на среднюю ступень, к-рая, однако, в течение неск. веков была организационно связана с высшей (см. *Колледж*). Предпринимались попытки организации проф. обр на рационалистич. основе. Напр., зародившиеся еще в доуниверситетскую эпоху отд. мед. школы с течением времени сумели выработать такие метод. системы преподавания, к-рые обеспечивали воспитанникам высш. для своего времени уровень проф. подготовки. Таковы мед. школы в Салерно (Италия; осн. в 9 в., достигла особой известности в 11–12 вв.), в Монпелье (Франция; осн. в 13 в ).

Науч. подъем, начавшийся в эпоху Возрождения и приведший в 17 в. к созданию классич. науки нового времени, распространение гуманистич. идеалов и представлений о значимости человеч. деятельности для благополучия гос-ва способствовали переориентации практики В. о.

На базе механистич. естествознания был накоплен значит мат-л, сделавший возможным широкую дифференциацию наук и, т. о., специализацию их преподавания. В 17–18 вв. еще на традиционных для ун-тов богословском, мед. и юрид. ф-тах началось преподавание новых систематич. курсов естеств. права, естеств. истории. гражд. истории, физики, фармации и др. Специализация предметов влекла за собой открытие соотв. новых каф. и ф-тов. На базе последних нередко создавались и новые уч. заведения.

В 17–18 вв. подготовку специалистов на основе новейших данных с использованием в уч. процессе лаб. опытов, экспериментов, участие в экспедициях и т. п. взяли на себя науч. общ-ва и академии наук, пользовавшиеся покровительством гос-ва (Лондонское королевское общ-во. Парижская АН, Петерб. АН и др.). Однако фактически за общ-вами и АН на продолжит. время закрепилась подготовка исследователей по осн. направлениям фундамент. естеств. наук.

Усиление практич. начала в содержании обр. было шагом на пути к утверждению реального направления в деятельности высш. школы. Оно впервые оформилось как общенац. система в уч. заведениях, открытых во Франции в период революции 1789 (Политехн. школа, Нац. школа мостов и дорог и др.); в них преподавали ведущие ученые страны. В новых уч. заведениях как самостоятельные предметы стали преподаваться механика, геометрия, рисование, экономика и др. Созданные как светские проф. школы. они с развитием техн. наук и накоплением метод. опыта преподавания стали высш. уч. заведениями.

Ун-ты ставили целью широкое гуманитарное или естеств.-науч. обр., а отраслевые вузы – прочные практич. знания, и в нек-рых случаях, в силу субъективных факторов, они обеспечивали своим выпускникам достаточно широкое общенауч. обр.

В сер. 20 в. НТР привела к серьезному изменению и перестройке связей В. о. с общ-вом, наукой, произ-вом: В. о. становится важным и активным фактором экон. и социальной жизни. Расширяются функции

В. о. как в сфере непосредственно обр. и воспитания, так и в сфере науки и ее практич. освоения, в т. ч. в произ-ве. Это требует повышения качества В. о., т. е. прежде всего уровня получаемых специалистами знаний и навыков и их соответствия реальным потребностям практики. Существенно преобразуются цели В. о. С возрастанием темпа науч.-техн. прогресса меняется характер работы специалиста. Обр., полученного в уч. заведениях, хватает лишь на непродолжит. период, и специалист пост. сталкивается с новыми, не освоенными практикой проблемами. Содержание В. о. переориентируется на выработку умения самостоят. анализа новой информации, освоения новых знаний. Возрастают требования к проф. мобильности, к быстрой переквалификации. В. о. призвано давать наряду с общей и проф. подготовкой базу для систематич. продолжения обр. в течение всей трудовой деятельности. обучение в вузе становится, т. о., одним из этапов в освоении пост. развивающихся проф. знаний.

НТР превращает интеллектуализацию трудовой деятельности в ведущий фактор развития проф. функций практически всех категорий экономически активного нас. Качеств. сдвиги в характере труда вызывают значит. возрастание в общем числе занятых доли специалистов, получивших обр. в вузах. Повышение требований к качеству труда привело к обновлению мн. профессий; вузы стали готовить ст-тов по тем профилям, к-рые раньше не относились к группе вузовских: нек-рые категории экономистов и управленцев, медиков и педагогов, работников сферы услуг и др. Превратилась в массовые профессии деятельность исследоват. и связанная с науч. обслуживанием. Одновременно увеличивается подготовка в вузах специалистов с учеными степенями.

Уровень и динамика развития В. о. в значит. мере определяют культ., науч. и техн. потенциал общ-ва как один из осн. факторов долговрем. воздействия на его прогресс. В системе В. о. формируется тот корпус специалистов, к-рый обусловливает темп и масштабы проникновения новых науч. идей в культуру, экономику, хоз. практику. Наукоемкий характер совр. произ-ва, расширение применения науки в социальной сфере формируют новый тип взаимодействия науч. знания, обр. и труда. Изменилась трактовка связи между уровнем проф. знаний и навыков, приобретаемых в вузе, и квалификацией специалиста. Сохранив как базовый первый уровень проф. квалификации (напр., инженер), мн. страны стали вводить, кроме него, доп. уровни (напр., мл. инженер, инженер-исследователь и т. п.). Аналогичный подход наметился и в отношении к науч. квалификациям. Высш. школа стала приобретать характер многоступенчатой, активно включая в свою сферу образоват. циклы (ранее в большинстве стран остававшиеся целиком в системе ср. школы), а также нек-рые аспекты среднего спец. обр. Эта перестройка позволяет вузам более гибко реагировать на запросы практики, делает возможным для ст-та более раннее вступление в проф. жизнь, не прерывая его обр.

Содержание В. о., его организация и методы находятся в стадии непрерывного обновления, ориентируются на прогнозируемые наукой и практикой перспективы. Совр. В. о. призвано учитывать особенности НТР, когда выпускник вуза сталкивается со значит. числом практич. проблем, к-рых преподавание в вузе не могло учесть в силу их новизны. Решение таких проблем возможно лишь на основе актуальных данных науки и при творческом отношении к своему делу. Т. о., система В. о. отходит от простой передачи уч-ся готовых знаний, навыков исполнения нек-рых, некогда жестко определ. проф. и должностных функций. Гл. задачей высш. школы становится развитие именно творч. качеств личности, способности воспринимать и перерабатывать новые науч. идеи, анализировать и применять их в условиях самостоят. проф. деятельности. В. о. может оставаться эффективным, отыскивая резервы совершенствования в самом характере знаний, приобретаемых ст-тами, в методах преподавания и изучения вузовских курсов наук. Как никогда прежде, задачи проф. подготовки сближаются с целями развития личности, ее гражд., нравств. и культ. совершенствования. В. о. по своей природе – системный объект, сложный как по своей структуре, строению и функциям, так и по многооб-

разному взаимодействию со всей социальной сферой, и иссл. В. о. возможно только на позициях системного подхода. Действие системы В. о. как социального ин-та в эпоху науч. и технол. революции не вполне осмыслено пед. наукой.

Центр. проблема совершенствования В. о. – определение содержания обр. Оно находится в зависимости от сложных и быстро меняющихся условий, в к-рых приходится работать совр. специалисту. По нек-рым оценкам, совр. прикладные знания обесцениваются наполовину в течение 5 лет, т. е. фактически за время, меньшее срока обучения в вузе. Одновременно динамично меняются профессии и специальности; практически во все профессии проникают новые объекты и методы труда. Эти процессы вызывают необходимость систематич. корректировки и обновления уч. мат-ла и специальностей подготовки. Но экстенсивное расширение уч. программ, пост. дробление специальностей уже не приводят к желаемому совершенствованию В. о. Мн. подходы к В. о. радикально меняются в условиях информатизации общ-ва и обр.

Формирование содержания В. о. подчиняется общим дидактич. принципам: единства воспитания и обучения, единства теории и практики, оптимизации уч. информации, системности обучения. Теоретич. подготовка специалиста должна быть достаточной для науч. понимания явлений, процессов и закономерностей той сферы знания, в к-рой будет протекать его проф. деятельность. Ведущей тенденцией совершенствования В. о. в условиях НТР стала его фундаментализация, т. е. ориентация на расширение общетеоретич. кругозора будущего специалиста. При этом осн. функцией практич. подготовки становится формирование навыков самостоят. исследоват.-поисковой деятельности, освоение спец. знаний и практич. навыков должно совпадать, а в своем содержании они должны быть преемственными к теоретич. подготовке как к своему науч. базису. Специалисты, получившие подготовку в вузе, должны владеть знаниями как системой, и это требование диктует необходимость определять содержание обр. по каждой специальности как относительно целостную отрасль знаний. В уч. планах и программах предполагается учет внутрипредметных и межпредметных логич. связей. Целесообразный объем уч. мат-ла, к-рый может быть освоен в течение определ. времени, устанавливается с учетом психофизиол. возможностей студентов и рациональными, в т. ч. экономически оправданными, сроками обучения.

Определение содержания В. о. и его переработка в систему уч. предметов и в конкретный уч. мат-л проходят неск. этапов. Среди них первое место занимает анализ обл. проф. деятельности. В ходе такого анализа выявляются объекты труда, функции и его содержание как в целом по отрасли знания, так и в отд. видах проф. деятельности. Это позволяет обоснованно сформулировать систему требований к знаниям и навыкам, необходимым для выполнения проф. обязанностей. Формируется т. о. квалификац. характеристика совокупного специалиста. На ее основе определяется профиль специальности и специализации подготовки, к-рые дают основания для построения общих схем уч. планов, установления соотношения в нем разл. уч. дисциплин, в т. ч. обязательных и альтернативных.

Избранная модель специалиста служит основой для формирования образоват. стандартов, создания системы уч. программ, для диверсификации функций самих вузов, их специализации и т. п.

Уч. дисциплины В. о. по конкретному профилю делятся на общенауч., общепроф. и спец. циклы подготовки. К общенауч. циклу относятся как фундаментальные дисциплины соотв. отрасли знания, так и группа уч. курсов, призванных способствовать формированию личностных и гражд. качеств специалиста. Эта группа предметов включает (вне зависимости от избранного профиля) широкий набор курсов истории, философии, логики, экономики, эстетики и др. и в значит. степени связана с довузовской общеобразоват. подготовкой, в т. ч. шк. Воспитат. потенциал этих курсов ориентирован на широкое понимание специалистом целей и социальной значимости избранной профессии и собств. трудовой деятельности. Включение в подготовку специалистов широких общеобразоват. программ, нацеленных на освоение принци-

пов. осн. концепций, методов науч. анализа из разл. отраслей знания, в т. ч. не связанных непосредственно с проф. знаниями, но формирующих широкий кругозор и общенауч. ориентацию, рассматривается как важный элемент В. о. Хотя не во всех странах эти курсы считаются обязательными, степень их изученности учитывается при оценке академич. успешности обучения ст-та. Среди др. дисциплин общенауч. цикла выделяются обязательные для прохождения, альтернативные и факультативные (в зависимости от профиля). Общенауч. цикл служит теоретич. базой для всей подготовки в вузе.

Объем и уровень преподавания общепроф. предметов в значит. мере определяют широту профиля подготовки в вузе, а состав и содержание соотв. уч. дисциплин меняются в зависимости от задач спец. обучения. Для общепроф. подготовки характерными стали интеграция дисциплин в нек-рый широкий курс, на единой методол. основе освещающий общие принципы деятельности по профессии. Осваивая уч. дисциплины спец. цикла, ст-ты получают знания и навыки, соотв. непосредственным проф. функциям специалистов и позволяющие переходить к практич. деятельности. Содержание спец. дисциплин – наиб. мобильный компонент подготовки в вузе.

В условиях НТР ведущую роль в стратегии развития В. о. стала играть подготовка специалистов широкого профиля по укрупненным специальностям, перечень к-рых регулярно пересматривается самими вузами совм. с учреждениями и орг-циями, для к-рых осуществляется подготовка. Спрос на рынке труда определяет количеств. масштабы подготовки по конкретным специальностям и специализациям. При небольшой потребности в нек-рых из них практикуется индивидуализация уч. программ, доп. подготовка, в т. ч. в рамках т. н. последипломного обучения. По массовым профессиям сохраняется традиц. специализация.

Уровень подготовки специалистов в значит. степени определяется качеством уч. плана, программ и их соответствием требованиям совр. развития культуры, науки, техники. Особое значение имеют традиции, сформировавшиеся в конкретном вузе или в нац. системе высш. школы. Для оптимизации планирования совр. уч. процесса используются структурно-логич. схемы и сетевые графики отд. дисциплин всего курса обучения. Эффективны в этих целях ЭВМ. С их помощью возможно выявлять, анализировать и упорядочивать связи между отд. дисциплинами уч. курса, а также связи между разл. элементами уч. процесса. Результатом планирования становятся расписания занятий, в к-рых учитываются разл. аспекты: метод. изложение в соответствии с логикой уч. предмета и психофизиол. возможностями ст-та, организац., индивид. (учитывающие необходимость самостоят. работы ст-тов).

Решающее значение в усвоении ст-тами сложного содержания обр., в реализации совр. принципов организации уч.-воспитат. процесса принадлежит непосредств. пед. процессу, т. е. взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности преподавателей и ст-тов. Поэтому в совр. В. о. с особой остротой стоят проблемы совершенствования форм и методов работы как ст-тов, так и проф. и преподавателей.

Дидактич. цикл обучения в совр. высш. школе интегрирует традиционные, оправдавшие себя в длит. практике принципы и приемы преподавания, с новейшими методами организации передачи и усвоения знаний; система организац. форм обучения предусматривает четкую регламентацию соотношения, объема и последовательности разл. видов и форм уч. работы. Центр. звено в дидактич. цикле обучения в вузах большинства стран – лекция. По отношению к процессу усвоения знаний она носит обеспечивающий характер, но как наиб. гибкая форма обучения способна компенсировать изв. отставание в обновлении уч. информации, присущее учебникам и некрым др. видам пособий, и т. о. активизировать познават. деятельность и творч. интересы ст-тов. Важное место в системе форм и методов обучения в В. о. занимают аудиторные практич. занятия под руководством преподавателя: семинары, лаб. работы и др. Они содействуют овладению ст-тами методами работы, наиб. типичными для конкретной уч. дисциплины, и, хотя не лише-

ны «ученичества», при творч. использовании способны усиливать проблемный характер обучения, индивидуализацию занятий и т. п. Широкое распространение получило программированное обучение.

К внеаудиторным практич. занятиям относятся производств. практика, курсовые и разл. итоговые, в т. ч. выпускные, работы, обеспечивающие единство теоретич. и практич. подготовки. Среди этих занятий особое место принадлежит практике в условиях проф. деятельности. В 80-х гг. в вузах большинства стран мира перешли к непрерывной практике обучающихся по профессии, начиная с первого года обучения. Итоговые работы трактуются как наиб. полно моделирующие задачи проф. деятельности будущих специалистов и наиб. объективно демонстрирующие достигнутый ими уровень освоения профессии и специальности, творч. осмысления проф. задач. В 70–80-х гг. сформировалась устойчивая тенденция к усилению исследоват. характера этих работ.

Уч. процесс в высш. школе в совр. условиях в возрастающей степени приобретает для ст-тов характер самостоятельного и поискового, направляемого преподавателями на основе психол.-пед. стимулирования мотивации уч. труда. Самостоят. работа в вузе имеет систематич., усложняющийся, непрерывный характер. Элементы самостоят. работы органически включены во все виды уч. работы, а качество самоподготовки ст-тов определяет и эффективность аудиторной их работы. Повышение удельного веса самостоят. работы при одноврем. усилении ориентирующих функций аудиторных занятий – одно из направлений совершенствования организации уч.-воспитат. процесса.

Эффективное управление познават. деятельностью ст-тов и уч. процессом в целом предполагает точное знание результатов обучения. Разл. формы уч. контроля (проверочные и домашние работы, реф., отчеты, зачеты и экзамены) с дидактич. точки зрения представляют собой прежде всего этапы уч. процесса, на к-рых происходит оформление знаний в систему. В совр. вузах используются все виды оперативного (непосредственно в процессе обучения), текущего (по результатам изучения определ. разд. и темы) и итогового контроля. Вместе с тем в системе В. о. эффективность контроля зависит от степени использования его результатов для оперативной и перспективной корректировки уч. процесса, совершенствования преподавания. Во мн. странах выпускные экзамены принимаются спец. гос. комиссиями, по решению к-рых молодому специалисту выдается докт, удостоверяющий получение обр. и квалификации.

Для вузов мн. стран участие ст-тов в исследоват. работе – давняя традиция. В совр. условиях эта тенденция охватила большинство отраслей В. о. Взаимосвязь исследоват. деятельности и обучения создает условия для развития творч. способностей личности и приобретения необходимых навыков науч. труда. Сложная проблема интеграции исследоват. деятельности и обучения решается чаще всего на путях включения элементов науч. иссл. или разд. исследоват. характера в аудиторные и самостоят. работы, подготовку ст-тами науч. обзоров, реф. и т. п. по общенауч., общепроф. и др. дисциплинам, выполнения иссл. в соответствии с уч. планом и в процессе подготовки итоговых работ. Интеграция науки и обр. возможна и успешна лишь при достаточно развитом науч. потенциале вуза, к-рый опирается на необходимую науч.-техн. базу.

Рост техн. оснащения уч. процесса в высш. школе, в т. ч. внедрение компьютерной техники и др. ТСО, рационализирует мн. аспекты обучения и контроля уч. деятельности ст-тов. Это вовсе не означает принижения роли педагогов. Наоборот, повышение степени индивидуализации обучения наполняет труд вузовского преподавателя новым содержанием; в центр внимания ставится задача руководства познават. деятельностью ст-та, развитием творч. нач. его личности, воспитанием проф. качеств специалиста. Возрастают требования к квалификации вузовского педагога: он должен быть не только хорошим специалистом по своему предмету, но и обладать навыками дидактич. обработки уч. мат-ла, знанием психол.-пед. закономерностей процесса обучения. Решающее значение име-

ет пример его как морально ответственной личности, осознающей нравств. аспекты деятельности специалиста и гражданина.

Высш. школа Узб., имеющая давние уч. и исследоват. традиции, с кон. 90-х гг. находится в стадии глубоких преобразований в соответствии с Нац. моделью и программой по подготовке кадров (двухуровневая система В. о. – бакалавриат и магистратура). Создается система преемств. образоват. программ и стандартов, к-рые реализуются в сети вузов разл. организац.-правовых форм; совершенствуется система управления В. о.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ (ВОУ)** – (см. *Образовательное учреждение высшего образования*).

**ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ (ВУЗЫ)** – осуществляют высш. обр. и предоставляют обучающимся программы разного уровня для удовлетворения образоват. потребностей личности и проф. подготовки в разл. отраслях культуры, экономики, здравоохранения, науки; ведут исследоват. работу, переподготовку и повышение квалификации специалистов.

К вузам относятся ун-ты (в т. ч. техн., мед., с.-х., пед.), ин-ты разл. профиля (инж., с.-х., худ. и т. п.), академии, консерватории. В нек-рых странах к вузам относят колледжи. Во мн. странах помимо светских существуют духовные В. у. з.

Понятие «вуз» не было равнозначным в разл. эпохи и в разных странах. Значит. разница в уровнях высш. обр., в методах и сроках подготовки специалистов существует и в совр. вузах.

Прообразом вузов были высш. для своего времени филос. школы периода античности, в к-рых преподавание ориентировалось на осмысление всей изв. совокупности теоретич. знаний, а формами занятий были лекции, беседы, диспуты. Такую организацию обучения унаследовали ср.-век. университеты, распространившиеся в зап.-евр. городах гл. обр. с 13 в. В нек-рых из ун-тов была изв. и уч. практика высш. мусульм. уч. заведений. С развитием городов формировались проф. школы, отд. из к-рых накапливали значит. метод. опыт преподавания и становились широко изв.: юрид. в Бейруте (8 в.), Константинополе (8 в.) и Болонье (10 в.), мед. в Салерно (10 в.), Монпелье (10 в.). Социальная значимость высш. школы обусловливала внимание к ней со стороны церк. и светских властей, наделявших ун-ты и некрые проф. школы особыми привилегиями.

Ун-ты наложили значит. отпечаток на оформление высшего образования и облика вузов утверждением принципов т. и. академич. свобод – свободы ст-та самостоятельно строить программу изучения предмета, свободы преподавателя самостоятельно вести иссл. и излагать их результаты ст-там, выборности руководящих органов, участия ст-тов в самоуправлении и т. п. Становление светской науки (16–17 вв.) и связанное с запросами обществ. произ-ва укрепление «реального» направления в преподавании обусловили расширение специализации в высш. школе. В ун-тах (даже в рамках традиц. мед. и юрид. ф-тов) и помимо них стали возникать относительно самостоят. науч. и практ. школы.

В 18 в. отраслевые вузы во мн. европ. странах стали органичной частью гос. системы обр. Значит. влияние на содержание преподавания в вузах и его методы оказали идеи В. Гумбольдта, реализованные в практике Берлинского ун-та. Факультетская организация вузов, связь с наукой и практикой определяли деятельность и мн. техн. заведений – как гос., так и частных. Для европ. стран 19 в. характерно развитие гл. обр. гос. мед., с.-х. и техн. вузов. Эта тенденция отразилась и в создании высш. школы мн. стран.

В кон. 19 в. стали возникать н.-и. подразделения не только в ун-тах, но и в мед., техн., с.-х. и др. ин-тах и т. п. Н.-и. деятельность вузов часто приходила в противоречие с прагматич. требованиями производств. и др. компаний к специалистам. В ун-тах науч. работа часто сосредоточивалась в спец. лаб., отделах, НИИ, отдаляясь от уч. задач. Одной из важных проблем вузов стало сохранение единства науч. работы и преподавания. Усилиями мн. ученых и преподавателей оформился специфич. науч. сектор высш. школы, звенья к-рого стали осн. н.-и. центрами во мн. странах.

В условиях науч.-техн. революции со 2-й пол. 20 в. разнообразились типы ун-тов и вузов университетского статуса, выявилась тенденция к увеличению числа многопро-

фильных вузов, объединяющих в единое организац. и адм. целое неск. относительно самостоят. направлений подготовки, что дало возможность рационально распределить изучение разл. дисциплин ст-тами близких специализаций, избежать дублирования уч. курсов. К многопрофильным близки по принципам работы и характеру преподавания разл. творч. вузы, лишь по предмету обучения выделяемые в особую группу. Большинство отраслевых вузов сосредоточивает усилия на передаче прочных знаний и навыков проф. деятельности и не ставит спец. задачей проведение науч. иссл. ст-тами, хотя сами программы и уч. курсы этих вузов регулярно обновляются с учетом новейших науч. данных и запросов практики.

Вузы мн. стран обычно распределяются по категориям гос., муниципальных, частных (к этой группе относятся и духовные вузы. Практикуется как платное, так и бесплатное обучение. В 60–70-х гг. 20 в. определилась тенденция к усилению роли госва в определении содержания обр., его профилирования. С этой целью разработаны разл. системы гос. аккредитации вузов и управления системой вузов в интересах единой науч.-техн. и образоват политики. Создаются спец. гос. органы по координации науки и высш. обр.

Уч. планы и организация уч. процесса в высш. школе каждой страны имеют свои особенности. Общей тенденцией стало усиление общекульт. и общенауч. подготовки и повышение удельного веса самостоят. работы ст-тов. Большое внимание уделяется организации практич. обучения. Развиты вечернее и заочное обучение. Особое значение придается т. н. последипломному обр., повышению квалификации специалистов, идет пост. поиск путей совершенствования уч., науч. и проф.-практич. деятельности вузов и обеспечения непрерывности образоват. процесса.

В условиях непрерывного образования работа вузов, возможности их влияния на науку, произ-во, культ. жизнь зависят от содержания и уровня общего ср. обр. Во мн. странах законодательно закреплена возможность поступления в вузы после завершения полного ср. обр. с общей продолжительностью шк. обучения 12–13 лет. Распространение получила концепция, согласно к-рой к высш. обр. относится вся подготовка, получаемая после окончания полной ср. школы (в США, напр., соотв. уч. заведения отнесены к категории после-средних). В этих условиях большинство вузов ведет активную работу по комплектованию контингентов своих ст-тов, в т. ч. предъявляя высокие требования к знаниям абитуриентов. Некрые исследоват. вузы предусматривают высокую селективность по отношению к поступающим, отсеивая в ходе предварит. тестов, собеседований и экзаменов от 20 до 70% изъявивших желание получать высш. обр в данном вузе. Вместе с тем имеются ун-ты и ин-ты. к-рые принимают всех желающих. Однако дипломы таких вузов, как правило, не пользуются высокой репутацией. Перспективным представляется повышение эффективности вузов при углублении общеобразоват. и общенауч. подготовки абитуриентов на заключит. этапе общего ср. обр. В ряде стран нек-рые вузы перешли также к разл. вариантам поэтапного приобретения ст-тами высш. обр. на базе ср. проф. или ср. спец. (напр., начиная с мл. колледжа с двухлетним сроком обучения).

Сложившаяся в 18–19 вв. факультетская система построения вузов приобрела в 20 в. более свободный характер. В связи с расширением профиля подготовки специалистов ун-ты и др. вузы перешли к организации многопрофильных отделений и каф., в т. ч. межотраслевых. Большинство ведущих совр. вузов – это крупные уч.-науч.-производств. комплексы, обеспечивающие не только образоват. интересы ст-та, но и широкие возможности индивид. и колл. науч. работы, рациональное использование уч. времени не только для теоретич., но и для практич. занятий по избранной специальности. Во мн. странах ун-ты и нек-рые др. вузы – осн. исследоват. центры общенац. значения. Ядром таких центров может выступать каф., проблемный или специализиров. совет, объединяющий ученых, руководителей предприятий и др. В большинстве стран мира решающее влияние на систему высш. школы оказывают ун-ты и вузы университетского статуса. Это касается как численности, так и качества подготовки специалистов.

# Г

**ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ** – одна из центр. идей в гуманистич. учении о целостном человеке; подчеркивает необходимость взаимного соответствия и согласованности в формировании и развитии разл. человеч. качеств, такого их сочетания, к-рое обеспечивает органичное единство разума, воли и чувств.

**ГАСПРИНСКИЙ**, Исмаил [8(20).3.1851, с. Авджи, ныне в Бахчисарайском р-не в Крыму, – 11(24).9.1914, Бахчисарай] – деятель мусульм. культуры в России, педагог, писатель. Учился в медресе в Симферополе, в кадетских корпусах в Воронеже и Москве. Был близок к семье М. Н. Каткова. С нач. 70-х гг. путешествовал, посетил Турцию, Индию, Персию, Египет. в 1872–76 жил во Франции. В Стамбульском ун-те и в Сорбонне слушал лекции по философии, социологии, филологии. Служил в Ассоциации проф. переводчиков в Париже, сотрудничал с И. С. Тургеневым. По возвращении в Крым занимался обществ.-пед. деятельностью, преподавал рус. яз. в нач. школах и в медресе. С 1883 и до конца жизни издавал газ. «Терджиман» («Переводчик»), первый еженедельник, отвечавший образоват. и культ. запросам мусульман России. Как прил. к газ. выходили журн. «Дет. мир», «Жен. мир».

В своей публицистике Г. развивал идеи культ.-политич. движения джадидизма, выступал за реформу традиц. мусульм. обр. Был инициатором создания для крымскотатарских детей новометодных школ. Принял участие в организации подобных школ в Каракоме (1886) и Самарканде (1893). Сторонник всеобщего обр., Г. высказывался за равноправие женщин в сфере просвещения, содействовал открытию нач. и проф. жен. школ. В открытых им уч. заведениях Г. использовал общепед. и метод. принципы, выработанные в рус. педагогике, – народности воспитания, единства воспитания и обучения, нач. обучения на родном яз. Для крымскотатарского яз. разработал и применил в практике систему обучения грамоте по звуковому методу. Ввел преподавание рус. яз., нач курсов по арифметике, географии, истории, естествознанию, выступал за изучение в новометодных школах араб. и тур. языков. Большое внимание уделял рацион. организации уч. процесса по классно-урочной системе, начал применять экзамены, внеклассные формы обучения. Составленные Г. уч. планы основывались на обобщении опыта рус. нач. школ (гл. обр. земских). Свои пед. и метод. идеи Г. реализовал в учебниках для нач. школы, составленных с учетом нац. специфики («Учитель ребенка», 1888; «Турецкая хрестоматия», 1894), а также в метод. пособии «Кн. для учителей» (1896). Следуя образцам уч. книг К. Д. Ушинского, Г. поместил в них произв. классич. лит-ры, фольклора, а также собств. лит. сказки и миниатюры. Впервые в мусульм. уч. литре использовал форму метод. указаний.

Автор ряда науч.-популярных кн. («Страноведение», 1889; «Врачебное наставление», 1901; альм. «Знание народу», 1901); популярного изд. «Правила поведения на В. и З.» (1911); энциклопедич. сб. «Изд-во Исмаила», посв. новостям науки, культуры, техники; романов и др. лит. произв.

**ГЕДОНИЗМ** (от греч. hēdonē – наслаждение) – этич. учение, а также систе-

ма взглядов и образ жизни, считающие наслаждение высш. благом и критерием человеч. поведения и сводящие к нему все многообразие моральных требований. Стремление к наслаждению в Г. рассматривалось как осн. движущее начало человека, заложенное в нем от природы и предопределяющее все его действия. Как нормативный принцип Г. противоположен аскетизму. Возник в Др. Греции в учении Аристиппа (4 в. до н. э.), считавшего, что добром является все, что доставляет человеку наслаждение. Его последователи исходили из того, что любое наслаждение и действие, ведущее к нему, оправданы. Наиб. изв. своим обоснованием Эпикур (3 в. до и. э.), учивший, что лишь естеств. и необходимые удовольствия достойны, поскольку они не разрушают внутр. невозмутимость души. В эпоху Возрождения идеи Г. развивались в духе гуманистич. этики и утверждали ценность человека во всех его жизненных проявлениях (напр., в романе Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»). Для просветителей 18 в. Г. был одним из средств борьбы с религ.-догматич. мировоззрением. В дальнейшем Г. нашел наиб. полное выражение в утилитаризме.

Г. осн. на стремлении человека получить наслаждение. Как целостное отношение к миру Г. может принимать разл. формы и содержание. Гедонистич. мировоззрение строится на утверждении, что наслаждение – непременная предпосылка моральности, т. к. нельзя требовать добродетели от человека страдающего, желания к-рого не удовлетворены; счастье заключается в легкости и безмятежности существования и т. п. Принятие наслаждения в качестве высш. цели, как правило, связано с отрицанием регулирующих обществ. норм, препятствующих получению макс. наслаждения. Гедоник стремится получить наслаждение любой ценой, что неизбежно ведет к разнузданности. При этом меняется восприятие личностью окружающего мира: человек осознает себя лишь через наслаждение, а сам объект наслаждения превращает в предмет утоления страсти. В крайнем проявлении страсть может утоляться за счет страдания др. человека, поэтому одно из предельных воплощений Г. – садизм.

Гедонистич. характер человека может обнаружиться в жажде власти, в хамстве (наслаждение здесь доставляет сознание собств. исключительности и возможность безнаказанно унизить др. человека). Вместе с тем стремление к наслаждению может быть возвышенно и удовлетворено в утонченном общении, творчестве. Обращение к Г. может означать несогласие, протест человека против тех социальных структур, в к-рые он оказался включенным помимо своей воли. Однако, как правило, такой вызов общ-ву выливается в квиетизм, в малодушный уход от действительности.

В большой степени Г. характерен для отроческого и юношеского возраста, гл. обр. в силу социального статуса молодежи, в большинстве своем еще не обремененной семьей. Кроме того, у молодых людей в связи с их возрастными, психол. особенностями стремление к наслаждению в меньшей степени, чем у взрослых, вступает в противоречие с реальностью, существенно его ограничивающей. Долго сохраняющееся гедонистич. мировосприятие может свидетельствовать об инфантилизме личности, эгоистич. сконцентрированности на себе. Г. нередко провоцируется социальным устройством общ-ва, не дающим развивать гражд. активность молодежи или не предоставляющим ей возможностей для удовлетворения потребностей, в т. ч. в сфере досуга.

**ГЕНДЕР** (от англ. gender – род): 1) грамматич. род существительного; 2) социальный конструкт, предполагающий определ. путь нормирования; 3) социальный пол (гендер) не тождествен биол. полу, он конструируется социальной практикой, социальными стереотипами; 4) социальный статус мужчин и женщин, занимающих разл. (как правило, иерархическое) положение в общ-ве.

**Гендерная асимметрия** – противопоставление полов, когда мужчины и всё «муж./маскулинное» (черты характера, модели поведения, профессии) считаются первичными, значимыми и доминирующими, а женщины и всё «жен./феминное» определяются как вторичные, незначит с социальной точки зрения и подчиненные.

**Гендерная дифференциация** – процесс, в к-ром биол. различия между муж-

чинами и женщинами наделяются социальным значением и употребляются как средства социальной классификации.

**Гендерная идентичность** – осознание своего пола: чувствуем ли мы себя в действительности мужчинами или женщинами.

**Гендерная идеология** – система идей, посредством к-рых гендерные различия и гендерная стратификация получают социальное оправдание (в т. ч. с точки зрения «естеств.» различий).

**Гендерная политика** – это политика: а) осуществляемая для устранения дискриминации по признаку пола; б) осуществляемая для формирования эгалитарного общ-ва, в) являющаяся в широком смысле политикой нас., охватывающей сферы занятости, семьи и т. д.

**Гендерная система** – совокупность отношений между мужчинами и женщинами, включающая в себя идеи, неформальные и формальные правила и нормы, определ. в соответствии с местом, целями и положением полов в общ-ве или как ин-ты, поведение и социальные взаимодействия, к-рые предписываются в соответствии с полом.

**Гендерные индикаторы** (от лат. indicator – указатель) – ИРГФ (индекс развития с учетом гендерного фактора) и ПРВЖ (показатель расширения возможностей женщин) – доступные наблюдению и измерению характеристики изучаемого объекта, в данном случае различия между положением мужчин и женщин в плане осн. характеристик деятельности человека, позволяющие определить рейтинг гос-ва среди всех стран мира.

**Гендерные отношения** – социально орг. отношения между полами. Как правило, отношения неравенства, при к-рых господств позицию занимают мужчины.

**ГЕНЕЗИС** – происхождение, возникновение, начало. Происходит от назв. ветхозаветной Кн. Бытия (лат. Genesis), заимствованное мн. европ. яз. из др.-греч. яз. Г. – любая науч. теория, описывающая происхождение, возникновение, становление, развитие, метаморфозы и гибель объектов.

**ГЕНИАЛЬНОСТЬ** – высш. уровень развития способностей как общих (интеллект.), так и спец. О наличии Г. можно говорить лишь в случае достижения личностью таких результатов творч. деятельности, к-рые составляют эпоху в жизни общ-ва, в развитии культуры.

**ГЕНИЙ** (от лат. genius – дух) – высш. степень одаренности, к-рая проявляется как ориг. способность понимания (интуиция), соединения разл. элементов (фантазия), творч. формирования и изображения, а также человек, обладающий этой одаренностью. Предпринимались попытки поставить понятие «Г.» в один ряд с сумасшествием (теория Ч. Ломброзо и др.). Действительно, мн. гениальные люди впадали в безумие (Т. Тассо, Дж. Свифт, Р. Шуман, Ф. Ницше), но если охарактеризовать жизнь Г., отличающуюся от жизни др. людей, как «извращение», то это не обязательно должно быть болезненное, неправильное исключение. С социол. точки зрения это творчески формирующая вершина человеч. существования: совр. психиатрия не развила теорию Ч. Ломброзо.

**ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГИЯ** (от нем. Gestalt – образ, структура, форма) – направление в заруб. психологии 1-й пол. 20 в., выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения ее организации и динамики в виде особых целостностей («гештальтов»), чьи свойства несводимы к свойствам их частей. Гл. представители – нем. психологи М. Вертхаймер, В. Келер, К. Коффка; идеи Г. лежат также в основе теории личности К. Левина. Первые эксперим. иссл. Г. посв. анализу восприятия и позволили выделить ряд новых феноменов в этой области (напр., соотношение фигуры и фона). Согласно Г., гештальты восприятия возникают вследствие стремления поля сознания индивида образовывать «хорошие», т. е. простые, симметричные и замкнутые фигуры, обладающие константностью, устойчивостью. Целостный характер восприятия в Г. объясняется не целостностью воспринимаемых предметов, а самодвижением психич. структур к уравновешенному состоянию. Сущность мышления – во внезапной перестройке восприятия проблемной ситуации («инсайт»). Был экспериментально обнаружен один из центр. механизмов мышления – выявление новых сторон предметов путем мысленного их включения в новые связи и отношения. В Г., однако, игнорировалась роль прак-

тич. и мыслит. деятельности в подготовке подобной перестройки восприятия.

Представители Г. применили свои принципы к объяснению развития психики, в т. ч. и в дет. возрасте, утверждая, что оно подчинено общим стабильным законам построения и преобразования восприятия, памяти и мышления. Вместе с тем была вскрыта несостоятельность объяснения дет. интеллекта законами ассоциаций и формальной логики, показана важность его включения в проблемные ситуации. Было выявлено, в частности, что у школьников, обучавшихся на основе традиц., формальных методов, несравненно труднее выработать творч. подход к задачам, чем у тех, кто вообще не обучался.

Иссл. представителей Г. обогатили психологию новыми фактами. Идеи Г. способствовали утверждению системного подхода к психич. процессам. Однако Г. было присуще неист. понимание психики, преувеличение роли формы в психич. деятельности. В совр. психологии Г. заметной роли не играет.

**ГИБКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ** – такие организац. формы системы обр., к-рые обладают способностью к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями общ-ва и произ-ва. Гибкость образоват. структур обеспечивается за счет многофункциональности образоват. учр., многоуровневости системы обр., многоступенчатости подготовки кадров, самостоятельности образоват. учр. в разработке содержания обучения.

**ГИБКИЙ ГРАФИК ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ** – способ использования рабочего времени, при к-ром фиксируется только продолжительность работы, тогда как часы работы могут видоизменяться в зависимости от складывающейся на работе ситуации, желания и возможностей самого работника.

**ГИБКОЕ РАСПИСАНИЕ** – организация режима обучения, позволяющая варьировать размер уч. группы и продолжительность занятий в зависимости от их содержания.

**ГИБКОСТЬ** – мобильность, приспособляемость орг-ций и лиц, занимающихся к.-л. деятельностью, к перемене условий; умение, способность быстро изменить способ действий субъекта.

**ГИГИЕНА** (от греч. hygieinos – целебный, приносящий здоровье) – разд. профилактич. медицины, изучающий влияние внеш. среды на здоровье человека, его работоспособность и продолжительность жизни, разрабатывающий мероприятия, направленные на предупреждение возникновения болезней и создание условий, обеспечивающих сохранение здоровья.

**ГИГИЕНА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ** - разд. гигиены, изучающий влияние разл. факторов окружающей среды на организм ребенка и разрабатывающий гигиенич. нормативы, направленные на охрану и укрепление здоровья, гармонич. развитие и совершенствование функцион. возможностей организма детей и подростков. Предмет изучения Г. д. и п. – гигиена уч. процесса, трудового обучения, физ. воспитания и режима дня; гигиена труда работающих подростков; гигиена стр-ва, благоустройства и оборудования школ и дет. учреждений; гигиена питания. Будучи комплексным науч. разд., Г. д. и п. использует применительно к дет. и подростковому возрасту данные коммунальной гигиены, гигиены питания и труда, эпидемиологии; она тесно связана со мн. клинич. дисциплинами (в т. ч. педиатрией, офтальмологией), с нек-рыми биол., пед. и техн. науками.

Для разработки гигиенич. рекомендаций по организации режима дня, уч. и трудовой деятельности в дет. садах и уч. заведениях проводятся оценка объема и содержания уч.-воспитат. работы; определение дневной, недельной и годовой динамики функцион. состояния организма уч-ся в зависимости от объема уч. нагрузки и с учетом новых методов преподавания, активизации уч. процесса, программиров. обучения и др. Особые требования выдвигаются в связи с включением в уч. процесс компьютерной техники, нерациональное использование к-рой чревато негативными последствиями для дет. организма, в частности – для зрит. анализатора.

Круг вопросов шк. гигиены (прежнее назв. Г. д. и п.) наметился во 2-й пол. 19 в. на основе учения о т. н. шк. болезнях. На-

блюдениями врачей разл. стран было установлено, что у уч-ся появляются и приобретают все большее распространение близорукость, искривление позвоночника, нервные заболевания и др. При поиске причин их возникновения были обнаружены недостатки в организации уч. процесса в школе: перегрузка уч-ся, неправильное устройство мебели и др. Это обусловило необходимость гигиенич. исследований и рекомендаций.

**ГИГИЕНА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ** – система оптимальных, научно обоснованных требований к организации уч. процесса – нормирование умственных и физ. нагрузок, рациональная организация уроков (в т. ч. трудового обучения и физ. воспитания), чередование видов уч. работы в течение дня, нед., уч. года. Нарушение гигиенич. требований приводит к истощению нервной системы уч-ся, переутомлению и ослаблению организма, снижению его сопротивляемости разл. инфекциям.

Гигиенич. требования учитываются в рациональной организации всего дня школьников (см. *Режим дня*): определ. продолжительность разл. занятий (в т. ч. занятия физкультурой и спортом), сна и отдыха, достаточное пребывание на свежем воздухе, регулярное и калорийное питание, выполнение правил личной гигиены.

Эти требования по организации уч. процесса разрабатываются гигиенистами при участии педагогов с учетом анатомо-физиол. особенностей развития детей и подростков, их функциональных возможностей. Для уч-ся мл., ср. и ст. классов устанавливается разл. продолжительность уч. года, уч. дня и урока. Нормируется и длительность перемен. Длительность уч. дня определяется с учетом недельной нагрузки в макс. числе обязат. уч. ч в нед. Специально отводится время на проведение факультативных и доп. занятий.

В общем объеме уч. времени особо планируются занятия по общественно полезному труду и трудовая практика (для уч-ся ср. и ст. ступени общеобразоват. школы).

Гигиенич. требования предусматривают нормирование длительности разл. видов уч. работы. При составлении расписания уроков особого внимания заслуживает планирование сдвоенных уроков. Известно, что длит. занятия одним и тем же видом работы утомляют уч-ся, способствуют значит. снижению работоспособности на последующих уроках. В то же время в нек-рых случаях сдваивание уроков оказывается целесообразным и необходимым, напр. для выполнения лаб. работ по физике, химии и др., отличающихся разнообразным содержанием и требующих больше времени для исполнения. Это же относится и к урокам трудового обучения детей ср. и ст. шк. возраста.

Для поддержания работоспособности уч-ся большое значение имеют формы и методы преподавания. Если учитель ведет урок эмоционально, использует дидактич. материал, соотв. возрастным особенностям и возможностям уч-ся, они лучше усваивают знания. Подобные уроки менее утомительны, потому что при такой форме изложения уч. мат-ла функционируют и слуховой, и зрительный анализаторы. Это особенно относится к урокам в 1-м кл., когда учитель должен показать детям связь не только слов, но и чисел с образом и действием. Во время урока дети устают не только от умств. работы, но и от длит. сидения за партой. Для отдыха, восстановления работоспособности между уроками используются перерывы разл. продолжительности. Для большей информативности совр. методы преподавания предусматривают широкое использование ТСО. Продолжительность уроков с использованием телевидения не должна превышать 25–30 мин. при условии установки в помещении двух телевизоров и рассаживании уч-ся на расстоянии от 2 до 5,5 м от экрана. Предельно допустимая работа с программиров. звукозаписями для уч-ся нач. классов на уроках математики 15-20 мин., на уроках рус. яз. 20–24 мин. На уроках чтения применять звукозаписи рекомендуется лишь в качестве иллюстративного мат-ла. Их целесообразно использовать не более чем на 2 уроках подряд. Не рекомендуется применять программиров. звукозаписи во 2-й пол. 4-й четв.: они утомительны на фоне сниженной работоспособности в конце уч. года. Для гигиенич. организации трудового обучения на ср. и ст. ступенях школы каждому уч-ся отводится рабочее место с уче-

том его роста, обеспечивается достаточное искусств. и естеств. освещение. Перед началом занятий проводится проверка техн. состояния оборудования, инструментов, изоляции электропроводки, заземления. Уч-ся должны ознакомиться с правилами техники безопасности. Особые гигиенич. требования предъявляются к организации производит. труда. Работа уч-ся на пром. произ-вах разрешается только в утреннюю смену и при отсутствии на участке вредных факторов (шум – не выше 75 дБ и др.). При наличии в воздухе токсич. веществ уч-ся до 18 лет разрешается работать не более 3 ч в день. К трудовому обучению и производит. труду допускаются только уч-ся, не имеющие мед. противопоказаний.

Уроки физкультуры проводятся во всех классах ср. школы и по спец. программе в проф.-техн. и ср. спец. уч. заведениях в специально оборудованных залах или на открытом воздухе. Во время занятий более интенсивная физ. нагрузка чередуется с отдыхом или с менее интенсивной нагрузкой. К макс физ. нагрузке, к-рая дается во 2-й четв. урока (в нач. классах – подвижные игры, в ср. и ст. классах – упражнения на снарядах), организм детей готовят постепенно возрастающей нагрузкой. Заканчивается урок ходьбой, медленно выполняемыми упражнениями, успокаивающими организм. Уроки физкультуры не разрешается сдваивать (кроме занятий плаванием и лыжами). В спорт. зале поддерживается оптимальный воздушно-тепловой режим, во время занятий обеспечивается пост. приток свежего воздуха.

Для поддержания работоспособности уч-ся, снижения утомляемости большое значение имеет правильная организация отдыха и работы дома. Начинать приготовление домашнего задания рекомендуется после приема пищи и отдыха (лучше на свежем воздухе). К вечеру утомляемость детей резко возрастает. Уч-ся 1-х кл. задания на дом не задаются. Макс. продолжительность приготовления уроков составляет для уч-ся 2-х кл. 30 мин., 3–4-х – до 1 ч, 5–6-х – до 1,5 ч, 7–8-х – до 2 ч, 9- 11-х кл. – до 2,5 ч.

Общие гигиенич. рекомендации по режиму уч. занятий не подходят для детей, страдающих отклонениями в состоянии здоровья. напр. перенесших тяжелые нервные заболевания, страдающих ревматизмом. Для таких детей рекомендуется сокр. продолжительность дневных уч. занятий и доп. день отдыха среди нед. Индивид. подхода требуют также уч-ся, перенесшие инфекц. заболевания. Работоспособность остается пониженной после выздоровления в течение 10–14 дней. Необходимо организовывать индивид. консультации по каждому предмету, освобождать от занятий физкультурой (на 2 нед.) и от работ в мастерских (на 7–15 дней в зависимости от заболевания).

**ГИМНАСТИКА** (греч. gymnastikē) – комплекс общеразвивающих физ. упражнений, способствующих укреплению здоровья и общему физ. развитию; одно из осн. средств физ. воспитания уч-ся. В занятиях Г. наряду с задачами разностороннего физ. развития решаются оздоровит.-гигиенич. и воспитат. задачи.

**ГИПЕРМЕДИА** – гипертекст, в состав к-рого входит структурированная информация разных типов (текст, илл., звук, видео и пр.).

**ГИПЕРМНЕЗИЯ** (греч. hyper – над, сверх + mnesis – воспоминание) – необычное усиление возможностей воспоминания. В патологич. случаях сохранение в памяти обилия мелких, несуществ., случайных деталей; Г. возникает также под гипнозом и в сновидениях, ее демонстрируют лица с т. н. феноменальной памятью – мнемонисты; используется также в нек-рых пед. направлениях (методиках, школах), напр. в суггестопедии.

**ГИПЕРССЫЛКА** – ссылка от одного электронного информ. объекта к др. (напр., из текста к прим. или элементу списка литры. из одной энциклопедич. ст. к др.). Спец пометки в тексте, распознаваемые программой (браузером), к-рая осуществляет переход к указ. фрагменту данного текста или к др файлу, расположенному в общем случае на др. компьютере. Г. расставляет разработчик текста в соответствии с требованиями браузера.

**ГИПЕРТЕКСТ** (Hyper-Text) – технология обработки информации. обладающая методом организации данных, к-рый характерен след.: в иерархическую базу данных помещены участки обычного текста (объек-

ты) с возможными илл.; между объектами установлены именованные связи, к-рые являются указателями; на экране дисплея помещается участок текста, в к-ром объекту соответствует визуальная пометка, к-рой могут служить специально выделенные в тексте слова и окна, содержащие всю или часть информации о данном объекте; эта информация, в свою очередь, может содержать текст, в к-ром имеются слова, относящиеся к тем или иным объектам, и указатели на др. объекты и/или соответствующие окна. Г. появился в нач. 60-х гг. 20 в. и описывал систему, позволяющую получить доступ к любым зафиксированным в системе текстовым данным. При этом в таких системах имелась возможность создания собств. взаимосвязи между разл. частями данных. Большие системы Г. содержат до 1600 объектов и до 3500 связей между ними. Распространение этого подхода с текстовых данных на доступные ныне в ПЭВМ др. виды данных – графич., звуковые, видео и т. п. – определяет совр. представление системы Гипермедиа (Hyper-Media).

**ГИПОТЕЗА** (от греч. hypothesis – основание, предположение) – науч. предположение, выдвигаемое для объяснения к.-л. явления и требующее проверки на опыте и теоретич. обоснования для того, чтобы стать достоверной науч. теорией. Г. может существовать лишь до тех пор, пока не противоречит фактам опыта, в противном случае она становится просто фикцией; она верифицируется (проверяется) соотв. фактами опыта, в особенности экспериментом, получая характер истины.

Г. – один из методов науч. иссл., познания действительности. После изучения характ. черт явлений, обстоятельств, условий и т. д. можно высказать предположение о сущности данного явления (или классов явлений), начать построение Г. Ход мысли в этом случае облекается в форму своеобразного умозаключения. При построении Г. умозаключение идет от наличия следствия (того или иного факта или явления) к наличию основания (причины) или от сходства следствий или признаков к сходству оснований. Дальнейший шаг науч. иссл. заключается в проверке Г. практикой. Обоснованная и подтвержденная опытом Г. превращается в достоверное знание, в теорию. Напр., выдвинутая Д. И. Менделеевым и подтвержденная затем многочисл. фактами Г. о том, что свойства хим. элементов зависят от их атомных весов, указала причину различия свойств элементов, привела эти элементы в стройную систему и дала могучий толчок развитию химии.

В процессе шк. обучения следует разъяснять уч-ся значение Г., условия ее правильного построения и применения: Г. должна быть достаточно обоснованной, внутренне непротиворечивой; нельзя допускать противоречия между гипотетич. и установленными положениями. Процесс обучения необходимо строить так, чтобы наряду с др. формами суждений уч-ся использовались и Г.; наиб. возможности для применения Г. открывает проблемное обучение. С помощью системы вопросов, к-рые задает учитель, уч-ся учатся выдвигать Г., обосновывать ее (если нужно) экспериментально или с помощью системы рассуждений, формулировать полученный в результате вывод. Г. применяются в осн. в обучении предметам естеств. цикла, когда при объяснении темы вводятся целостные проблемные задания или перед уч-ся ставятся отд. вопросы проблемного характера. Использование Г. способствует развитию у уч-ся логич. мышления, воображения, овладению элементами творч. познават. деятельности, делает обучение более активным и интересным.

**ГЛОБАЛИЗАЦИЯ** – процесс всемирной экон., политич. и культ. интеграции и унификации. Осн. следствием этого является мировое разделение труда, миграция в масштабах всей планеты капитала, человеч. и производств. ресурсов, стандартизация законодательства, экон. и технол. процессов, а также сближение и слияние культур разных стран. Это объективный процесс, к-рый носит системный характер, т. е. охватывает все сферы жизни общ-ва. В результате Г. мир становится более связанным и более зависимым от всех его субъектов. Происходит как увеличение кол-ва общих для групп гос-в проблем, так и расширение числа и типов интегрирующихся субъектов.

Нек-рые зачатки Г. мы можем проследить уже в эпоху античности. В частности,

Рим. империя была одним из первых гос-в, к-рое утвердило свое господство над Средиземноморьем и привело к глубокому переплетению разл. культур и появлению местного разделения труда в регионах Средиземноморья.

Истоки Г. находятся в 16 и 17 вв., когда устойчивый экон. рост в Европе сочетался с успехами в мореплавании и географич. открытиями. В результате португ. и исп. торговцы распространились по всему миру и занялись колонизацией Америки. В 17 в. голл. Ост-Индская компания, торговавшая со мн. азиат. странами, стала первой подлинной межнац. компанией. В 19 в. быстрая индустриализация привела к росту торговли и инвестиций между европ. державами, их колониями и США. В этот период несправедливая торговля с развивающимися странами носила характер империалистич. эксплуатации. В первой пол. 20 в. процессы Г. были прерваны двумя мировыми войнами и разделявшим их периодом экон. спада.

После 2-й мировой войны Г. возобновилась в ускоренном темпе. Ей способствовали улучшения в технологии, к-рые привели к быстрым мор.. ж.-д. и воздушным перевозкам, а также доступности междунар. телефонной связи. Устранением барьеров для междунар. торговли с 1947 г. занималось Генеральное Соглашение по Тарифам и Торговле (GATT) – серия соглашений между осн. капиталистич. и развивающимися странами. В 1995 г. 75 участников GATT образовали Всемирную торговую организацию (ВТО). С тех пор 153 страны являются членами ВТО и 29 стран ведут переговоры о вступлении.

Имеются также крупные региональные зоны экон. интеграции. В 1992 г. Европ. союз стал единым экон. пространством после заключения Маастрихтских соглашений. Это пространство предусматривает отмену таможенных пошлин. свободное движение труда и капитала, а также единую денежную систему на основе евро. Менее тесная интеграция наблюдается между участниками Североамериканской зоны свободной торговли: США, Канадой и Мексикой. Большинство быв. сов. республик вступили после его распада в Содружество Независимых Гос-в (СНГ), обеспечивающее элементы общего экон. пространства.

Политика Г. способствует ослаблению нац. гос-в и изменению и сокр. их суверенитета. С одной стороны, это происходит из-за того, что совр. гос-ва делегируют все больше полномочий влиятельным междунар. орг-циям, таким, как ООН, ВТО. ЕС. НАТО, МВФ и Мировой Банк. С др. стороны, за счет сокр. гос. вмешательства в экономику и снижения налогов увеличивается политич. влияние предприятий (особенно крупных транснац. корпораций). Из-за более легкой миграции людей и свободного перемещения капиталов за границу также уменьшается власть гос-в по отношению к своим гражданам.

В 21 в. наряду с процессом Г. происходит процесс регионализации, т. е. регионы оказывают все большее влияние на состояние системы междунар. отношений, происходит изменение соотношения между глобальным и региональными составляющими мировой политики, а также усиливается влияние регионов на внутр. дела гос-в. Причем регионализация становится характерной не только для гос-в с федеративной формой устройства, но и для унитарных гос-в, для целых континентов и частей света. Наглядным примером регионализации является ЕС, где естеств. развитие процесса регионализации привело к выработке концепции «Европы регионов», отражающей возросшее значение регионов и имеющей целью определить их место в ЕС. Были созданы такие орг-ции, как Ассамблея европ. регионов, а также К-т регионов.

Для экон. аспектов Г. характерны свободная торговля, свободное движение капитала, снижение налогов на прибыль предприятий, простота перемещения отраслей пром-сти между разл. гос-вами в интересах уменьшения издержек на труд и природные ресурсы. Кроме того, для Г. в экономике характерны след. процессы:

– Развитые и развивающиеся страны неуклонно сближаются по уровню зарплат, цен на товары и прибыльности предприятий.

– Растет число и размер слияний компаний внутри стран и на транснац. уровне. к-рые сопровождаются радикальной рест-

руктуризацией и уменьшением кол-ва занятой рабочей силы.

– Тенденция к аутсорсингу непрофильной деятельности компаний специализиров. компаниям. Особое значение имеет аутсорсинг из развитых стран в развивающиеся, к-рый приводит к сокр. занятости в развитых странах и росту занятости и доходов в развивающихся странах.

– Быстрое распространение финанс. информации по всему миру благодаря Интернету, тенденция к большей открытости предприятий.

– Большое значение фондовых бирж и тех «финанс. инструментов», к-рыми они торгуют – акций предприятий и паевых фондов, товарных фьючерсов.

– Влияние немн. нац. валют через междунар. систему свободного валютного обмена на экон. процессы в самых разных странах.

– Увеличение потребит. кредитов как площадки для дальнейшего роста потребления. С др. стороны – невозможность поддержания ср. жизненного уровня без привлечения кредитов.

– Мощный поток рекламы во всех средствах массовой информации, размывание четких различий между информацией и рекламой.

– Растущее расслоение по доходам как в развитых, так и в развивающихся странах, на к-рое сильно влияет неравный доступ нас. к образованию.

– Стирание нац. принадлежности продукции.

– Усиление роли транснац. компаний.

Для культ. Г. характерно сближение деловой и потребит. культуры между разными странами мира и рост междунар. общения. С одной стороны, это приводит к популяризации отд. видов нац. культуры по всему миру. С др. стороны, популярные междунар. культ. явления могут вытеснять национальные или превращать их в интернациональные. Многие это расценивают как утрату нац. культ. ценностей и борются за возрождение нац. культуры.

Совр. кинофильмы выходят на экраны одновременно во мн. странах мира, кн. переводятся и становятся популярными у читателей из разных стран. Огромную роль в культ. Г. играет повсеместное распространение Интернета. Кроме того, с каждым годом все большее распространение получает междунар. туризм.

Г. нередко отождествляется с американизацией. Это связано с усилившимся в 20 в. значением США в мире. Американский Голливуд выпускает б. ч. фильмов для мирового проката. Именно в США берут свое начало такие мировые корпорации, как Microsoft, Intel, AMD, Coca-Cola, Procter&-Gamble, Pepsi и мн. др. Американская сеть быстрого питания McDonald's из-за своей распространенности в мире стала своеобразным символом Г. Сравнивая цены в разных странах на бутерброд BigMac из местного ресторана McDonald's, британский журн. The Economist даже анализирует покупательную способность разных валют (Индекс Биг-Мака).

Однако др. страны тоже вносят свой вклад в Г. Напр., один из символов Г. – IKEA – появилась в Швеции. Популярная служба мгновенных сообщений ICQ впервые была выпущена в Израиле, а изв. программа для IP-телефонии Skype была разработана эстонскими программистами.

Глобализация современного информационного общества, развивающаяся на базе ИКТ, в наст. время проявляется в след. тенденциях: междунар. разделение труда; междунар. инвестирование в экономику разл. стран; создание науч.-производств. сообществ, решающих международно-значимые проблемы и задачи, решение к-рых инициирует развитие науч.-техн. прогресса одновременно в неск. странах мира; информатизация (на основе глобальной коммуникации) разработок специалистов междунар. объединений в области науки, техники, бизнеса, произ-ва товаров массового потребления и т. п.; создание значимых в мировом масштабе политич. объединений (политич. Г.); социальное разделение (поляризация) стран мира по уровню их матер. благосостояния.

**ГЛОБАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – одно из направлений в теории обр. и в практике обучения в школе и вузе, возникшее в США в 70-е гг. как ответ образоват. сообщества на необходимость подготовки человека к жизни во взаимосвязанном мире.

**ГЛОБАЛЬНЫЕ ИНДИКАТОРЫ** – индикаторы, рекомендуемые для оценки состояния при планировании, управлении и мониторинге систем обр.; интегрируют мн др. показатели и рассчитываются с помощью матем. методов. Г. и. сгруппированы в след. 8 блоков: людские ресурсы, равенство в доступе к обр. и преподаванию, финанс. затраты на обр., отношение «ст-т – преподаватель», ориентация образоват. учр., наличие квалифициров. преподавательского состава, индекс академич. продуктивности, региональный дисбаланс.

**ГЛОБАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ** – критерии, оказывающие существ. влияние на всю систему оценки качества. Несоответствие Г. к., как правило, приводит к отрицат. экспертной оценке.

**ГЛОССАРИЙ** (от лат. glossarium – словарь глосс) – толковый словарь непонятных и малоупотребительных слов или выражений, обычно к отд. произв. или тексту, преим. древнему (напр., глоссарий к произведениям Гомера).

**ГНОСЕОЛОГИЯ** (от греч. gnōsis – знание, познание и logos – учение) - теория познания, разд. философии, изучающий источн., формы и методы науч. познания, условия его истинности, способность человека познавать действительность.

**ГОВАРД-ПЛАН** – система индивидуализиров. обучения. Возник в 1920 по инициативе руководительницы Говардской жен. ср. школы (Лондон) М. О'Брайен-Харрис на основе идей М. Монтессо ри. Г.-п. предполагал повышение гибкости и подвижности распределения уч-ся по уч. группам: одна и та же ученица могла заниматься разными уч. предметами в составе разл. групп. Расписание занятий и выбор уч. курсов были приспособлены к «индивид. запросам» уч-ся при сохранении обязат. минимума уч. предметов.

Особенностью Г.-п. было также сочетание «горизонтальной» группировки учся в нач. классах и «вертикального» деления на неск. больших групп (т. н. домов) на ср. ступени обучения. Уч. материал предметов обязат. минимума делился на «отделы», при изучении к-рых преобладала самостоят. индивид. работа, дополнявшаяся групповыми занятиями с учителем и индивид. консультациями по ходу выполнения заданий. Широкого распространения не получил ввиду крайней индивидуализации обучения, организац. сложности и высокой платы за обучение.

**ГОД ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОГО ПОКОЛЕНИЯ** (2010 г.). В РУз 2010 г. был провозглашен «Г. г. р. п.». В связи с этим был предусмотрен широкий комплекс целенаправл. мер по созданию в стране возможностей и необходимых условий для воспитания здорового, гармонично развитого поколения, реализации молодежью своего творч. и интеллект. потенциала, формированию юношей и девушек нашей страны всесторонне развитыми личностями, в полной мере отвечающими требованиям XXI в. Важнейшие задачи Г. г. р. п.:

– совершенствование нормативно-правовой базы, внесение соотв. требованиям времени изменений и дополнений в действующие законодат. и нормативные акты, направл. на защиту прав и интересов детей и молодежи, укрепление правовых основ их гармоничного развития;

– формирование здорового поколения на основе последоват. реализации программы «Здоровая мать – здоровый ребенок», совершенствования системы охраны репродуктивного здоровья матерей и детей, приоритетного развития профилактич. здравоохранения, укрепления мат.-техн. базы мед. службы, усиления разъяснит. и консультативной работы среди населения в вопросах, связанных с рождением и воспитанием здоровых детей;

– формирование и обеспечение рацион. и эффективного использования мат.-техн. базы в сфере образования и воспитания подрастающего поколения, обращая особое внимание на востребованность подготавливаемых специалистов в отраслях и сферах реальной экономики, совершенствование гос. образоват. стандартов, уч. программ и уч.-метод. лит-ры;

– кардинальное улучшение качества обучения в школах, акад. лицеях и проф. колледжах, вузах страны за счет широкого внедрения в образоват. процесс новых информ.-коммуникац. и пед. технологий, электронных учебников и мультимедийных средств, укрепления уч.-лаб. базы образоват. учр.

совр. видами уч. и лаб. оборудования, компьютерной техникой, а также формирования эффективной системы матер. и морального поощрения труда учителей и наставников;

– дальнейшее развитие, внедрение в жизнь каждой семьи и освоение совр. информ. и коммуникац. технологий, цифровых и широкоформатных телекоммуникац. средств связи и системы Интернета;

– последоват. усиление проводимой работы в сфере физич. воспитания подрастающего поколения и дет. спорта по широкому вовлечению в регулярные занятия спортом молодежи, особенно девушек в сел. местности, стр-ву новых спорт. комплексов, стадионов и сооружений, оснащению их совр. спорт. оборудованием и снаряжением, укрепление высококвалифицир. тренерскими кадрами и наставниками;

– дальнейшее стимулирование и решение имеющихся проблем в сфере развития малого бизнеса и частного предпринимательства как важн. направления структурных преобразований экономики, основы формирования доходов населения и ср. класса собственников, создание условий для широкого вовлечения в предпринимат. деятельность молодежи, прежде всего выпускников проф. колледжей и высш. образоват. учр., особенно в сел. местности;

– разработка комплекса мер по дальнейшему развитию науки, созданию условий для активного привлечения к науч. деятельности талантливой, одаренной молодежи, реализации ею своего творч. и интеллект. потенциала;

– усиление заботы о молодых семьях, обеспечение их правовой и социальной защиты, создание необходимых условий для образования здоровой и прочной семьи, являющейся важным звеном общ-ва в деле воспитания физически здорового и гармонично развитого подрастающего поколения в духе нац. и общечеловеч. ценностей и любви к Родине;

– осуществление комплекса мер по утверждению среди молодежи принципов здорового образа жизни, ограждению ее от алкоголизма и наркомании, разл. пагубных угроз и чуждых для нас религ. и экстремистских влияний и воздействия низкопробной «массовой культуры».

**ГОЛОС** - совокупность разнообразных по высоте, силе и тембру звуков, издаваемых человеком посредством голосового аппарата. Служит для выражения мыслей, чувств, ощущений (речь, пение, плач) или же является следствием рефлекторных движений мышц гортани (чихание, кашель), возникающих в результате воздействия на них тех или иных раздражителей.

Голосообразование (фонация) происходит в гортани: струя выдыхаемого воздуха, прорываясь через сомкнутые голосовые складки (связки), вызывает их колебания, в результате чего формируется звук, к-рый затем усиливается в полостях рта, глотки, носа, придаточных пазухах и приобретает индивид. окраску (тембр). В нормальных условиях фонации голосовые складки постоянно находятся под контролем ЦНС. Изменение частоты и амплитуды их колебаний связано с раздражением рецепторов, заложенных в мышцах, складках и суставах гортани, и рецепторов слизистой оболочки.

Г. характеризуется высотой, силой и тембром звучания. Высота издаваемого звука зависит от числа колебаний голосовых складок за 1 с (их частота варьирует от 80 до 10 000). Сила звука зависит от напора выдыхаемой струи воздуха, сопротивления голосовых складок и амплитуды их колебания; определяется в децибелах. Тембр Г. создается присоединением к осн. тону издаваемого звука добавочных тонов – обертонов, кол-во и сила звучания к-рых зависят от строения гортани и резонаторных полостей. Сочетание обертонов придает Г. индивид. тембр.

В зависимости от механизмов фонации, а также от способов и целей использования выделяют разговорный Г., певческий Г., шепот и др. Наиб. значение имеют разговорный и певческий Г. Развитие этих видов Г. проходит неск. стадий.

У новорожденных и грудных детей Г. является выражением одного из безусл. рефлексов. Издаваемые новорожденными звуки различаются по силе, но не по высоте (как правило, ля 1-й октавы). Однако тембр их неодинаков и уже на 2–3-й день жизни ребенка не только мать, но и окружающие узнают голоса детей. На 3-м мес. жизни речевой аппарат ребенка способен

издавать целый комплекс звуков, т. и дет. лепет. Для детей раннего возраста (1–3 г.) характерно заметное развитие разговорного Г. на основе быстрого развития речи. Но их Г. еще отличается пронзительностью, узостью диапазона по высоте (фа-ля 1-й октавы), слабой степенью регуляции силы звука, поэтому дети в этом возрасте иногда говорят только громко или, наоборот, только тихо. В разговорном Г. детей дошк. и шк. возраста диапазон используемых звуков становится шире как по высоте, так и по силе. Совершенствуется дикция, появляются возможности использования спец. приемов для придания Г. большей выразительности, четкости, ясности произношения.

В возрасте от 11 до 19 лет начинается период мутации Г. продолжительностью от 1 мес. до 5 лет, причем у девочек он наступает на полгода – год раньше, чем у мальчиков, и протекает менее заметно. Особенности фонации мутац. периода связаны с необычно быстрым ростом гортани. Период мутации завершается полной заменой дет. Г. взрослым. К концу шк. возраста оформляется тембр Г. Однако иногда Г. остается дет. и у взрослого мужчины (т. н. евнухоидный Г.), в этом случае требуются соотв. лечение и спец. упражнения.

Разговорный Г. взрослых отличается широким диапазоном как по высоте (4–5 тонов), так и по силе звучания. Тональность обычной разговорной речи меняется в пределах 85–200 гц у мужчин и 160–340 гц у женщин. Разговорный Г., используемый в проф. целях, напр. Г. педагога, пропагандиста, прокурора, артиста, может быть выделен как спец. вид разговорного голоса взрослых.

По мере старения организма разговорный Г. подвергается более или менее заметным изменениям: сужается диапазон, уменьшается сила, изменяется тембр, усиливается вибрация, к-рая постепенно превращается в тремолирование (дребезжащий старческий Г.). Начало возрастной деградации Г. индивидуально (обычно 50–70 лет).

К необычным видам Г. относятся шепот, псевдоголос и чревовещание. Шепот, или безголосая речь, отличается от разговорной речи тем, что гласные и согласные фонемы формируются артикуляц. аппаратом, а голосовые складки остаются спокойными. Псевдоголос вырабатывается спец. упражнениями у людей, перенесших операцию удаления гортани. Чревовещание – способность говорить не шевеля губами, вследствие чего создается впечатление, что слова исходят от др. лица. Певческий Г. отличается от разговорного богатством обертонов и полнотой звучания.

Если органы, принимающие участие в обр. Г., здоровы, то он звучит легко и свободно. Изменение Г. может произойти при его перенапряжении, неправильной технике голосоподачи, хронич. тонзиллитах, ларингитах, трахеитах, при патологич. мутации Г., расстройствах ЦНС и др. функцион. нарушениях. Длит. функцион. нарушения Г. приводят к органич. изменениям в гортани. Органич. нарушения Г. также обусловлены патологич. изменениями в тканях гортани, в твердом и мягком нёбе. При нарушениях анатомо-физиол. условий фонации Г. приобретает носовой оттенок. При снижении слуха (при врожденной или рано приобретенной глухоте и тугоухости) из-за отсутствия акустич. контроля изменяются высота, сила и тембр Г. Для устранения нарушений Г. необходим комплекс медикаментозных, фониатрич. и логопедич. мероприятий.

**ГОМО САПИЕНС** (лат. Homo sapiens, букв. – человек разумный) – человек как один из представителей мира живых существ, обладающий разумом; разумное существо.

**ГОМО ТЕХНИКУС** (лат. Homo technicus, букв. – человек технический) – совр. человек как представитель прогрессивной техн. мысли, разумно использующий достижения науки и техники.

**ГОМО ЭКОНОМИКУС** (лат. Homo oeconomicus, букв. – человек экономический) – 1) человек, поглощенный стремлением к безостановочному обогащению; 2) человек, обладающий исключит. экон. познаниями, активный экспериментатор, максимизирующий экон. систему, выбирающий наилучший принцип экон. поведения, оптимальные варианты экон. решений и т. п.

**ГОНОРАР** (от лат. honorarium – вознаграждение за услуги) – денежное вознаграждение, выплачиваемое автору лит., муз., науч. произв., изобретения, а также его на-

следникам за публ. и использование его произв.; размер Г. определяется в авторском договоре.

**ГОРДОСТЬ** – 1) чувство, к-рое отражает высокую оценку человеком своих или чужих (др. человека, группы, страны и т. д.) достижений и заслуг, осознание их соответствия высоким нравств. ценностям и образцам; регулятивная роль Г. определяется тем, что она ориентирует человека на эти ценности и образцы; 2) моральное чувство, отражающее собств. достоинство, самоуважение и независимость личности. В случае утраты человеком критич. отношения к себе Г. переходит в самомнение, самоуверенность, чванство, высокомерие и др. качества, оборачивается гордыней – непомерной Г.

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ АТТЕСТАЦИЯ** – определение уровня (ценза) образованности уч-ся с помощью гос. образоват. стандартов (норм качества).

**ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ** – образоват. учр., деятельность к-рых регулируется типовыми положениями об образоват. учр. и разрабатываемыми на их основе уставами этих образоват. учр. Образоват. процесс осуществляется на субсидии гос-ва.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЕ СУБСИДИИ** – денежные средства, пособия, финанс. помощь, выделенные из гос. бюджета местным органам власти, предприятиям, орг-циям, населению и предназначенные на строго определ. цели.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ДОКУМЕНТ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (ДИПЛОМ)** – док-т гос. образца, выдаваемый выпускникам аккредитованных высш. образоват. учр. и свидетельствующий о выполнении ими образоват. программ высш. обр. Док-т дает право продолжения обучения на след. ступени непрерывного обр. или работать в соответствии с полученной академич. степенью.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР** – н.-и. комплекс, объединяющий ряд ин-тов и орг-ций (независимо от их ведомств. принадлежности), создаваемый для решения конкретных приоритетных задач в соотв. области науки и техники при финанс. поддержке гос-ва.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ГОС ВО)** – базовый нормативный док-т, определяющий общие требования к качеству подготовки кадров, содержанию обр.; необходимый и достаточный уровень подготовленности обучающихся и общие квалификац. требования к выпускникам образоват. учр.; объем уч. нагрузки; процедуры и механизмы оценки деятельности высш. образоват. учр. и качества подготовки кадров. ГОС ВО является основой для создания соотв. нормативных док-тов (гос. образоват. стандарты по направлениям бакалавриата и специальностям магистратуры, уч. планы, программы уч. дисциплин и др.), регламентирующих образоват. процесс, оценку деятельности образоват. учр., качество подготовки кадров, учебников и уч. пособий.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ГОС ОСО)** – базовый нормативный док-т, определяющий содержание обр., необходимый и достаточный уровень подготовленности уч-ся, формы, средства и методы контроля качества обр. ГОС ОСО является основой для создания уч. планов, программ уч. дисциплин, учебников, пособий, положений и др. нормативных док-тов.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ГОС ССПО)** – базовый нормативный док-т, определяющий общие требования к качеству подготовки кадров, содержанию обр.; необходимый и достаточный уровень подготовленности обучающихся и общие квалификац. требования к выпускникам образоват. учр. ССПО; объем уч. нагрузки; процедуры и механизмы оценки деятельности академич. лицеев и проф. колледжей, качества подготовки кадров. ГОС ССПО является основой для создания соотв. нормативных док-тов (гос. образоват. стандарты по направлениям подготовки мл. специалистов, уч. планы, программы уч. дисциплин и др.), регламентирующих образоват. процесс, качество подготовки кадров, учебников и уч. пособий.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАТУС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – тип, вид и категория образоват. учр., определяемые в соответствии с уровнем и направленностью реализуемых им образоват. программ. Устанавливается при гос. аккредитации образоват. учр.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЦЕНТР ТЕСТИРОВАНИЯ.** Г. ц. т. при КМ РУз (Центр тестирования – Ц. т.) является органом гос. управления.

Ц. т. в своей деятельности подотчетен КМ РУз.

Основными задачами Ц. т. являются:

– проведение гос. политики в области тестового отбора при приеме в образоват. учр. республики, контроля за качеством подготовки кадров и объективной оценкой эффективности уч. процесса;

– анализ соответствия знаний абитуриентов, уч-ся, студентов гос. образоват. стандартам и гос. требованиям РУз; совершенствование системы поиска и отбора одаренной молодежи;

– разработка тестовых мат-лов, уровень сложности к-рых соответствует образоват. программам, и проведение на их основе тестовых испытаний абитуриентов, поступающих в образоват. учр.;

– обеспечение объективности, достоверности и справедливости результатов тестирования;

– организация проверок и обеспечение контроля за качеством обр. и обучения, объективностью оценок тестов и рейтинговых баллов;

– организация и проведение аттестации педагогов, проф.-преподават. состава и руководящих кадров, занятых в системе непрерывного обр.;

– организация и проведение аттестации и гос. аккредитации образоват учр., независимо от их ведомств. подчиненности и форм собственности, определение рейтинга образоват. учр.;

– осуществление координации и контроля за деятельностью руководящих органов системы обр. и местных хокимиятов по организации и проведению аттестации пед. кадров и образоват. учр.;

– выполнение функций рабочего органа Комиссии КМ по лицензированию деятельности негос. образоват. учр.; оформление лицензий негос. образоват. учр.в качестве рабочего органа Комиссии КМ по лицензированию деятельности негос. образоват. учр.;

– разработка и совершенствование требований и критериев для проведения аттестации педагогов, проф.-преподават. состава и руководящих кадров, а также образоват. учр.;

– организация и обеспечение реализации порядка признания и нострификации (установления эквивалентности) док-тов об обр., выданных в заруб. странах;

– осуществление экспертизы гос. образоват. стандартов и гос. требований, а также, на их основе, уч. планов и программ по всем видам обр. для их утверждения в установл. порядке;

– разработка и внедрение в практику системы мониторинга качества подготовки кадров;

– осуществление экспертизы при выдаче лицензии на право ведения образоват. деятельности заруб. образоват. учр. на терр. республики;

– развитие междунар. сотрудничества по вопросам, входящим в компетенцию Ц. т.

Ц. т. для выполнения возложенных на него задач осуществляет след. функции:

– разрабатывает и вносит на утверждение Гос. комиссии по приему в образоват. учр. РУз предложения к положению о порядке и правилах приема в образоват. учр.;

– совместно с Мин-вом высш. и ср. спец. обр. РУз разрабатывает критерии оценки результатов тестирования;

– разрабатывает тестовые мат-лы, уровень сложности к-рых соответствует образоват. программам, и на их основе проводит тестовые испытания абитуриентов, поступающих в образоват. учр.;

– на основе анализа текущей и итоговой оценки знаний уч-ся и студентов оценивает объективность тестовых и рейтинговых баллов, качество обр., обучения, уч. планов и программ во всех образоват. учр. республики и представляет предложения в КМ;

– разрабатывает и публикует уч.-метод. пособия для лиц, проходящих тестовые испытания;

– осуществляет обучение и повышение квалификации лиц, участвующих в подго-

товке тестовых мат-лов и организации тестовых испытаний; на основе изучения мирового опыта совершенствует технологию тестовых испытаний;

– оказывает консультативную помощь образоват. и др. учр. при разработке и использовании тестовых мат-лов;

– выполняет комплекс мер по сохранению конфиденциальности содержания тестовых мат-лов, предназначенных для проведения процедуры тестирования;

– разрабатывает и утверждает в установл. порядке нормативы оплаты за проведение тестирования по заявкам орг-ций и учр ;

– обобщает итоги тестовых испытаний в образоват учр. и направляет их заинтерес. мин-вам и ведомствам для использования в работе по совершенствованию качества обучения;

– устанавливает прямые связи с заруб. органами управления обр. и орг-циями. занимающимися вопросами тестирования, осуществляет сотрудничество с ними на основе междунар. договоров и соглашений РУз;

– осуществляет в установл. порядке контроль за выполнением требований Закона РУз «Об обр.», Нац. программы по подготовке кадров и др. нормативно-правовых актов об обр. в части. касающейся качества подготовки кадров;

– систематически готовит экспертные заключения. отчеты, аналитич. и справочные мат-лы по вопросам состояния аттестации и качества подготовки кадров и направляет их в КМ, заинтересованным минвам и ведомствам в установл. порядке для использования в работе;

– составляет и представляет на утверждение в КМ графики аттестации педагогов, проф.-преподават. состава и руководящих кадров, а также образоват. учр.;

– организует контроль за своеврем. устранением выявленных в процессе аттестации недостатков и просчетов;

– вносит в установл. порядке необходимые предложения по изменению статуса и направлений образоват. учр., а также по привлечению к ответственности лиц, допустивших просчеты в своей деятельности;

– проводит экспертизу мат-лов и подготовку соотв. заключений по созданию (реорганизации. ликвидации) и пересмотру статуса образоват. учр., независимо от их ведомств. подчиненности и форм собственности.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЯЗЫК, ОФИЦИАЛЬНЫЙ ЯЗЫК** – осн. яз. госва, используемый в законодательстве и офиц. делопроиз-ве, судопроиз-ве, обучении и т. д. В РУз гос. яз. согласно ст. 1 Закона «О гос. яз.» является узб. яз.

**ГОСУДАРСТВО** – система правительств., квазиправительств. и неправительств. учр., к-рые координируют. регулируют экон. и социальную деятельность общва и осуществляют контроль над ним. Г – совокупность ин-тов гос. власти. связанная системой отношений власти и подчинения.

**ГОСУДАРСТВО И ОБЩЕСТВО В РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ.** Гос-во и общ-во выступают гарантами функционирования и развития системы подготовки кадров, координаторами деятельности образоват. учр. по подготовке высококвалифицир. конкурентоспособных специалистов.

Гос-во и общ-во гарантируют:

– реализацию прав граждан на обр., выбор проф. пути и повышение квалификации;

– получение обязат. общего ср., ср. спец., проф. обр. с правом выбора направления обучения в акад. лицее или проф. колледже;

– право получения высш. и послевузовского обр. на базе гос. грантов или на платно-контрактной основе;

– достаточное финансирование гос. образоват. учр.;

– развитие обществ. управления в решении задач по обеспечению условий для учебы, быта, отдыха и охраны здоровья обучающихся;

– соц. поддержку участников образоват. процесса;

– получение обр. лицами с ограничениями в состоянии здоровья и отклонениями в развитии;

– действенность нормативно-правовых актов по повышению ответственности пед. работников образоват. учр., родителей (или их законных представителей) за обучение, воспитание, охрану жизни, здоровья детей и подростков;

– создание сети центров проф. ориентации, психолого-пед. диагностики и консультаций обучающимся, родителям и педагогам.

Т. о., со стороны гос-ва личности гарантируется качеств. проф. подготовка, соц. поддержка и защита, соотв. статус в обще, помощь в чрезвычайных обстоятельствах.

**ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ** – совокупность морфофизиол. и психол. особенностей ребенка ст. дошк. возраста, обеспечивающая успешный переход к систематич. орг. шк. обучению. Обусловлена созреванием организма ребенка, в частности его нервной системы. степенью сформированности личности, уровнем развития психич. процессов (восприятия, внимания, памяти. мышления) и т. д. Условия жизнедеятельности ребенка, усвоение им социального опыта в ходе общения со взрослыми и сверстниками оказывают влияние на формирование готовности к шк. обучению

В пед. и психол. лит-ре наряду с термином «Г. к ш. о.» употребляется термин «шк. зрелость». Эти термины почти синонимичны. хотя второй в большей мере отражает психофизиол. аспект органич. созревания.

К концу дошк. возраста происходит выраженная перестройка в общем развитии ребенка, что дает основание выделить этот возрастной этап как особый и переломный. Общее физ. развитие становится более гармоничным. Интенсивно развиваются все системы организма: сердечно-сосудистая, дыхат., эндокринная. опорно-двигат. аппарат и т. д. Это способствует совершенствованию двигат. функций и физ. качеств. Наиб. выраженная динамика происходит в нервной системе. прежде всего в морфологии и физиологии головного мозга. У ст. дошкольников увеличиваются психофизиол. ресурсы. необходимые для выполнения сложной и длит. деятельности, усвоения значит. по объему и сложных по качеству сведений. Происходят изменения в протекании осн. нервных процессов – возбуждения и торможения, увеличивается возможность тормозных реакций. Наряду с большей уравновешенностью и подвижностью нервных процессов это создает необходимые предпосылки для произвольной регуляции поведения. Слабой стороной развития дошкольника является быстрое истощение запаса энергии в нервных тканях, что делает недопустимым перенапряжение и переутомление.

Психол. готовность определяется системой требований, предъявляемых к ребенку школой: ответств. отношение к учебе, произвольное управление поведением, систематич. и планомерное овладевание знаниями, установление произвольных форм общения с учителем, налаживание контактов с товарищами по учебе.

К концу дошк. возраста происходит интенсивное наращивание тех психол. новообразований. к-рые обеспечивают переход к новой качеств. форме жизнедеятельности. Ведущей деятельностью дошк. возраста является сюжетно-ролевая игра. в ней зарождаются и закрепляются важные психол. новообразования. В рамках игровой деятельности происходит познават. и эмоцион. децентрация – меняется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется координация своей точки зрения с др. возможными. что открывает путь для перехода мышления на новый уровень. Принятие роли и последоват. ее осуществление приводят к становлению у ребенка умения выделять правила и следовать им, что, в свою очередь, обеспечивает переход к сознат. управлению поведением. Большое значение имеют также продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование и др.), в к-рых развиваются высш. формы регуляции деятельности – планирование, коррекция, контроль.

Г. к ш. о. включает след. компоненты:

– Мотивационная готовность, к-рая предполагает отношение к уч. деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов – общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности.

– Волевая готовность – умение ребенка действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путем сопоставления с ним как с эталоном (образец может быть дан в форме действий др. человека или в форме правила).

– Умств. готовность – достижение достаточно высокого уровня развития познават. процессов (дифференциров. восприятие. произвольное внимание, осмысленное запоминание, наглядно-образное мышление. первые шаги к овладению логич. мышлением).

– Коммуникативная готовность – наличие произвольно-контекстного общения со взрослыми и кооперативно-соревноват. со сверстниками.

– Речевая готовность – овладение грамматикой и лексикой яз., определ. степень осознанности речи. становление форм (внеш. – внутр., диалогич. – монологич.) и функций (общения. обобщения, планирования, оценивания и т. д.) речи.

Достижение готовности к обучению определяется не просто усвоением знаний и навыков, а формированием у ребенка таких психич. свойств, к-рые необходимы для успешного начала уч. деятельности. Особое значение для достижения готовности к школе имеют специально орг. занятия с дошкольниками, к-рые следует проводить с учетом их психол. особенностей в адекватной для данного возраста форме (преим. игровой).

**ГРАЖДАНСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ** – совокупность способностей, включающая не только элементарную грамотность (речи, счета и письма), но также и способности, дающие возможность участвовать в демокр. сообществе, критически мыслить; действовать обдуманно в условиях плюрализма; способности к эмпатии, позволяющие слышать и тем самым помогать др.

Формирование Г. г. может рассматриваться как инновационный способ развития, в процессе к-рого уч-ся предлагается готовить проекты для разл. гражд. и обществ. служб и орг-ций. Тем уч-ся, к-рые хорошо знакомы с деловой этикой и заинтересованы в практич. работе с др. людьми, это поможет в будущем овладеть не только навыками. но и мастерством письм. и устной речи. Практика выполнения служебных обязанностей предъявляет уч-ся строгие нравств. установки. Разл. практич. задания могут быть точкой связи между индивидом и др. людьми, между преподаванием и собств. учебой, что очень важно для нравств. саморазвития.

Уч. курсы, к-рые развивают Г. г., должны рассматривать во взаимосвязи ист. первоисточн., док-ты и лит-ру как сост. часть ист. диалога с обществ. культурой страны. Также эти курсы должны вовлекать ст-тов в обсуждения, дискуссии и критич. анализ систем гражд. ценностей их страны, а также др. стран. И, наконец, такие курсы должны анализировать наследие и разнообразие языков, к-рые питают и развивают гражд. ценности. Ст-ты должны привлекаться и к объяснению ценностного содержания их собств. жизни и соотв. условий развития гражд. общ-ва в их странах в прошлом, наст. и будущем.

**ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ** – формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. К осн. элементам гражданственности относится нравств. и правовая культура, выражающаяся в чувстве собств. достоинства, внутр. свободе личности. дисциплинированности, в уважении и доверии к др. гражданам и к гос. власти, способности выполнять свои обязанности. гармонич. сочетании патриотич., нац. и интернац. чувств. Нравств. культура базируется на общечеловеч. моральных ценностях, а правовая культура выступает в качестве субъективной основы и предпосылки существования правового гос-ва, для к-рого характерна высокая степень востребованности гражд. качеств людей.

Воспитание гражданственности личности определяется не только субъективными усилиями воспитателей, но прежде всего объективным состоянием общ-ва, уровнем развития демократии, гуманности. Осн. черты гражд. облика личности закладываются в дет., подростковом. юношеском возрасте на основе опыта, приобретаемого в семье, школе, социальной среде, и в дальнейшем формируются на протяжении всей жизни человека.

Осн. цель Г. в. – воспитание в человеке нравств. идеалов общ-ва, чувства любви к Родине, стремления к миру, потребности в труде на благо общ-ва. Сознание человека, с ответственностью выполняющего свой гражд. долг и понимающего, что от

его действий зависит не только собств. жизнь, но и судьба близких людей, народа и гос-ва, определяет его социальное поведение и является существ. условием развития демокр. общ-ва. Г. в. утверждает гуманный подход к развитию личности человека. Оно строится на основе его потребностей и возможностей их удовлетворения в процессе преодоления отчуждения личности от ин-тов власти, изменений приоритетов в пользу обр. и культуры.

Г. в. тесно связано с нравств. воспитанием. Соотношение нравственного и Г. в. изучалось еще в антич. педагогике. Так, Платон считал одной из гл. функций гос-ва воспитание «хороших граждан», к-рые не будут нуждаться в законах, поскольку самостоятельно смогут регулировать свое поведение. В тр. Ж.-Ж. Руссо высказывалась идея, что только у свободных народов осуществимо подлинно Г. в., а дети, воспитываемые в условиях равенства, научатся свершать деяния, достойные граждан. Одним из теоретиков Г. в. в нач. 20 в. стал нем. педагог Г. Кершенштейнер, к-рый называл гл. задачей Г. в. «приучение молодежи служить общине». Идеал гражданина, по Кершенштейнеру, – защитник от «тирании большинства» Он указывал, что гражд. добродетели нельзя сформировать с помощью книг и поучений, но гражд. чувства и поступки возможны даже у людей, не понимающих задач гос-ва и сущности управления. Кершенштейнер считал необходимой сост. частью Г. в. политич. обр., но глубокую осведомленность в области политич. знаний относил к привилегиям избр. круга.

Концепция Г. в. разрабатывается с кон. 80-х гг., и важное место в ней принадлежит школе, ориентированной на личность ребенка, на развитие его индивидуальности. Одно из гл. условий формирования гражданственности – воспитание правдой. Только объективная информация воспринимается уч-ся как явление действительности и соотносится с реальной практич. деятельностью школьников в рамках демократически орг. коллектива, в т. ч. и во внеш. среде; в содержание Г. в. интегрируются этич., правовые, политич., экон., экологич. и др. знания. Одно из осн. направлений работы по Г. в. – формирование опыта гражд. действия, позволяющего уч-ся практически реализовывать важнейшие человеч. ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение к общ-ву и самим себе.

Источн. социального опыта уч-ся выступают и гуманитарные дисциплины, к-рые вводят детей в мир человеч. отношений, в т. ч. через худ., ист. образы, и способствуют развитию эмоцион основ гражданственности личности. Др. важным источн. социального опыта является труд. Г. в. и трудовое воспитание составляют две стороны одного процесса развития личности гражданина Школьникам необходима насыщенная деятельность, ориентированная на общественно ценные результаты, создающая возможности для самостоятельности и творчества. Большую роль играет взаимодействие трудовых коллективов со школой, позволяющее уч-ся участвовать в производит. труде, знакомиться с жизнью трудового коллектива, а также создание кооперативов, ученич. бригад и др. трудовых формирований по инициативе самих уч-ся.

Опыт социальной деятельности в большой степени приобретается детьми в шк. коллективах, дет. и юношеских орг-циях, в клубных, любительских, неформальных и др. объединениях, строящих свою работу на конституц. основе, гуманистич. и демокр. принципах. Дети, объединяясь в коллектив единомышленников (часто разновозрастный), вместе со ст. товарищами учатся посильно решать те или иные задачи, общие для своего города, села, школы, коллектива, оказывают бескорыстную помощь нуждающимся людям, дет. домам и т. д. Воспитывает общая гражд. ответственность и забота об улучшении окружающей жизни. Ослабление и утрата в общ-ве подлинной гражданственности и подмена ее лозунгами, бюрократич., обезличенное «коллективное», вульгарно политизированное воспитание вынуждали детей и подростков искать новую сферу приложения своим силам, приводили к созданию неформальных орг-ций, в т. ч. и с антисоциальной направленностью. Стремление отгородиться от лицемерия и безнравственности окружающей действительности оправданно для детей в условиях авторитарного окружения, однако в демокр.

общ-ве одностороннее культивирование индивидуалистич. и корпоративных интересов наносит урон Г. в.

На протяжении длит. периода шк. практика утверждала правило: чтобы ученик вырос гражданином, надо предъявлять ему гражд. требования, и чем их больше, тем сильнее проявится гражд. ответственность. В кон. 50-х гг. возродилось понимание того, что прямой зависимости здесь нет, а есть проблема гражд. мотивации: действия педагога опосредуются и средой, и опытом личности. На основе этого была сформулирована и задача воспитания – искать средство, чтобы человек учился сам ставить перед собой общественно значимые задачи и сам предъявлял себе требования, что явилось определ. шагом вперед от авторитарности, но недостаточным для подготовки личности демокр. общ-ва. С активизацией обществ. сил, способных встать на защиту человека и его гражд. прав, появилась возможность воспитывать в дет. коллективах не бездумных исполнителей чужих решений, а выразителей обществ. интересов. Во 2-й пол. 80-х гг. стало очевидным, что в демокр. общ-ве самодеят. коллективы начали осуществлять свои социальные функции не только через требования к своим членам, но через требования коллектива к гос. и др. социальным ин-там. Участвуя в работе таких орг-ций, молодежь начинает осознавать реальные проблемы своего народа и становится субъектом народовластия. В этом одно из важнейших условий проявления деятельной гражд. позиции. Общая задача воспитателей и воспитанников – научиться отличать выражение социального иждивенчества от ответств. обществ. наказов и требований.

Гражд. качества личности формируются там, где уч-ся вовлечены в самоуправление (в советах школ и др. обществ. органах) и решают вопросы не только шк. жизни, но и окружающей их социальной среды. В движении за Г. в. содержатся возможности усиления в деятельности дет. и подростковых орг-ций обществ. инициативы, ориентированной на гражд. объединение своих членов. В совр. условиях важным гражд. качеством становится способность к самоопределению, благодаря к-рому человек сможет разумно существовать в условиях выбора, т. е. в условиях свободы и ответственности.

**ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО** – такое общ-во основывается, прежде всего, на равновесии, взаимодействии прав, свобод и обязанностей личности по отношению к общ-ву. Каждый человек обладает фундамент. правами и свободами, гос-во же является гарантом их соблюдения. Осн. методологич. принципом, определяющим положение человека в гражд. общ-ве, является след.: человек свободен в реализации своей цели настолько, насколько он не стесняет свободу др. людей. И в то же время каждый гражданин обязан соблюдать законы, строить свое социальное поведение, чтобы не ущемлять свободу др. членов общ-ва.

През. РУз И Каримов след. образом характеризует сущность гражд. общ-ва: «Для нас гражд. общ-во – это социальное пространство, где верховенствует закон, к-рый не только не противоречит, но и способствует саморазвитию человека, реализации интересов личности, максимальному функционированию ее прав и свобод».

**ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ** – личное качество, выраженное в глубоком осознании человеком своей принадлежности к общ-ву, в к-ром он живет, а также в осознании совокупности своих прав, обязанностей по отношению к общ-ву, в готовности добровольно следовать предписаниям его морали и закона; в более общем значении – забота об обществ. благе, концентрация помыслов и чувств на идее гражд. долга.

**ГРАМОТНОСТЬ** - обладание пониманием, знаниями и умениями, необходимыми для успешной деятельности в к.-л. области. Термин имеет узкую (традиц.) и более широкую интерпретацию, обозначая умение читать, писать и производить расчеты с применением 4-х действий арифметики, а также способность оперировать знаковыми системами естеств. и искусств. яз. при осмыслении и выполнении тех или иных задач. Первое толкование является одним из частных случаев второго, к-рое может рассматриваться как универсальное.

**ГРАНТ** (англ. grant – дар, пожертвование) – 1) единоврем. выделение денежных

средств или дарение оборудования, помещения (обычно из личных средств с благотворит. целями) науч., культ. и др. учреждениям и орг-циям; 2) безвозмездная дотация, субсидия, предоставляемая адм. органами из гос. или местных средств образоват. учр., творч. коллективам, индивид. ученым, спорт. командам и пр.; 3) стипендия, выплачиваемая ст-там и ученикам из гос. или местного бюджета.

**ГРАФИК** (от греч. graphikos – начертанный) – 1) расписание, определяющее последовательность выполнения действий, протекание событий во времени (график работы, график дежурств, график движения поездов); 2) графич. изображение матем. зависимости; матем. зависимость, функция, представленная в графич. форме, в виде кривой, характеризующей, как изменится функция при изменении аргумента.

**ГРАФИК УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА** – наглядное представление (часто в виде табл.) сроков начала и окончания уч. занятий по курсам, промежуточных аттестаций, каникул, практик, итоговой гос. аттестации.

**ГРАФИЧЕСКАЯ РАБОТА** в обучении – визуальное оформление преподавателем и уч-ся уч. информации: упрощенная зарисовка деталей изучаемых объектов, их усл. обозначение; составление схем, графиков, картограмм, номограмм, разл. табл. и пр.; графоаналитич. обработка данных; сигнализирующие пометки и компоновка фрагментов текста. Цель Г. р. преподавателя – дать уч-ся зримую опору в понимании демонстрируемого и словесно излагаемого, а также способствовать рационализации их познават. деятельности. Цель Г. р. уч-ся – активизировать уч. деятельность путем внесения собств., напр. мнемонич., приемов работы. Г. р. – творч. деятельность, в отличие от строго стандартизиров. уч. работы, по программе черчения или др. техн. дисциплин.

Основой Г. р. является усл., схематич. графика, к-рая передает принцип устройства или функционирования изучаемого объекта и ориентирована на передачу отношений между фактами, явлениями, предметами, раскрытие пространств.-врем. связей, причинно-следств., функцион. зависимостей и т. д. Возможности схематич. графики обусловили ее широкое применение в разнообр. областях человеч. деятельности, в первую очередь в сфере естеств. наук.

Сочетание в схематич. графике двух начал – абстрактно-логич. и наглядно-образного – обусловило применение ее в уч. процессе. Уч. мат-л, в т. ч. и неизобразительный (фрагменты текста, цифры и пр.), но графически организованный, упорядоченно размещенный на обозримой плоскости, воспринимается в целом и его частях и в их взаимосвязях. Используя Г. р., преподаватель знакомит аудиторию не только с определ. объемом сведений, но и с путем их упорядочения и систематизации. Следя за выполнением Г. р. уч-ся, преподаватель может вовремя оценить эффективность организации их уч. деятельности, степень ясности и доходчивости своих объяснений.

Г. р. способствует более прочному сохранению в зрительной памяти «опорных следов» (В. Ф. Шаталов) – от цвета и формы графич. элементов, их местоположения, направленности, величины и пр., – закладывающих вспомогат. базу для воспроизведения усвоенного. Г. р. в процессе обучения не только помогает решать задачи наглядного показа, но и способствует рациональной организации, систематизации знаний, прививает уч-ся навык стройного оформления мат-ла, готовит их к самостоят. интеллект. труду. Иногда Г. р. позволяет обнаружить ошибку, допущенную при измерении, вычислении и т. д., не замеченную при обычной цифровой записи.

Характер Г. р. меняется в зависимости от предмета. Для точных и техн. наук характерно построение графиков, отражающих функцион. связи и зависимости: при обучении физике Г. р. иллюстрирует принципы устройства приборов и машин; на уроках химии отображает переход количеств. изменений в качественные. Представление о графич. выражении функций и структурных отношений, даваемое на уроках физики, математики, черчения, может быть закреплено на др. занятиях. В предметах гуманитарного цикла составляются синхронистич. табл., картограммы и диаграммы, способствующие выработке у уч-ся умения рассматривать социальные явления в их развитии и взаимообусловленности.

При выполнении Г. р. необходимо учитывать, что все элементы схематич. графики (форма, цвет, величина, расположение и пр.) несут определ. смысловую нагрузку и в силу разл. причин могут быть по-разному истолкованы уч-ся. Поэтому, во избежание искажения уч. информации, выбирая элементы схематич. графики, следует стремиться к тому, чтобы они по возможности соответствовали признакам, характерным чертам графически обозначаемых объектов.

Г. р. предполагает обязат. сочетание с др. средствами обучения и метод. приемами.

**ГРУППА** – ограниченная в размерах общность людей, выделяемая из социального целого на основе определ. признаков (характера выполняемой деятельности, социальной или классовой принадлежности, внутр. организации, уровня развития и т. д.). Г. классифицируют по размеру (большие, малые); по обществ. статусу (формальные, неформальные); по уровню развития (низкому и высокому – коллективы) и т. д. Величина, структура и состав Г. определяются целями и задачами деятельности, в к-рую она включена или ради к-рой создана.

**Группа социальная** – относительно устойчивая совокупность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами. Одним из осн. признаков, к-рые отличают Г. от случайного объединения людей, является способность участников включаться в согласованные действия, благодаря к-рым могут быть удовлетворены их индивид. потребности.

Традиционно выделяют след. признаки Г.: осознание участниками своей принадлежности к Г.; установление определ. отношений между ними; внутр. организация, включающая распределение обязанностей, лидерство, иерархию статусов и т. п.; действие т. н. группового давления, побуждающего участников вести себя в соответствии с принятыми в Г. ожиданиями; наличие изменений во взглядах и поведении отд. участников, обусловленных их принадлежностью к данной Г.

Г. различают по способу возникновения, длительности существования, значению для человека и ряду др. оснований. Г. бывают усл. (напр., уч-ся 5-х кл. г. Ташкента) и реальными (уч-ся 5-го кл. «А» школы № 4 г. Чирчика). Реальные Г. делятся на устойчивые и ситуативные, орг. и стихийные, контактные и неконтактные. Различаются Г. официально организованные, формальные (напр., спорт. команда, производств. бригада и т. п.) и неформальные, к-рые объединяют лишь собств. устремления их членов (напр., Г. поклонников к.-л. муз. жанра и т. п.). По кол-ву членов выделяются большие и малые Г. Преимуществ. внимание в соц.-психол. и психолого-пед. иссл. уделяется изучению малой (первичной) Г., к-рая является ближайшей средой формирования личности, влияющей на мотивацию, производительность и социальную активность человека, его психол. состояние и здоровье. Ее количеств. состав – от 2–3 до 30–40 чел. Для большинства малых Г. характерно наличие пост. общей цели, характер к-рой, а также средства и условия ее достижения определяют разделение ролей между членами Г. в соответствии с их склонностями. Регуляция групповой активности осуществляется в процессе самоорганизации Г. под эгидой лидера (см. *Лидерство*) либо официально санкционированного руководства. На основе совм. достижения цели между членами Г. возникают эмоцион. отношения, к-рые со временем приобретают относительно независимый от содержания групповой активности характер и оказывают сильное влияние на деятельность Г. в целом и на жизнь каждого ее члена. Каждый член Г. занимает в ней определ. место, у него складываются взаимоотношения с окружающими, к-рые могут быть как благоприятными, так и неблагоприятными. Когда ученика принимают в Г., когда он чувствует симпатию со стороны одноклассников и сам им симпатизирует, у него возникает чувство единства с Г., к-рое, в свою очередь, создает уверенность в себе, «защищенность». Неблагополучие во взаимоотношениях с одноклассниками, переживание своей отторгнутости от Г. может служить источн. осложнений в развитии личности.

Для каждого человека существует т. н. референтная (эталонная) Г. – реальная или воображаемая общность, на нормы, ценности и мнения к-рой он ориентируется в своем поведении. Для подростков референт-

ная Г. представляет собой ведущий авторитет и соперничает с авторитетом родителей и педагогов. Важно, чтобы нормы и идеалы референтной для подростка Г. отвечали нормам обществ. нравственности и морали.

Процесс образования, функционирования и развития Г. имеет внутренне противоречивый характер, обусловленный взаимодействием двух тенденций групповой жизнедеятельности – интеграции и дифференциации. Первая направлена на противодействие внеш. и внутр. столкновениям, угрожающим сохранности Г., и обеспечивает стабильность Г., вторая – на специализацию взаимосвязей членов Г., осн. на различии их ролей. Сосуществование названных тенденций определяет неравномерный, «пульсирующий» характер процесса развития Г., предполагающего ряд качественно своеобразных уровней (этапов) и включающего возможность как последоват. восхождения Г. на более высокий уровень развития (от спонтанного объединения к коллективу), так и обратного движения (распад коллектива).

Гл. фактор, объединяющий Г., – совм. деятельность. Социально значимая, отвечающая как потребностям общ-ва, так и интересам личности совм. деятельность является фактором, превращающим Г. в коллектив. Понятие «коллектив» часто употребляется без достаточных оснований. Ряд объединений людей не отвечает критериям коллектива и должен рассматриваться как Г., т. е. любой коллектив представляет собой Г., но не каждая Г. в своем развитии достигает уровня коллектива.

В возрастной психологии развитие личности традиционно связывается с определяющим влиянием сменяющих друг друга видов ведущей деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). В иссл. 60–70-х гг. (Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина и др.) подчеркнуто значение соответств. изменения видов и содержания общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Возрастная поэтапная смена ведущих деятельностей и характера общения происходит как переход развивающейся личности в новую социальную микросреду, к-рая всякий раз представляет собой новую Г. На каждом возрастном этапе человек оказывается в Г., новой не только по составу и размерам, но и по характеру, содержанию и динамике взаимоотношений, опосредованных ведущей деятельностью и возрастом членов Г. В этой связи особую важность приобретает проблема адаптации к новым социальным условиям, усвоения групповых требований и норм.

Для пед. практики существ. значение имеет изучение особенностей внутр. развития Г. до уровня коллектива (А. В. Петровский, Л. И. Уманский, Я. Л. Коломинский). В возрастном аспекте ведущим фактором развития коллектива является смена содержания и форм ведущей деятельности и общения его членов. Особенно четко эта закономерность выступает на ранних стадиях онтогенеза. Так, спец. анализ межличностного взаимодействия в процессе творч. игры дошкольников показал, что внутри ведущей деятельности возникает зона ближайшего развития не только для личности, но и для дет. Г. на пути ее формирования как коллектива.

**ГРУППОВАЯ РАБОТА** – работа над определ. частями уч. мат-ла, выполняемая уч-ся коллективно, в малых группах.

**ГРУППОВОЕ ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ** – осуществляемый группой выбор из ряда альтернатив в условиях взаимного обмена информацией при решении общей для всех членов группы задачи. Процедура Г. п. р. предполагает обязат. согласование мнений членов группы (в отличие от групповой дискуссии). Групповые решения являются специфич. продуктом группового взаимодействия, не могут сводиться к сумме индивидуальных и обладают более высоким качеством по сравнению с индивидуальными.

**ГРУППОВОЙ ТРЕНИНГ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ** – спец. формы обучения знаниям и отд. умениям в сфере общения, а также формы их коррекции. Множество форм Г. т. разделяют на два больших класса: ориентированные на развитие социальных умений (напр., умение вести дискуссию, разрешать межличностные конфликты); нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения (повышение адекватности

анализа себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом). Из методов Г. т. выделяются групповые дискуссии и игры (наиб. широкое распространение получили ролевые игры). Г. т. используется для подготовки специалистов разл. профиля: руководителей, педагогов, врачей, психологов и т. п. Он применяется также для коррекции динамики конфликтов, улучшения отношений между родителями и детьми, коррекции соц.-психол. дезадаптации подростков и т. п.

**ГРУППЫ РИСКА** – термин социальной педагогики для обозначения групп нас. (детей, подростков, молодежи, а также семей), находящихся в критич. ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, испытывающих те или иные формы социальной дезадаптации, проявляющие разл. формы асоциального поведения. Как известно, группа является малой общностью, связанной внеш. (социальными) обстоятельствами и внутригрупповыми условиями существования и жизнедеятельности. Г. р. не вполне подпадают под данную характеристику, поскольку очень динамичны и не имеют четких границ (социальная дезадаптация – обратимый процесс). К Г. р. относятся те, кто находится в данный момент в ситуации очень огранич. выбора и кто требует социальной (психол., мед., пед.) помощи. Чаще всего это – члены сообщества, к-рые оказываются в объективно существующих в каждом социуме зонах риска и кто не может выбраться из них самостоятельно.

Зоны риска расширяются в кризисной ситуации развития социума, в результате наложения экон. и соц.-культ. противоречий и ошибочных социальных решений. Эти зоны при определ. условиях могут втягивать все большее число людей, умножая очаги напряженности в общ-ве. Обр., если оно не решает свои задачи, также способствует росту зоны риска. Причины – нездоровая в нравств. и культ. отношении среда школы, высокая степень пед. (дидактич.) брака, авторитарные методы общения и руководства, доминирование формальных отношений, равнодушие и непонимание педагогами психологии запущенных и неблагополучных подростков, а также просто «нестандартных» детей, неустроенные судьбы детей, к-рые не нашли поддержки и защиты в школе и т.д.

Ухудшение общей ситуации в социуме и опосредованная связь роста зон риска со снижением качества обр. остро ставят вопросы изменения стратегии и тактики социальной профилактики, социальной работы с подростками, подлинной ее гуманизации. Прежде всего, это касается отказа от карательных форм воздействия на детей Г. р. Необходим повсеместный переход на принципы пед. поддержки и защиты в соединении с широкой превентивной работой в самих уч. заведениях и вне их с привлечением инициативных групп и добровольцев, что, в свою очередь, ставит вопрос о возрождении широкой образоват. деятельности в каждом сообществе в системе местного самоуправления.

Проектирование в сфере обр., ориентируя образоват. системы на работу в инновационном режиме, должно предусматривать изменение всего образоват. пространства (в т. ч. инновационного и массового, реабилитационного и коррекционного по характеру и формам). Такой подход позволит не противополагать благополучных и трудных, стандартных и нестандартных детей, что фактически было в рамках авторитарной педагогики, а включить их в единые образоват. и культ. процессы.

**ГУЛЯМ**, Гафур (псевд.; наст. имя и фам. Гафур Гулямович Гулямов) [27.4(10.5).1903, Ташкент – 10.7.1966, там же] – узб. сов. писатель, акад. АН УзССР (1943), нар. поэт УзССР (1963). Род. в семье крестьянина-бедняка. Начал печататься в 1923. Вместе с Хамзой заложил основы нового узб. стихосложения. Пост. тема произведений Г. – труд и формирование нового человека. В стихах и прозе Г. критикует пережитки прошлого, утверждает новую действительность: поэма «Кукан-батрак» (1930), сб-ки «Динамо» (1931) и «Юмористические рассказы» (1931). Широко известны его ранние юмористические повести «Озорник», «Ядгар», «Оживший труп», «Кто виноват?».

В годы 2-й мировой войны приобрели популярность антифаш. стихи Г.: «Я – еврей», «Ты не сирота», «Время», «Праздник на нашей улице», «Жду тебя, сын мой», включенные в сб. «Иду с В.» (1943; Гос.

премия, 1946). В своих стихах поэт воспевает жизнь на родной земле: «Всё твоё» (1947), «Счастье родной земли» (1951), «Праздник в Янгиере» (1957), «Ядгар» (1961) и др. Перевел на узб. яз. произв. мировой классики, в т. ч. «Графа Нулина» А. С. Пушкина, «Во весь голос» В. В. Маяковского, «Женитьбу Фигаро» П. Бомарше, «Отелло», «Короля Лира» У. Шекспира, «Гулистан» Саади. Для творчества Г. характерно многообразие жанров и видов.

**ГУМАНИЗАЦИЯ** – усиление гуманистич. начал в общ-ве, утверждение нац. и общечеловеч. ценностей, высш. культ. и нравств. развитие человеч. способностей в эстетически законченную форму в сочетании с мягкостью и человечностью.

**ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – сущность гуманизации обр. воспроизводится в ее концепции, а заключается в содержании процесса ее реализации. Выявление сущности гуманизации как соц.-личностного феномена приобретает, т. о., статус сквозной проблемы, от решения к-рой зависит реализация целей и задач Нац. программы по подготовке кадров.

В наст. время необходимо выявление оснований гуманизации, обоснование гуманистич. стратегии реформирования обр., интерпретации гуманизации как способа саморазвития личности, формирования ее мировоззрения. Следует выявить противоречия обр. и его гуманизации, пути и механизмы их разрешения, прежде всего – между социальным и индивид. в сущности человека, в реализации этой сущности как определ итога обр.

Решать надо и противоречия между: гуманизацией обр., осуществляемой внеш. для него средствами, и гуманизацией за счет внутр. возможностей системы и процесса обр.; собств. возможностей человека; преемственностью и новаторством в формировании подрастающего поколения; передачей знаний молодежи и ее сотрудничеством с преподавателями в осмыслении и переосмыслении знаний; нацеленностью обр. на подготовку лишь специалистов и настоятельным требованием времени мобилизовать человеч. потенциал молодого поколения и т. п.

Гуманизация обр. представляет собой процесс олицетворения идей и ценностей гуманизма в мировоззрении людей, практике их отношений и взаимодействия. Сущность гуманизации обр. в этой связи обусловливается содержанием собств. гуманизма.

Гуманизация образоват. процесса представляет собой способ и механизм выявления для обучающегося его интеллект.-нравств. потенциала, формирование осмысленного отношения к нему и освоение путей реализации этих своих возможностей. Гуманизация призвана разрешить противоречия обр. и социальных отношений оптимальным образом посредством превращения обучающегося, будущего специалиста в свободную, самостоятельно, критически мыслящую личность.

Обр. в любой форме универсально в том смысле, что его содержание обусловлено не только тем видом деятельности, для к-рого осуществляется подготовка, но и потребностями универс. развития человеч. культуры. Проф. обр. не просто готовит человека к профессии, но и направляет его на целостное освоение культуры. Соотв. и его модель должна содержать, по крайней мере, два блока: общеобразоват. и проф. компоненты обр. Универс. содержание модели исходит из состояния культуры общ-ва, выражает фундамент. взаимодействия человека. Гуманитарное, естеств.-науч., технол. – это и самостоят. направления обр., и непременные составляющие каждой из спец. его форм.

В обр., осн. на гуманизме, человек, развиваясь в целостную личность, получает основания и механизмы личностно-социальной самореализации. Т. о., гуманистич. сущность Нац. программы по подготовке кадров проявляется и в том, что обр. понимается и принимается как форма и способ формирования и развития личности.

Такая установка оказывается решающей в определении целей, содержания и методов, а также средств обучения и воспитания. Она ведет к изменению характера взаимодействия преподавателей и обучающихся в образоват. процессе – повышению активности и самостоятельности обучающихся, способствуя превращению процесса обр. в самообр., в к-ром ученик как объект обучения и воспитания становится субъектом созида-

ния самого себя. Гуманизация обр. имеет целью помочь уч-ся – субъекту обучения – раскрыть собств. способности, самого себя, свой внутр. потенциал.

Важным в аспекте рассматриваемой проблемы является соотношение гуманизации обр. с гуманитаризацией. Это важно не только для определения сути, но и возможностей начатых в обр. гуманистич. перемен, внесения определенности в их осуществление, выявления оптимальных путей и средств воплощения в реальность. Подчеркнем, что сводить гуманизацию к гуманитаризации сознания, знания неправомерно. В наст. время наблюдается разнобой в понимании соотношения данных понятий, к-рое доходит до их отождествления, что, безусловно, снижает результат гуманизирующих усилий обр.

Отметим, прежде всего, что гуманитаризация сознания, к-рое и является ее объектом, занимает существ. место в гуманизации обр. и деятельности, выступает как необходимое условие и предпосылка гуманизации и ее форма.

Гуманитаризация мышления обучающегося связана с проблемой соотношения в их деятельности сознательного и стихийного. Невозможно стать гуманистом без знания сути и ценностей гуманизма. Иными словами, гуманизации предшествует или синхронна с ней гуманитаризация знания человека. Неосуществима гуманизация и по приказу «сверху», без осознания каждым ее участником ее сути, целей и путей. Здесь обязательна гуманитаризация, но не только в качестве информации о ценности человечности, но и как средство убеждения в необходимости гуманизации.

Гуманитаризация сознания, обр. как аспект его гуманизации являет собой самопознание человека, форму и процесс этой деятельности. Именно гуманитаризация помогает осознать, что сущность гуманизации в конечном счете есть освобождение человека от тоталитаризма, исключение отчуждения от самого себя, человеч. сущности, поиска ее и осуществления. Достичь этих целей без знания, каким человек может быть, следуя своей сути, конечно же, не удается. Гуманитаризация обр. нацеливает людей на осознание себя в этом мире. Она делает возможным осознанный и результативный поиск способов деятельности, гармонизирующих отношение человека к самому себе, к др. людям, природе.

В результате гуманитаризации образоват. процесса обучающийся познает сущность человека. Лишь воплощая в собств. жизни открытые представления о человеке, он может развиться в целостную личность, подлинного гражданина.

Т. о., гуманитаризация фактически ограничена сферой сознания, в отличие от гуманизации, к-рая проявляет себя именно в практич. деятельности человека, гуманизируя не только мысли, но и поведение и жизнедеятельность. Различны и цели этих понятий. Более значима гуманизация. Ведь человек, знающий гуманистич. ценности, не становится автоматически гуманистом, как знающий законы не обязательно законопослушен.

Исходной целью гуманизации обр. является формирование гуманистич. мировоззрения молодежи, соответств. знаний и навыков. Цель эта не конечна. Она служит предпосылкой реализации будущими гражданами идей и ценностей гуманизма в разл. сферах человеч. активности.

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА** – направление в совр. теории и практике воспитания, возникшее в 60-х гг. 20 в. в США как пед. воплощение идей гуманистической психологии. В центре внимания Г. п. – уникальная целостная личность, к-рая стремится к макс. реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответств. выбор в сложных жизненных ситуациях. Становление личности, обладающей такими качествами, провозглашается гл. целью воспитания в отличие от формализов. передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике.

Сторонники Г. п. видят свою задачу в том, чтобы способствовать становлению и совершенствованию личности; при этом приемы пед. взаимодействия аналогичны тем, к-рые практикуются в гуманистич. психотерапии.

Г. п. отвергает в традиц. уч.-воспитат. процессе его обезличенный характер и яв-

ную или завуалированную регламентированность, при к-рой предлагаемые уч-ся знания не являются предметом их собств. осознанного выбора. Критике подвергается также ориентация обр. на выполнение социального заказа, к-рая выражается в тенденциозном отборе сообщаемых уч-ся знаний и формируемых установок. Школа в Г. п. призвана способствовать созданию условий, в к-рых достигаются осознание и реализация ребенком своих потребностей и интересов. При этом уч-ся имеет право на ошибки, на свободный творч. поиск, к-рый педагог стимулирует не оценкой или наказанием, а заинтересованной поддержкой. От педагога Г. п. требует принимать ребенка таким, каков он есть, стараться поставить себя на его место, проникнуться его ощущениями и переживаниями, проявлять искренность и открытость. В такой атмосфере становится возможным привлечение любых форм уч. работы – от спонтанных и гибких (напр., открытое обучение) до жестко построенных (напр., программированное обучение), если только они соответствуют потребностям и выбору детей.

Уч. процесс строится так, чтобы уч-ся открывал для себя личностную значимость знаний и на этой основе осваивал содержание уч. предметов. Пед. поиски Г. п. ведутся по линии связи обучения с эмоцион.-потребностной сферой личности, создания соотв. психол. климата в классе, своеобразного психолого-пед. консультирования в уч. контексте. Организац.-метод. рекомендации Г. п. разрабатываются, в частности, в концепции «слитного обучения» в нач. школе (Дж. Браун, США, и др.), к-рое ставит целью слияние эмоциональных и познават. аспектов обучения, а также по линии «недирективного обучения» (К. Роджерс), задачей к-рого является помощь в осознании уч-ся особенностей собств. личности, своего отношения к миру. Сторонники Г. п. широко используют разл. формы и методы активизации обучения – драматизацию, дискуссии, работу в малых группах, использование уч. контрактов для организации самостоят. работы уч-ся, выполнение групповых и индивид. проектов (Метод проектов), взаимное обучение и др.

Идеи Г. п. получили междунар. известность; они оказывают влияние на отбор содержания и построение отд. уч. курсов в нач., ср. и высш. школе мн. стран (гл. обр. США), находят отражение в нек-рых междунар. пед. программах (напр., «Воспитание в духе мира» и др.). С сер. 60-х гг. в США действует Нац. консорциум по гуманизации воспитания – орг-ция педагогов – сторонников Г. п., работающих в разных звеньях обр.

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – направление в совр. (преим. в амер.) психологии, признающее своим гл. предметом личность как уникальную целостную систему, способную к самоактуализации. Осн. положения Г. п.: человек должен изучаться в его целостности; каждый человек уникален; человек открыт миру, переживания человеком мира и себя в мире являются гл. психол. реальностью; человек наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации, к-рые являются частью его природы: человек – это активное, творч. существо. Г. п. противопоставила себя бихевиоризму и фрейдизму, делающим осн. упор на зависимость личности от ее прошлого, тогда как, согласно Г. п., гл. в ней – устремленность к будущему, к свободной реализации своих потенций, в особенности творческих.

Одна из осн. областей практич. применения Г. п. – психотерапия, в к-рой зародились и были развиты мн. идеи Г. п. Не менее важный прикладной аспект Г. п. составляют проблемы воспитания и обучения, что обусловило возникновение нового понятия – «гуманистич. воспитание». Согласно Г. п., осн. задача школы – формирование человека как уникальной личности. Теоретич. основой такого подхода является созданная Маслоу концепция иерархии человеч. потребностей, в к-рой высш. место отводится стремлению к самоактуализации (раскрытию потенц. возможностей личности). Г. п. выступает против механистич. принципов обучения, краткосрочных дидактич. целей, «подгонки» обучения под установленные извне, чуждые индивиду цели. В ходе обучения должны быть устранены след. препятствия: недостаток информации о самом себе; непонимание стоящих перед личностью

проблем: недооценка ее собств. возможностей, интеллект., эмоцион. и волевого потенциала. Уч. процесс должен строиться так, чтобы уч-ся открывал для себя значение знания, а затем соотносил его с содержанием предмета. Конкретные пед. рекомендации включают постановку на первый план личных интересов уч-ся, поощрение дискуссий, колл. обсуждений, использование лидеров для их стимуляции, занятия со стихийно возникающими малыми группами. Роджерс, по существу, не разделяет обучение и психотерапию, ратует за макс. «свободу учения».

Нек-рая ограниченность Г. п. обусловлена противопоставлением человеку общ-ва как сугубо внеш. силы.

**ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** - обр., осн. на принципе приоритета нац. и общечеловеч. ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

**ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ** – вид человеч. деятельности, определяемый целями сохранения и развития социодуховной культуры.

**ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – система мер, направленных на приоритетное развитие общекульт. компонентов в содержании обр. и т. о. на формирование личностной зрелости обучаемых.

Исторически сложившееся общее и проф. обр. обычно подчинено предметно-содержат. принципу и воспроизводит лишь один из процессов развития науки – усиливающуюся дифференциацию науч. направлений. Это приводит к значит. дисгармонии в иерархии целей ученого, повышению статуса технократич. и понижению статуса гуманистич. целей. Преобладание технократич. подходов ведет к утрате гуманистич. осмысленности существования науки. Но в развитии науки процессы дифференциации в значит. мере компенсируются синтезом разл. направлений, в т. ч. и находящихся на достаточно далеком расстоянии друг от друга. Такой синтез заставляет ученого мыслить общекульт. категориями, происходит возрождение смысловой компоненты науч. поиска.

Система обр. как бы повторяет путь развития науки, где интеллект в его технократич. разновидности опередил развитие сознания науки как целого. Предметные знания в школе остаются разобщенными, логич. аспект преобладает в ущерб ист.-культ. и социокульт. Связи между предметами устанавливаются на основе междисциплинарных науч. знаний, а не через общечеловеч. содержание шк. дисциплин. В результате обучение приобретает формальный, абстрактный характер, преодолеть к-рый можно, только реализуя принципы «предметности» и «содержательности» в широком культ. контексте.

Культура выполняет важнейшую корректирующую функцию в развитии науки и техники, выступая посредником в разрешении достаточно острых противоречий между матер. и духовным. Защитный механизм культуры способствовал преодолению потребит. отношения человека к природе, придал импульс развитию экологич. знаний, благодаря чему человечество осознало необходимость охраны природной среды обитания как глобальную проблему. В центр внимания общественности были выдвинуты проблемы безопасности и охраны труда, сохранения здоровья и интеллект. развития людей, занятых в обществ. произ-ве. Только культура в состоянии урегулировать противоречия между человеком и техникой, т. к. разработка новых технологий давно перешагнула чисто техн. границы и превратилась в серьезную нравств. проблему. Именно в сфере культуры оказывается возможным достоверно определить ценность и судьбу того или иного техн. и технол. проекта.

Однако совр. проф. обр. мало что дает будущему специалисту для его нравств. самоопределения, для этич. оценки разрабатываемых техн. идей. Даже общепризнанный нравств. императив «Человек – мера всех вещей» не превращается в такой ситуации в руководство к действию. Система массового обр. не ориентирует уч-ся на то, чтобы они направляли свои усилия на воспитание умений совершенствовать себя, быть самими собой, связывать самопознание с самоопределением (а свои занятия с общекульт. ценностями).

В наиб. острой форме проблема Г. о. встает в отраслях обр., связанных с естествознанием и техникой. На определ. эта-

пах развития пром-сти от специалиста требовалось в первую очередь мастерство и лишь затем понимание. Ныне мастерство, рассматриваемое как алгоритмич., операц. умения, все в большей степени замещается возможностями техн. устройств. Такая же судьба ожидает механич. заучивание фактов и сведений, на смену к-рому приходит использование компьютерных баз данных.

В результате развития техники ведущую роль в деятельности специалиста начинает играть понимание как способ опережающей организации знаний, осн. на предметности, осмысленности и целостности всей человеч. деятельности. Но совр. дидактика значительно лучше владеет обучением умениям и знаниям, чем собств. содержательной стороной: она не дает понимания предмета в целом (что в равной мере относится как к техн., так и к гуманитарным дисциплинам). Нередко этим трем необходимым компонентам обр. учат отдельно, без достаточной связи одного с др., хотя каждый из них приобретает смысл лишь в контексте целого: понимание и образоват. ситуации без умения действовать беспомощны, а действие без образа понимания может быть ошибочным. На совр. этапе обр. продолжает уводить человека все дальше в детали конкретных методов иссл. и технол. процессов, к совершенным алгоритмич. умениям и все меньше преподает урок человечности, эстетич. и этич. отношения к окружающему миру, к людям, наконец, к самому себе.

Быть может, в этом проявляется закономерность развития мира? Может, в этом и состоит нарождающаяся на наших глазах новая технократич. культура? Эти и др. вопросы поставил в 70-х гг. 20 в. Ч Сноу, зафиксировав реально существующие сложности взаимоотношений между естеств.-науч. и техн. знанием, с одной стороны, и гуманитарным знанием – с др. Такой подход ведет к разрушению понимания культуры как целостного явления. Сама постановка этих вопросов свидетельствует о том, что не существует проблемы двух культур, есть проблема культуры и бескультурья.

Научно-техн. прогресс, развитие техники оказывают на культуру двоякое влияние – формирующее и деформирующее. Следствием техн. прогресса являются дегуманитаризация и дегуманизация обр., к-рые в принципе противоречат стратегич. потребностям общ-ва. Формируются поколения технократов, способных ради демонстрации интеллект. возможностей пренебречь жизненными интересами человечества.

Именно культура, а не общ-во и коллектив, определяет формирование личности, что подтверждается успешной практикой домашнего воспитания и, напротив, пед. несостоятельностью значит. части образоват. заведений. Хороший коллектив вряд ли можно считать достаточным условием для развития полноценной личности; гипертрофированное представление о его воспитат. роли отрицательно сказывается на состоянии общ-ва и развитии отд. человека. Как показывает опыт, при таком подходе формировались функционеры, носители тех или иных социальных ролей, субъекты молчаливого голосования, а не активные деятели, способные принимать ответств. и самостоят. решения. Важнейшее значение, т. о., имеют характер и направленность деятельности уч. заведения, где формируется будущий гражданин.

Идея Г. о. заставляет обратиться к наиб. перспективным психол.-пед. теориям развития человека (Л. С. Выготского; Ж. Пиаже и др.), на основе к-рых можно построить общую культ.-ист. (или социокульт.) концепцию обр., теорию педагогики и смежных дисциплин, практику воспитания.

Одно из важнейших практич. направлений Г. о., в своем совр. виде отражающее снижение уровня духовной культуры, – пересмотр уч. программ по т. н. соц.-экон. дисциплинам. Мировое филос. и общекульт. наследие превращены в них в катехизис, предназначенный для широкой аудитории, вне зависимости от целей и уровня обучения. Опущены или вскользь упоминаются мн. филос. и этич. школы и направления (в т. ч. нравств. философии). В учебниках и пособиях необходимо в доступной форме более полно изложить содержание филос. и этич. концепций. Уч. лит-ра по этим предметам призвана оказывать существ. помощь уч-ся в осмыслении истории и современности, мирового культ. наследия.

В подобной переориентации нуждаются и учебники по естеств.-науч. и техн. дис-

циплинам. Они могут стимулировать исследоват. интерес уч-ся, если их содержанием станет история науки: борьба личностей и интеллектов, психол. портреты ученых, описания стилей исследоват. поиска и т. п. Такой учебник будет затрагивать не только ум, но и душу человека, способствовать формированию мировоззрения.

Однако общая культура и культура науч. поиска не усваиваются с помощью учебников; гораздо более важную роль играет личностное общение ученика с учителем. Поэтому коренная проблема Г. о. – личность учителя и воспитателя. В перспективе восстановления культ. традиций в сфере обр. необходимо выработать соотв. принципы подбора и воспитания пед. кадров. Недостаточно просто увеличить субсидии обр. на повышение заработной платы – это приведет лишь к повышению престижности профессии учителя, осн. на конъюнктурности. Задача предстоящей работы по пересмотру организац. и метод. принципов школы – создать такие условия, чтобы учителями становились только по призванию, а пед. профессию сделать самой уважаемой в общ-ве и самой ответственной.

**ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – одна из составляющих общего обр., охватывающая комплекс уч. дисциплин, излагающих основы науч. знаний о социальной природе человека, а также основы худ. культуры и ее языка. Целью Г. о. является нравств.-этич. и худ.-эстетич. развитие человека.

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ** (от лат. humanitas – человеч. природа, образованность) – обществ. науки, изучающие человека и его культуру (история, филология и др.) в отличие от естеств. и техн. наук.

**ГУМАННОСТЬ** (от лат. humanus – человечный) – человечность, человеколюбие, уважение к человеч. достоинству, сострадание; реализуется в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи. Всякая деятельность, несовместимая с Г., считается безнравственной; возникло даже понятие «преступление против человечности».

# Д

**ДАВАНИ**, Джалалиддин (1427–1502) – ученый-просветитель, философ, обществ. деятель. В фундамент. тр. «Джалалова этика» («Сияние блеска в превосходстве нравств. качеств») Д. высказывает ценные мысли о воспитании подрастающего поколения, о необходимости приобретения положит. качеств в ходе воспитания и обучения. В формировании нравственности человека он особое место отводил внеш. среде, коллективу, окружающим людям Большое значение придавал также семье. В трактате Д. мы находим много позитивных идей о роли школы и учителя в воспитании и совершенствовании нравственности и поведения детей, о методах обучения. Он призывал людей с детства овладевать знаниями, определ. ремеслом; превозносил труд простого народа. В труде, в изучении разл. наук, в овладении ремеслом он видел источн. человеч. счастья. Анализ его трактата показывает, что Д. был прогрессивным мыслителем своей эпохи и мн. его идеи о воспитании и обучении не потеряли своего значения и в наши дни.

Свойства человека Д. подразделяет на врожденные и приобретенные. Д., как и его предшественник Фараби, к естеств. свойствам относил нек-рые интеллект. и нравств. качества, способности людей, напр. способность к предположениям, догадкам, склонность к взаимопониманию и др. Д. решающее значение придавал приобретенным нравств. качествам. Он говорил, что мн. свойства человек приобретает с малых лет в процессе обществ. отношений и в окружении людей.

В понимании Д., справедливость отражает конкретные отношения и связи между людьми. Справедливость не трактуется как нечто застывшее, а рассматривается в связи с общ-вом, с обществ. жизнью людей, их социальными отношениями. Поэтому его понимание категории справедливости содержало, несомненно, рациональные моменты. Точно такую же мысль высказывал позднее англ. философ Джон Локк (1632–1704). Он считал, что при рождении душа человека похожа на tabula rasa (чистую доску), а психика человека подобна листу белой бумаги, к-рый заполняется в процессе жизни.

По мнению Д., любовь бывает врожденной и приобретенной. Он делит любовь на пять видов: божественную любовь; любовь родителей; любовь учителей к ученику; любовь подданных к правителю и любовь правителя к подданным; любовь к обрзованию. Д.. признавая божественную любовь, не отрицает земной любви, призывает людей наслаждаться всеми благами жизни, заниматься наукой, просветлением, проявлять любовь к ближнему.

**ДАЛЬТОН-ПЛАН** (Dalton Plan) – система индивидуализированного обучения. Возникла в нач. 20 в. Наим. получила по г. Долтон (шт. Массачусетс, США). Автор Д.-п. – Е. Паркхерст. При организации работы по Д.-п. уч-ся не связывались общей классной работой, им предоставлялась свобода как в выборе занятий, очередности изучения разл. уч. предметов, так и в использовании своего рабочего времени. Годовой объем уч. мат-ла разбивался на месячные разделы – «подряды», к-рые, в свою очередь, подразделялись на ежедневные задания. В начале уч. года каждый ученик заключал с учителем договор («контракт»)

о самостоят. проработке определ. задания в намеченное время. Уч. программы по предметам содержали метод. указания, помогающие уч-ся самостоятельно работать с разл. источн. и пособиями. Уч-ся работали в отд. предметных кабинетах-лаб. (отсюда и др. назв. Д.-п. – «лаб. план»), где могли получить консультацию учителя – специалиста по данному предмету. Особое внимание уделялось учету работы школьников, осуществляемому при помощи сложной системы учетных карточек, где отмечался ход выполнения месячных заданий – как каждым учеником, так и отд. классами. Разделение уч-ся по классам сохранялось, однако использовалось для решения обособленных от осн. уч. процесса организац. и уч.-воспитат. задач (напр., для совм. занятий детей гимнастикой, музыкой, играми, домоводством).

Д.-п. позволял приспособить темп обучения к возможностям уч-ся, приучая их к самостоятельности, развивал инициативу, побуждал к поиску рацион. методов работы и вырабатывал чувство ответственности за выполнение заданий в соответствии с принятыми на себя обязательствами.

В 20-е гг. в сов школе предпринимались попытки модифицировать Д.-п.: преодолеть его крайнюю индивидуалистичность; сочетая его с методом проектов, связать с колл. работой уч-ся. Эти попытки нашли выражение в форме т. н. бригадно-лабораторного метода. Элементы Д.-п., напр. использование уч. «контрактов», сохранились в практике ряда школ США.

**ДАННЫЕ** – инф. информация, представленная в виде, пригодном для обработки автоматич. средствами при возможном участии человека.

**ДВИЖЕНИЯ** – телесные акты (процессы), направленные на перемещение тела или его частей в пространстве, а также овладение и манипулирование матер. предметами. Могут осуществляться импульсивно или рефлекторно, вне контроля сознания – т. н. непроизвольные Д. Сознательно регулируемые на основе имеющейся потребности Д. наз. произвольными. Они предполагают сознат. ориентировку по отношению к намеченной цели (ориентировочная основа Д.) как в плане представления (воображения), так и в речевом плане. С помощью ориентировочной деятельности производится обследование ситуации и формируется образ необходимых Д. В зависимости от того, как складывается ориентировочная основа Д., зависят быстрота их образования, совершенство выполнения и широта переноса в новые условия. Выделяются также т. н. постпроизвольные Д., к-рые образуются как произвольные, но при последующем свертывании ориентировочной основы выводятся из сознания, автоматизируются и становятся непроизвольными. Д. осуществляются с помощью двигат. (кинестетич.) анализатора. Его центр. компонент – моторные зоны коры больших полушарий головного мозга, эффекторный компонент – мышечная система.

Длит. наблюдения за развитием детей показали, что все оси виды Д. (сидение, прямостояние, ходьба, хватание, эмоционально мимич. выразит. Д.) формируются прижизненно. Внешне сходные с ними безусловно рефлекторные акты, имеющиеся уже у новорожденных (рефлекс переступания, плавательные Д., ладонный рефлекс и др.), просуществовав короткое время, отмирают. Ведущую роль в развитии Д. ребенка играют зрение и слух. Из массы совершаемых ребенком Д. закрепляются только те, к-рые ведут к получению сенсорного результата. Т. о., ориентировочные реакции с момента рождения оказывают формирующее влияние на развитие Д. ребенка.

Ребенок овладевает Д. не только в силу индивид. опыта, но и усваивает специфически человеч. Д., перенимая их у взрослых. На 1-м году жизни большое место занимает метод пассивных Д., когда взрослый совершает членами ребенка желаемые Д. Изв. значение даже на самых ранних этапах развития имеет подражание Д. взрослого, играющим роль наглядного образца. Внимание взрослого и его одобрение могут приводить ребенка к отбору нужных, ценных моторных компонентов из тех, к-рые он совершает стихийно или в составе др. Д. От взрослых также зависит стимулирование двигат. активности маленького ребенка: ему следует надевать удобную, не стесняющую Д. одежду, побуждать к передвижениям и хватательным Д., показывая

привлекат. предмет, маня ребенка к себе, и т. п. Дети, выросшие вне человеч. общва, в условиях глубокой депривации, не владеют даже такой двигат. функцией, как прямохождение. Негативный эффект имеет и менее выраженный недостаток воспитат. воздействий: отсутствие соотв. стимуляции приводит к более или менее выраженной моторной отсталости.

С возрастом повышается точность и меткость выполняемых детьми Д., увеличивается скорость образования двигат. навыков. Однако если крупные, но не требующие большого напряжения Д. (напр., ходьба, бег) складываются сравнительно легко, то точное выполнение мелких ручных движений (письмо, рисование, шитье и т. п.) представляет значит. трудности еще для мл. школьников. Важную роль в формировании Д. играют подвижные игры, занятия ритмикой, гимнастич. упражнения, а также рисование, лепка, конструирование, обучение элементарным трудовым навыкам

По мере овладения языком у детей появляется словесная регуляция Д. На ранних генетич. стадиях, как показал Л. С. Выготский, эта регуляция носит межындивид. характер: взрослый дает словесную инструкцию, а ребенок ее выполняет. На этой основе у ребенка в дальнейшем возникает саморегуляция Д. при помощи речи – сначала внеш., а затем и внутр. Это знаменует собой переход на высш., специфически человеч. уровень развития Д., выполняемых в соответствии с социально поставленной целью.

**ДЕБАТЫ** (франц. debats) – 1) обсуждение к.-л. вопроса, прения, обмен мнениями; 2) пед. одна из форм уч. дискуссии; формализов. обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп). Вариантом этого вида обсуждений являются т. н. «британские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны.

**ДЕВИЗ** (франц. devise – девиз, лозунг) – 1) изречение (часто из одного слова), выражающее осн. идею, цель; 2) в геральдике – надпись или эмблема на гербе, щите, ордене; 3) изречение или слово, к-рое автор ставит на произв. (проекте, соч. и др.) вместо своего имени на закрытых конкурсах.

**ДЕДУКТИВНЫЙ МЕТОД** – способ иссл., изложения, при к-ром частные положения логически выводятся из общих положений (из аксиом, постулатов, правил, законов); методически осн. на дедукции.

**ДЕДУКЦИЯ** (от лат. deductio – выведение) – логич. умозаключение от общего к частному, выведение частного из общего; движение знания от более общего к менее общему, частному; путь мышления, к-рый ведет от общего к частному, от общего положения к особенному. Д., или дедуктивный метод, применяется только в естеств. науках, особенно в математике. Противоположностью Д. является индукция.

**ДЕДУКЦИЯ В ОБУЧЕНИИ** – использование в уч. деятельности формы умозаключения о том, что новое знание о предмете выводится на основании знания общих для данного класса предметов, правил, положений; изложение уч. мат-ла начинается с общих положений и заканчивается применением их к частному предмету.

**ДЕЙСТВИЕ** – в психологии: произвольный, преднамеренный акт, направленный на достижение осознаваемой цели; структурная ед. деятельности. Представление о Д. как специфич. ед. деятельности введено С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым. В качестве ед. анализа и предмета иссл. используется при изучении перцептивных, двигат., мнемич., умств. и др. Д.

Д. определяется целью, на достижение к-рой оно направлено, и мотивом, побуждающим человека стремиться к данной цели. В целенаправленности Д. обнаруживается специфич. роль сознат.о отражения действительности; сознание дает человеку возможность подчинять свои Д. возникающим представлениям и понятиям, а также действовать мысленно, «в уме». Цель Д. может быть задана в виде непосредственно воспринимаемого объекта или представления, мысли о нем. Д. включает в себя ряд операций, посредством к-рых

оно осуществляется. Характер Д. зависит от предметного содержания той деятельности, компонентом к-рой оно является, и определяется ее целями и мотивами. Конечная цель деятельности достигается посредством ряда последовательно связанных между собой Д., каждое из к-рых направлено на достижение частной цели.

Д. может превратиться в деятельность. Если, напр., уч-ся выполняет вначале задание без интереса, им руководит только чувство долга, обязанность учиться и понимание невозможности решить без этих заданий др., интересные для него задачи, то процесс решения каждого из этих заданий есть выполнение учеником Д. Если на каком-то этапе его заинтересовали эти задания сами по себе, появился познават. интерес по отношению к ним, то процесс выполнения этих же заданий стал деятельностью, т. к. мотив сместился на цель и совпал с нею. Если бы рассмотренные этапы ученик прошел в обратном порядке, он совершил бы переход от деятельности к Д.

В течение жизни человек усваивает общественно выработанные Д. (уч., трудовые и др.). Д. бывают практическими и познавательными. Они различаются по способам выполнения и результатам. Практическим наз. Д., вызывающее какое-то изменение в реальной действительности. Познават. Д. приводит к возникновению нового образа, представления, мысли; по своему содержанию оно может быть сенсорным, перцептивным, мнемич., мыслит. и т. д. Различие между практич. и познават. (умств.) Д. относительно: во мн. видах деятельности человека познават. и практич. Д. переплетаются. Само возникновение мышления неразрывно связано с практич. деятельностью.

Анализ преобразования внеш., практич. Д. во внутр., умств. предпринят П. Я. Гальпериным, к-рый выдвинул теорию поэтапного формирования умств. Д. Согласно Гальперину, любое Д. может быть описано путем указания степени сформированности его осн. характеристик – формы, обобщенности, развернутости и освоенности (автоматизированность, быстрота и др.). Знание структуры, функций и осн. характеристик Д. позволяет моделировать наиб. рацион. виды познават. деятельности и намечать требования к ним в конце обучения. Д., прежде чем стать умственным и освоенным, проходит через переходные состояния. Осн. из них и составляют этапы усвоения Д., каждый из к-рых характеризуется совокупностью изменений осн. свойств (параметров) Д. Практич. применение теории поэтапного формирования умств. Д. в общем и спец. обучении позволяет существенно повысить качество формируемых Д. и понятий у уч-ся при значит сокр. сроков их подготовки.

**ДЕКАН** (от лат. decanus – десятник: в древнерим. войсках – начальник 10 солдат) – руководитель уч., науч. и воспитат. работы ф-та в образоват. учр. высш. обр.

**ДЕКЛАРАТИВНЫЙ СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ** – характеризуется тем, что осн. часть информации представляется в виде статической совокупности фактов, к-рыми можно манипулировать с помощью набора универс. процедур.

**ДЕЛО** – 1) круг занятий, область знаний или навыков, профессия; 2) предприятие; 3) адм. или судебное разбирательство по к.-л. факту, событию; 4) папка с доктами, относящимися к факту, вопросу, лицу.

**ДЕЛОВАЯ АКТИВНОСТЬ** – свойство человека и реальное проявление этого свойства, заключающееся в мобильности, предприимчивости, инициативе.

**ДЕЛОВАЯ ИГРА** – форма воссоздания предметного и социального содержания проф. деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Проведение Д. и. представляет собой развертывание игровой деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику произ-ва. Д. и. относятся к активным методам обучения: уч-ся в ходе игры анализируют заданные производств. условия и принимают оптимальные решения, выбирают наиб. целесообр. технол. процесс, решают экон. проблемы и т. п. Широкое распространение Д. и. получили в связи с задачами совершенствования управления, принятия плановых и производств. решений, подготовки и повышения квалификации кадров. В зависимости от того, какой тип человеч. практики воссоз-

дается в игре и каковы цели участников, различают уч., исследоват., управленч., аттестационные Д. и.

Д. и. – это групповое упражнение по выработке последовательности решений в искусственно созданных условиях, имитирующих ситуацию/процессы/деятельность.

Осн. атрибуты Д. и.:

Игра имитирует тот или иной аспект целенаправленной человеч. деятельности.

Участники игры получают роли, к-рые определяют различие их интересов и побудит. стимулов в игре.

Игровые действия регламентируются системой правил.

В Д. и. преобразуются пространств.-врем. характеристики моделируемой деятельности.

Игра носит усл. характер.

Контур регулирования игры состоит из след. блоков: концептуального, сценарного, постановочного, сценического, блока критики и рефлексии, судейского, блока обеспечения информацией.

Классификация Д. и.:

По времени проведения:

– без ограничения времени;

– с ограничением времени;

– игры, проходящие в реальное время;

– игры, где время сжато.

По оценке деятельности:

– балльная или иная оценка деятельности игрока или команды;

– оценка того, кто как работал, отсутствует.

По конечному результату:

– жесткие игры – заранее изв. ответ (напр., сетевой график), существуют жесткие правила;

– свободные, открытые игры – заранее изв. ответа нет, правила изобретаются для каждой игры свои, участники работают над решением неструктурированной задачи.

По конечной цели:

– обучающие – направлены на появление новых знаний и закрепление навыков участников;

– констатирующие – конкурсы проф. мастерства;

– поисковые – направлены на выявление проблем и поиск путей их решения

Преимущества Д. и состоят в след.:

В ходе выполнения Д. и. участники не просто участвуют, как в обычном упражнении, они проживают этот момент, эмоционально вовлекаются в деятельность, воспринимают игровую модель реально. В процессе работы увеличивается сплоченность, эффективное достижение результата невозможно без деятельности всех участников.

Обучение происходит совместно, одновременно, но целенаправленно.

Д. и. предполагает обучение в едином ритме для всех участников, однако, помимо совместной, каждый выполняет и свою четко обозначенную роль, что предполагает: работу в разноплановом режиме, в командном режиме, в режиме самостоят. деятельности. Эти направления усиливают воздействие на участника и предполагают от него макс. отдачу.

Общение в процессе игры макс. приближено к реальной жизни.

Д. и. реальна для участников на момент ее проведения. На момент игры люди видят друг друга в ролях и как следствие – взаимодействуют друг с другом на уровне жизненных отношений.

Д. и. увеличивает эффективность в случае ее индивид., персонализированной разработки, т. к. возвращает людей в реальные условия их непосредств. деятельности, выявляет возможную проблематику. Она способна выявить реальную конфликтность, сложности и моменты длит. согласований. Это помогает выявить факты, мешающие дальнейшему возможному развитию и разрешить их или обозначить в ходе общего группового анализа.

Целостность Д. и. и последовательность позволяет воссоздать всю гамму отношений, возможностей и сложностей. Шаг за шагом, продвигаясь в моделировании, мы создаем полную картину.

**ДЕМАГОГИЯ** (греч. demagōgia) – использование лживых обещаний, преднамеренного извращения фактов, лести для достижения той или иной цели, завоевание доверия для создания популярности; прием, характерный для авторитарных отношений между педагогом и уч-ся.

Д. наиб. часто проявляется в политич. и обществ. деятельности и, как правило,

принимает форму камуфлирования лжи, извращения фактов, тенденциозности их отбора, морализаторства. Демагог часто спекулирует на интересах групп людей, апеллирует к низменным побуждениям и предрассудкам, выдвигает безответств. идеи и программы, одновременно использует клевету против тех, кто практически действует в интересах др. людей. В подростковом и юношеском возрасте Д. может возникнуть спонтанно, вследствие неопытности, неумения разграничивать частное и общее, возможное и желаемое. В дальнейшем Д. формируется под влиянием нек-рых социальных групп, педагогов, родителей, к-рым присущи демагогич. приемы, и в ряде случаев Д. становится пост. чертой поведения Иногда люди стремятся с помощью Д. привлечь к себе внимание и вызвать симпатию, приобрести популярность, осуществить эгоистич. личные или корпоративные интересы. В целом Д. характерна для адм.-командной системы управления, авторитарного стиля воспитания. Преодолению и предупреждению Д. как явления в общ-ве и как способа поведения, свойственного конкретной личности, способствует гуманизация общ-ва и системы воспитания в нем.

**ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – внедрение демокр. начал, реорганизация системы обр. на демокр. основах, подразумевающая: взаимосвязь прав и обязанностей уч-ся; соблюдение обществ. требований к уровню реализации интересов и потребностей личности; реализацию принципов сотрудничества в обр.

**ДЕМОНСТРАЦИЯ** (от лат. demonstratio – показывание) – 1) публичное выражение обществ. настроений, требований, солидарности или протеста путем устройства массовых шествий, митингов и т. п.; 2) пед. наглядный способ ознакомления обучающихся с к.-л. явлением, предметом (показ опытов, действия приборов, технических установок, а также кинофильмов, телепередач, диафильмов). Д. как метод обучения обеспечивает восприятие уч-ся сложных явлений действительности в их динамике, во времени и в пространстве, способствует расширению кругозора, облегчает процесс усвоения знаний, создает чувств.-эмпирич. основу познания.

Д. наглядных пособий, опытов и пр. – наглядный метод обучения, использование к-рого обеспечивает направленность внимания уч-ся на существ. (а не случайно обнаруженные) характеристики изучаемых предметов, явлений, процессов. Применяется для доказательности словесного объяснения учителя и является средством активизации уч. деятельности, развития наблюдательности у уч-ся; может служить источн. новых знаний. Д. целесообразна в след. случаях: 1) наглядное пособие (или опыт) непосредственно служит объектом изучения, и уч-ся в процессе наблюдения получают знания о видимых формах, свойствах и отношениях (напр., изучение формы предмета путем непосредств. зрительного восприятия самого предмета или его модели – графич. изображения геом. тел, растений, приборов и т. д.; Д. опытов на уроках физики и химии); 2) наглядный объект в сочетании с предшествующим опытом уч-ся служит преподавателю опорой для словесного истолкования внутр. связей в явлениях, недоступных непосредств. восприятию (напр., при объяснении по макету или схеме технол. процесса пром произ-ва серной кислоты преподаватель опирается на знания уч-ся о получении этой кислоты лаб. способом); 3) наглядный объект используется как подтверждение, иллюстрация к словесному объяснению учителя (напр., Д. разнообр. картин, репродукций, диапозитивов); 4) наглядный объект служит отправным пунктом для рассказа о явлениях и связях, еще не изв. уч-ся и недоступных непосредств. восприятию (использование ландшафтных картин, диорам, кинофильмов для рассказа о той или иной поясной климатич. зоне – тропич. лес, тундра и т. п.). Демонстрировать можно и статич. табл., графики, схемы, символич. записи и т. д. Представляя наглядным образом разл. рода абстрактные понятия, связи и зависимости между величинами, динамику определ. явлений и создавая т. о. основу для формирования конкретных представлений, можно значительно облегчить понимание уч. мат-ла уч-ся. Для Д. разл. объектов, явлений, законов используются демонстрац. инструменты, приборы, модели; экранные средства обучения (диафильмы, диа-

позитивы, уч. кино и пр.); разл. технические средства обучения. В связи с внедрением в обучение вычислит. техники созданы демонстрац. модели микрокалькуляторов, к-рые позволяют не только иллюстрировать свойства микрокалькулятора, но и управлять работой с ним. Эффективность Д. во многом зависит от того, насколько верно и полно реализуется принцип наглядности.

**ДЕПОНИРОВАННАЯ РУКОПИСЬ** – особая категория док-тов, имеющих статус науч. публ., переданных на хранение в гос. учреждение. Имеет ограниченный круг читателей. Система депонирования предусматривает обязательную информацию о рукописи в информ. изд. и возможность получения копии; преимущество Д. р. состоит в том, что они содержат новый, еще не опубл. материал.

**ДЕПРИВАЦИЯ** (от ср.-век. лат. deprivatio – лишение) – психич. состояние человека, возникающее в результате длит. ограничения его возможностей в удовлетворении осн. психич. потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоцион. и интеллект. развитии, нарушением социальных контактов. Для полноценного развития ребенка необходимы: 1) многообр. стимулы разной модальности (зрительные, слуховые и т. д.); их недостаток вызывает стимульную (сенсорную) Д.; 2) удовлетворит. условия для учения и приобретения разл. навыков; хаотичная структура внеш. среды, к-рая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне, вызывает когнитивную Д.; 3) социальные контакты (со взрослыми, прежде всего с матерью), обеспечивающие формирование личности; их недостаток ведет к эмоцион. Д.; 4) возможность осуществления обществ. самореализации посредством усвоения социальных ролей, приобщения к обществ. целям и ценностям; ограничение этой возможности вызывает социальную Д.

Феномен Д. описан Я. А. Коменским, Ж. Итаром, А. Гезеллом и др. Широкую известность приобрели проведенные в 40-х гг. 20 в. иссл. детей в неблагоприятных условиях дет. учреждений; замедления и отклонения в их развитии получили назв. госпитализма.

Возникновение Д. обусловлено недостатком социальных и сенсорных стимулов, когда ребенок изначально живет в ситуации «социальной изоляции» или в случае прекращения уже создавшейся связи между ребенком и его социальной средой. Критическими в этом отношении являются первые 3–5 лет жизни. Формальные условия жизни не показательны: воспитание в дет. учреждении с обеспечением достаточного кол-ва человеч. связей может быть более эффективным, чем воспитание в семье, отягченное неблагоприятными обстоятельствами. К последним относится недостаток соц.-эмоцион. стимулов, что имеет место в семье с низким экон. или культ. уровнем в случаях, когда живущий в семье ребенок полностью или частично изолирован от более широкой обществ. среды, при пост. или долгом отсутствии одного из родителей (в случае неполной семьи), при повышенной невротичности родителей или в ситуации их депрессивного состояния, когда отношение к ребенку поверхностно и неадекватно. Отсутствие одного из родителей затрудняет у ребенка усвоение стереотипа поведения своего пола, что может в зрелом возрасте привести к трудностям в собств. семейной жизни. Это не означает, что воспитание в неполной семье всегда дефектно: в условиях нормальных взаимоотношений развитие ребенка в неполной семье может протекать более успешно, чем в формально полной, но фактически нестабильной семье; трудности неполной семьи могут успешно возмещаться повышенным вниманием к ребенку проживающих с ним членов семьи.

Распространенное мнение о необратимости последствий Д. в раннем возрасте в совр. науке подвергается сомнению. Однако очевидно, что следствием Д. являются более или менее выраженная задержка в развитии речи, социальных и гигиенич. навыков, тонкой моторики, интеллекта. Для ликвидации последствий Д. необходимы активная стимуляция, усиление эмоцион. контактов, преобразование социальных отношений и т. д.

**«ДЕРЕВО РЕШЕНИЙ»** – схематич. представление процесса принятия управленч. решений по определ. проблеме, изображаемое графически в виде древовидной струк-

туры; используется в управлении на подготовит. стадиях процесса выработки решений для выбора лучшего способа действий.

**«ДЕРЕВО ЦЕЛЕЙ»** – структурированная, построенная по иерархич. принципу (т. е. распределенная по уровням, рангам) совокупность целей управленч. системы, программы, плана. «Д. ц.» включает генеральную цель («вершина дерева») и подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»). Назв. «Д. ц.» связано с тем, что схематически представленная совокупность распределенных по уровню целей напоминает по виду перевернутое дерево.

**«ДЕРЕВО ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ»** – развернутая, распределенная по уровням совокупность целей и задач программы, построенная по логической схеме: «цели – программы – задачи, к-рые надо решить для достижения этих целей, – мероприятия, обеспечивающие решение задач, – ресурсы, необходимые для проведения мероприятий». «Д. ц. и з.» используется в программно-целевом планировании и управлении при разработке целевых комплексных программ.

**ДЕСКРИПТОР** (от лат. describere – описывать) – 1) ед. яз. информ.-поисковой системы (ИПС), соотв. определ. ключевому или базовому понятию, включенному в тезаурус этой системы; 2) термин со строго фиксированным значением, служащий для выражения осн. смыслового содержания информ. док-та и его идентификации; 3) хранимый в памяти информ. объект, указывающий, в каком виде запоминается та или иная информация (напр., в массиве записи или файле).

**ДЕТЕРМИНАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ** (от лат. determinare – определять) – учение о детерминирующих тенденциях и о целенаправленности психич. актов. Согласно Д. п., поведение субъекта по отношению к воздействиям окружающей среды является не чисто рецептивным (воспринимающим), а в соответствии с поставленной целью творчески активным.

**ДЕТЕРМИНАЦИЯ** – определение, определенность; в логике – добавление признаков к более общему понятию (родовому), благодаря чему возникает более ограниченное видовое понятие.

**ДЕТЕРМИНИЗМ** – 1) учение о первонач. определяемости всех происходящих в мире процессов, включая все процессы человеч. жизни, со стороны Бога (теологический Д., или учение о предопределении), или только явлений природы (космологический Д.), или специально человеч. воли (антрополог.-этич. Д.). Д. может перейти в фатализм. Противоположность – индетерминизм; 2) психол. закономерная и необходимая зависимость психич. явлений от порождающих их факторов.

**ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психологии, изучающая закономерности развития психики ребенка и психол. особенности детей разл. возрастов. Предметом ее иссл. являются первые инстинктивные и произвольные поступки ребенка, детская речь, специфич. особенности развития (поведение в общ-ве, самоутверждение, упрямство), дет. игры, признаки начинающейся половой зрелости. Методы Д. п.: либо наблюдения – систематич., периодич. или длит., либо эксперим. иссл. Д. п. тесно связана с пед. психологией и педагогикой.

Задачей Д. п. является изучение условий и движущих причин онтогенеза человеч. психики, развития психич. процессов (познават., волевых, эмоцион.), а также разл. видов дет. деятельности (игры, труда, учения), формирования качеств личности, возрастных и индивид. психол. особенностей детей. Отд. психич. процессы развиваются не самостоятельно, а как свойства целостной личности ребенка. Иссл. в Д. п. направлены не просто на констатацию возрастных изменений психики, но и на выяснение лежащих в их основе механизмов, на установление закономерных зависимостей этих изменений от условий жизни и деятельности ребенка, от его взаимоотношений с окружающими людьми. К числу методов, используемых в Д. п., относятся наблюдение, беседа, собирание и анализ продуктов дет. деятельности (рисования, лепки, конструирования, лит. творчества), а также разл. виды эксперимента. Важную роль играет также психол. изучение опыта работы воспитателей и учителей.

Д. п. выделилась в самостоят. отрасль знания в сер. 19 в. Первонач. происходило лишь накопление мат-ла наблюдений за хо-

дом психич. развития отд. детей (дневниковые записи). Позднее были предприняты эксперим. иссл. и началась систематизация и осмысление накопленных мат-лов. В кон. 19 – нач. 20 в. в ряде стран появились обобщающие работы по Д. п. Значит. роль в ее становлении сыграли эволюц. теория Ч. Дарвина, успехи физиологии нервной системы и органов чувств (Г. Гельмгольц, И. М. Сеченов и др.), разработка объективных, эксперим. методов психофизиол. исследований и т. д.

В зап.-европ. и амер. Д. п. сказалось влияние субъективной эмпирич. психологии, психоанализа, бихевиоризма и др. Проводились иссл. дет. восприятия (К. Коффка, Д. Кац, Э. Гибсон и др.), памяти (Э. Мейман, В. Штерн, Э. Брунсвик и др.), мышления (А. Винс, К. Бюлер и др.), речи (Штерн, А. Декедр и др.), волевых и эмоцион. процессов (Дж. Уотсон, К. Левин и др.) и т. д.

В кон. 20-х – 1-й пол. 30-х гг. изучение развития психики ребенка велось гл. обр. в русле педологии. Резкая критика педологии и официально санкционированный отказ от нее имели ряд серьезных негативных последствий: мн. специалисты по Д. п. (Е. А. Аркин, Блонский и др.), обвиненные в «педологич. извращениях», свернули свои иссл. Разработка ряда проблем (напр., диагностика индивид.-психол. различий) и концепций (напр., культ.-ист. теория развития психики) была приостановлена. В последующие годы внимание ученых было сосредоточено на разработке проблем зависимости психич. ризвития ребенка от условий жизни и воспитания. Проводились теоретич. и эксперим. иссл. роли разл. видов деятельности в формировании психич. процессов и личности у детей (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), влияния условий и структуры деятельности на восприятие и мышление ребенка. Изучались развитие способностей (Б. М. Теплое, Н. С. Лейтес и др.), формирование мотивов поведения (Л. И. Божович, Л. С. Славина, Н. Г. Морозова), психол. проблемы воспитания характера и нравств. качеств личности (А. В. Веденов, Корнилов, Н. Д. Левитов). Условия возникновения установок личности и их влияние на протекание психич. процессов у ребенка изучаются груз. психол. школой (Д. Узнадзе, Р. Натадзе и др.). Иссл. сов. ученых, посв. развитию ребенка, охватывают все возрастные периоды с раннего детства (Щелованов, Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, Н. Х. Швачкин и др.) и до подросткового и юношеского возраста (Божович, В. А. Крутецкий, Левитов, Н. С. Лукин и др.). Значит. кол-во работ посв. психич. развитию аномальных детей (Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.).

Активизировались разработка и обсуждение вопросов о роли биол. и социального в онтогенезе человеч. психики, о взаимоотношении воспитания, обучения и развития, о связи между внеш. (матер.) и внутр. (умств.) действиями. Было обнаружено особое значение ориентировочной основы действий в онтогенезе психич. процессов и их закономерное, поэтапное формирование у ребенка с последоват. переходами от внеш., матер. действий к действиям идеальным, совершаемым в уме в плане представлений и понятий (П. Я. Гальперин и др.). Эти иссл., а также изучение формирования психич. процессов и свойств личности у ребенка создали необходимые психол. основы для разработки более эффективных методов обучения. Обнаружены также значительно большие, чем предполагалось ранее, возрастные психофизиол. возможности дошкольников и мл. школьников, что позволило определить психол. критерии обогащения познават. содержания программ дошк. воспитания и нач. обучения и наметить более высокие требования к воспитат.-образоват. работе дет. сада и нач. классов школы (Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, Д. Б. Эльконин). Началось также интенсивное изучение общения ребенка со взрослыми и сверстниками (М. И. Лисина), усвоения нравств. норм и эталонов (С. Г. Якобсон). Вышел ряд обобщающих тр., посв. анализу разл. видов дет. деятельности (Давыдов, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин).

Особое место в совр. Д. п. занимают тр. швейц. психолога Ж. Пиаже, к-рый, используя аппарат совр. логики, провел совм. с сотрудниками (Б. Инельдер и др.) комплекс психол. и генетико-эпистемологич. ис-

следований умств. развития ребенка. Амер психолог Дж. Брунер изучает проблемы развития познават. процессов у ребенка. В зап - европ. Д. п. заметно влияние группы таких ученых, как А. Валлон, Р. Заззо (Франция), Б. Саймон, О. Коннор (Великобритания), к-рые подчеркивают значение социальных факторов в развитии дет. психики.

**ДЕТСКИЕ ИГРЫ** – занятия, действия, формы общения детей, не носящие обязат. характера, доставляющие чувство радости, удовольствия от достижения игрового результата. Манипуляции малыша с погремушкой, «воспитание» кукол, «стр-во» песочных и снежных городов, складывание кубиков, путешествие в воображаемые страны, занятия с шахматами, шашками и пр. – все это Д. и. Несмотря на большое разнообразие, все они имеют нек-рые общие характерные черты, отличающие их от др. видов и форм деятельности детей. Д. и. – занятия самостоятельные, добровольные, имеющие аналог в реальной действительности, но отличающиеся своей неутилитарностью, небуквальностью воспроизведения; возникающие спонтанно или создаваемые искусственно для развития к.-л. функций организма или качеств личности, закрепления достижений или снятия напряжения. Характерная черта Д. и. – особое эмоцион. (игровое) состояние, на фоне и при участии к-рого они протекают. Это состояние представляет собой ожидание или собств. процесс получения удовлетворения от проявляемой ребенком физ., умств. или социальной активности. Возможны разл. подходы к выбору основания для классификации Д. и. С точки зрения развития и воспитания выделяют игры, направленные на психич. и физ. развитие, умств., трудовое, нравств., эстетич. воспитание; при учете возрастного подхода – игры дошкольников, мл. школьников, подростков, старшеклассников; с социально-психол. точки зрения – массовые, групповые, индивид.; с точки зрения управления игрой – стихийные, педагогически управляемые; по происхождению – игры, придуманные самими детьми – самодеятельные (вольные) – и созданные для детей нар. или науч. педагогикой (в т. ч. дидактические); по характеру отражения действительности – репродуктивные, творческие; по используемому матлу – словесные, предметные (с мячом, скакалкой, кубиками); по месту проведения. Среди Д. и. различают также муз., настольно-печатные, фокусы, аттракционы. В зависимости от вида игры ребенок непременно должен выполнить ряд заданий: «угадай», «найди», «поймай» и т. д. Для этого ему необходимо макс. мобилизовать интеллект. и физ. силы: проявить смекалку, сообразительность, способность предвидеть действия партнеров, ориентироваться в неожиданной обстановке и пр. Игра требует не просто повторения уже изв. решения, а выбора из множества вариантов наиб. удачного, оптимального или составления новой комбинации. Подобные действия характеризуют творч. деятельность, к-рая сопровождается эмоцион. подъемом, познават. интересом и является стимулятором активности личности.

Различают два осн. типа игр: со скрытыми и с открытыми (фиксированными) правилами. К первому типу игр относят сюжетно-ролевые игры, в к-рых действия и поведение играющих определяются сюжетом и ролью, правила содержатся в них в скрытом виде. В играх, относящихся ко второму типу, правила создаются специально и осознаются детьми как неотъемлемая часть игры. Это характерно для дидактич. и подвижных игр, а также для большинства развивающих интеллект., муз., для игр-забав, аттракционов и пр.

Сюжетно-ролевые (или сюжетные) Д. и. подразделяют на ролевые, игры-драматизации, режиссерские. Сюжет и др. элементы ролевой игры могут иметь театрализов. праздники, карнавалы, строит.-конструкторские игры и игры с элементами труда. Осн. понятия сюжетно-ролевой игры: тема и содержание, воображаемая ситуация, сюжет и роль. Тема и содержание – отображаемая в игре область действительности; воображаемая ситуация – образ игры, ее модель, возникающая в результате перенесения реальных значений и отношений с одних объектов на др., расположенные в поле игрового действия; сюжет – последовательность воспроизводимых детьми действий, событий, отражающих тему и конкретизирующих содержание игры; роль –

игровая позиция ребенка, состоящая в отождествлении им себя или др. участника игры с к.-л. персонажем воображаемой ситуации.

Ролевая (бессюжетная) игра у мл. школьников возникает как результат развития воображения, способности к подражанию взрослым, разл. животным, машинам. В таких играх воспроизводится не столько усложняющаяся последовательность действий, сколько сам образ объекта подражания (см. *Игра*). Поэтому в ролевых играх у малышей действия однотипны (собака лает, паровоз гудит, машина урчит). В шк. возрасте на основе ролевого подражания возникают игры-грезы, игры-фантазии.

Игра-драматизация представляет собой исполнение детьми к.-л. сюжета, сценарий к-рого заранее существует, но не является жестким каноном, как это имеет место в театральной пьесе, а служит лишь канвой, в пределах к-рой развивается импровизация. Импровизация может касаться не только текста, но и сценич. действия. В этом смысле буквальное воспроизведение детьми сказки, стих., чтение лит. текста по ролям, участие в созданной взрослыми лит.-муз. композиции в строгом значении слова не есть игра. В то же время инсценировка той же сказки или отрывка из любимой кн. (даже если текст передается дословно) будет игрой в той мере, в какой дети смогут свободно, самостоятельно, в собств. интерпретации передать взаимодействие и отношения героев. Игры-драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения для др. Если они разыгрываются в обычной театр. форме (сцена, занавес, декорации, костюмы, грим) или в форме массового сюжетного зрелища, их называют театрализациями. Игры-драматизации дошкольников в осн. воспроизводят жизненные впечатления по сценарию, созданному взрослыми или с их помощью. Эти игры полезны для развития воображения и образной, выразит. речи. В ср. и ст. дошк. возрасте наряду с произв. нар. фольклора и худ. лит-ры инсценируются сюжеты кино- и телефильмов. В помощь играющим выпускаются разл. театр. наборы, шапочки-маски, детали костюмов, декораций. Широко распространены игры-драматизации в воспитат. работе с мл. школьниками: в формировании навыков культуры поведения («Школа вежливых ребят», «Школа Мальвины»), знакомстве с правилами дорожного движения («В гостях у Светофора»), расширении кругозора («Путешествие в книжный океан»). Элементы драматизации помогают детям совершать воображаемые путешествия в историю; для подростков они – форма удовлетворения потребности в худ. творчестве. Кроме того, игры-драматизации, создаваемые самими школьниками, становятся одним из способов творч. осмысления жизни своего коллектива.

Важнейшим средством физ. воспитания детей в дошк. и особенно в шк. возрасте являются подвижные игры, требующие от играющих активных двигат. действий, направленных на достижение усл. цели. Уже с детьми ясельного возраста взрослые проводят подражат. игры с движениями, приучая их к ритмичности, согласованности действий, выполнению элементарных правил – вместе встать, сомкнуть – разомкнуть руки и т. д. У малышей подвижные игры чаще всего бывают связаны с сюжетом и ролью, с использованием мяча, скакалки и т. д. Характерная черта игр ст. дошкольников – появление четких правил, умение подчиняться им.

Осн. особенности подвижных игр школьников – их соревновательный, творч., колл. характер. В этих играх проявляется умение действовать за команду в непрерывно меняющихся условиях. Отсюда и высокая динамика взаимоотношений в игре; каждый стремится создать себе и товарищам по команде выгодное по сравнению с соперником положение. Среди подвижных игр различают: имитационные (в их основе подражание), с перебежками, преодолением препятствий, сопротивлением, ориентировкой, предметные. Существ. значение для тренировки наблюдательности, навыков анализа обстановки деятельности имеют игры на местности. Широко распространены в подростковом и юношеском возрасте спортивные игры.

Подвижные игры развивают чувство товарищеской солидарности, взаимопомощи, ответственности за действия друг друга. Необходимость подчинения правилам

формирует честность, справедливость, дисциплинированность, умение действовать в коллективе.

Разновидностью игр с правилами являются дидактические игры, специально создаваемые в целях обучения, воспитания и развития детей. Воспитат.-образоват. содержание таких игр не выступает для детей открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия и правила. Такое непреднамеренное учение ребенка в игре получило назв. автодидактизма.

Интеллект. игры в этот период развития детей также широко распространены. Использование разнообразных игровых приемов в уч. деятельности мл. школьников повышает их познават. интерес и тем самым способствует более интенсивному усвоению знаний.

Игра в учебно-воспитат. работе школы рассматривается как одно из средств развития личности и формирования коллектива уч-ся, принцип организации жизни дет. объединений, метод и форма пробуждения интереса к др. видам деятельности, в частности к учебе. Переход школы на обучение детей с 6 лет ставит перед педагогами проблему игрового обеспечения разл. классных и внеклассных занятий. Н. К. Крупская отмечала, что «школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Переход от игры к серьезным занятиям слишком резок» (Пед. соч., в 11 тт., т. 3, 1959, с. 57–58).

Во внеурочное время Д. и – доминирующий вид деятельности детей 6–9 лет. Поэтому малышам в группах продленного дня необходимы подвижные игры и все др. виды игр, воспроизводящие окружающую действительность, воспитывающие трудолюбие, культуру поведения, гигиенич. навыки, развивающие внимание, память, эстетич. чувство детей. И, конечно, им необходимы игрушки, поэтому создание игротеки, оборудование игровых комнат и уголков должно стать заботой и пед. коллектива школы, и родителей.

Пед руководство Д. и. включает 3 этапа. В предыгровой (подготовит.) период воспитатель (взрослый) помогает детям выбрать игру, согласовать замыслы, распределить роли или разобраться в правилах, отобрать необходимые игрушки, подготовить игровое поле; в ходе игры воспитатель способствует развитию самостоятельности и творчества детей, регулирует нравств. фон игры. Важным моментом для руководства Д. и. является этап подведения итогов игры, оценки успехов и неудач каждого участника. Помимо воображаемых или предписанных правилами игры отношений в процессе игры возникают реальные отношения. Дружба или вражда, возникнув в ходе игры, может перейти в повседневную жизнь детей, поэтому в послеигровой период перед воспитателем встает задача закрепить возникшие в ходе игры положит. отношения и нейтрализовать, погасить негативные.

**ДЕТСТВО** – этап развития человека, предшествующий взрослости, характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высш. психич функций. В совр философии, социологии, психологии обобщенное понятие «Д.» рассматривается как сложный многомерный феномен, к-рый, имея биол. основу, опосредован мн. соц.-культ. факторами, что диктует необходимость изучения его ист. развития.

Д. возникло на том этапе эволюции животного мира, когда инстинктивные формы поведения перестали соответствовать усложняющимся взаимоотношениям с окружающей средой. Для прижизненного приобретения соотв. форм поведения и возникло Д. Своеобразие Д. человека состоит в том, что младенец появляется на свет без к.-л. врожденных способов удовлетворения даже элементарных органич. потребностей.

В психологии выявлены и описаны разл. виды дет. деятельности, в процессе осуществления к-рых происходит овладение основами культуры и тем самым реализуется психич. развитие. Так, показана роль непосредственно эмоцион. общения младенца со взрослыми в становлении самой потребности человеч. общения. Иссл. содержания и структуры предметно-манипулятивной и игровой деятельности позволили выявить их принцип. значение в возникновении и дальнейшем становлении у ребенка основополагающих предметно-двигат. и познават. способностей (воображения, мышления), речи, ориентации в об-

щих смыслах человеч. отношений. Все виды дет. деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является обществ. существом. «Ребенок присваивает общ-во. Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в общ-ве, в т. ч. потребности. обществ. задачи, мотивы и даже эмоции». В ист. социальной практике ребенок выступает в качестве объекта воспитания со стороны общ-ва и – по мере своего социального и психич. развития – в качестве его субъекта. Обязат. предпосылкой формирования личности является не только усвоение опыта предшествующих поколений в результате воздействия на ребенка разл. социальных ин-тов, но и обретение им способности выйти из-под такого воздействия. В разл. соц.-ист. условиях соотношение объектно-субъектной роли, выполняемой ребенком, имеет свои особенности. Неодинаковы влияние на него тех или иных социальных ин-тов и критерии соц -психол. развития, по к-рым он воспринимается как субъект культуры и общ-ва.

Срок окончания Д. устанавливается в соответствии с нормами и традициями общ-ва. Последнее определяет разл. продолжительность Д. в разные ист. эпохи и у разных народов. При общении с ребенком, организации его деятельности, осуществлении целенаправл. воспитат. воздействий необходимо учитывать, что Д. – качественно своеобразный этап в развитии человека. Ребенок отличается от взрослого не только тем, что ему еще многого не хватает (знаний, умений и т. п.), – каждый возрастной этап (возраст) характеризуется качеств. особенностями психич. процессов и характерным типом ведущей деятельности. Специфика этих этапов определяется совокупностью мн. условий. Это и система требований, к-рые предъявляются к ребенку на данном этапе его жизни, и сущность отношений с окружающими, и тип знаний и деятельности, к-рыми он овладевает, и способы усвоения этих знаний. К этим условиям относятся и особенности физ. развития ребенка (напр., созревание определ. морфологич. образований в раннем возрасте, перестройка организма в подростковом возрасте и т. п.).

Внеш. условия, определяющие специфику развития в Д., действуют на ребенка не непосредственно. Одни и те же элементы среды влияют по-разному на каждого ребенка в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психич. свойства они преломляются.

Особую роль в жизнедеятельности и общении детей, формировании их личности, интеграции в общ-во и культуру играет дет. субкультура. Она включает в себя специфич. ценности и установки, нормы поведения, особые виды деятельности и коммуникации, характерные именно для дет. среды. Одна из функций дет. субкультуры – приобретение социального статуса среди сверстников и удовлетворение потребности в общении, в освоении стиля поведения. Занимая в общечеловеч. культуре подчиненное место, дет. субкультура вместе с тем относительно автономна. В любом общ-ве дети ведут себя в соответствии со своими «законами», моральными регуляторами поведения, пользуются своеобразным языком, создают собств. фольклор.

В отд. периоды Д. возникают наиб. благоприятные условия для развития разных сторон психики. Эти периоды наз. сензитивными, т. е. особенно чувствительными к соответств. внеш. воздействиям. Напр., для развития речи сензитивен период от 1 года до 5 лет, для формирования мн. двигат. навыков – мл. шк. возраст. Если упущен сензитивный период, то в дальнейшем соотв. качества развиваются с трудом и не достигают совершенства.

Т. о., положит. эффект воспитат. воздействий во многом зависит от учета в процессе воспитания возрастных (а также индивид.) особенностей формирующейся личности.

От того, насколько богатыми и разнообразными были условия развития в Д., насколько полноценным и эмоционально насыщенным было общение с родителями и воспитателями, зависит весь дальнейший жизненный путь личности.

Специфич. интересы и потребности детей как особой соц.-демографич. группы побуждают гос-во выделять спец. средства на финансирование обр. и воспитания, здравоохранения, культуры, на поддержку

семьи и т. д. Кроме этого, в совр. общ-ве функционирует система произ-ва, ориентированная специально на нужды и запросы детей: выпускаются продукты питания, дет. одежда и обувь, игрушки, спортинвентарь, полиграф. изд., кинофильмы и т. д. В идеале такая система должна быть предельно дифференцированной, в полной мере учитывающей возраст, пол, состояние здоровья, уровень развития ребенка.

Формирование ребенка как социального субъекта и личности гарантируется путем включения его в правовую систему общ-ва. В большинстве стран дети как соц.-демографич. группа обеспечиваются правозащитой с момента рождения.

**ДЕФЕКТОЛОГИЯ, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** (от лат. defectus – недостаток + греч. logos – слово, учение) – наука, изучающая особенности развития детей с психич. и физ. недостатками, а также закономерности их обучения и воспитания; включает логопедию, олигофренопедагогику, сурдопедагогику, тифлопедагогику.

Д. изучает также проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигат. аппарата, с задержкой психич. развития, а также со сложными дефектами (напр., слепоглухонемота, сочетание слепоты и умств. отсталости и т. п.). К Д. относятся специальная психология, охватывающая психол. проблемы изучения аномальных детей, а также сурдотехника и тифлотехника, разрабатывающие техн. средства обучения, коррекции и компенсации дефекта. Как целостная наука Д. сложилась в результате развития и сближения отд. ее областей, установления общих закономерностей в развитии, обучении и воспитании детей с разными видами дефектов.

Теоретич. основы отеч. Д. были заложены Л. С. Выготским, к-рый определил общие закономерности развития и обучения аномальных детей разных категорий, осн. принцип коррекции имеющихся нарушений. Важную роль в формировании Д. сыграло развитие комплексного подхода (с участием педагогов, врачей, психологов, физиологов и др. специалистов) к изучению аномальных детей. На основе клинико-физиол., психол. исследований разработано науч. обоснование процессов компенсации и коррекции дефектов развития (см. *Коррекционно-воспитательная работа*), создана дифференцир. система уч.-воспитат. учреждений для аномальных детей. Один из осн. принципов Д. – в процессе спец. обучения и воспитания ориентирование не на дефект и ограниченный им уровень развития, а на потенциальные возможности ребенка.

Благоприятной основой для развития сов. Д. явились законодат. акты, гос-ва, к-рыми обучение и воспитание аномальных детей было включено в общегос. систему нар. обр., а затем введено всеобщее обязат. обучение этих детей, а также созданы спец. н.-и. учреждения и уч. заведения для подготовки специалистов-дефектологов.

За рубежом вместо понятия «Д.» применяются более ограниченные понятия «спец. обучение» и «леч. педагогика», имеющие гл. обр. практич. направленность. Периодич. издания преим. посв. проблемам отд. нарушений (глухота, слепота, умственная отсталость и т. д.).

**ДЕФИНИЦИЯ** (лат. definitio – определение) – краткое логич. определение, устанавливающее существ. отличит. признаки предмета или значение понятий – его содержание и границы.

**ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ** – система управления, при к-рой часть функций центр. органов власти передается местным органам, расширение круга полномочий нижестоящих органов управления за счет вышестоящих. Термин имеет в виду такое распределение обязанностей, полномочий и ответственности, при к-ром каждый из уровней управления выполняет строго определ., свойственные только ему функции и не вмешивается в компетенцию др. Задача децентрализации – поставить процесс управления обр. на рацион. основу, позволяющую, с одной стороны, продуктивно разрабатывать и успешно осуществлять единую общегос. образоват. стратегию и политику, с др. – увеличить степень свободы и меру гос. поддержки позитивных инициатив, исходящих от местных органов власти и образоват. учр.

**ДЕЦЕНТРАЦИЯ** – один из механизмов развития познават. процессов личности, формирования ее моральной зрелости

и совершенствования навыков общения; функционирует на основе способности к восприятию точки зрения др. человека.

Д. – одно из ключевых понятий теории Ж. Пиаже, в к-рой она определяется как механизм преодоления эгоцентризма и означает процесс преобразования смысла образов, понятий и представлений субъекта путем принятия им в расчет возможных точек зрения (познават. перспектив) др. людей. Источн. Д. – непосредственное или интериоризированное (см. *Интериоризация*) общение с др. людьми, в ходе к-рого происходит столкновение противоречивых представлений, побуждающее личность изменить собств. познават. позицию. В работах Пиаже и его последователей Д. рассматривается гл. обр. как один из факторов социализации дет. мышления. В дальнейшем была показана связь Д. с успешностью принятия роли др. человека (Д. Флейвелл), уровнем развития эмоцион. взаимопонимания (Ф. Дойч), эффективностью межличностного взаимодействия.

Уровень развития Д. существенно изменяется на разл. возрастных стадиях: повышается от дет. к зрелому возрасту и снижается к старости. Способность к Д. варьирует также в разл. видах деятельности: в проф. взаимодействии Д. обычно осуществляется успешнее, чем в семейно-бытовых отношениях.

Способность к Д. наиб. эффективно формируется при соотв. воспитат. воздействии. Недостаточное развитие этой способности может играть провоцирующую роль в возникновении нек-рых психич. заболеваний.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – форма активного отношения человека к окружающему миру; мотивиров. совокупность закономерно связанных между собой поведенч актов и последовательно совершаемых действий, направленных на выполнение определ. задач, на достижение тех или иных социально значимых целей.

В отличие от законов природы законы общ-ва обнаруживаются только через человеч. Д., к-рая создает новые формы и свойства действительности, превращает нек-рый исходный материал в продукт. Любая Д., осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат.

Цель Д. возникает у человека как образ предвидимого результата созидания. Преобразующий и целеполагающий характер Д. позволяет ее субъекту выйти за рамки конкретной ситуации, вписывая ее в более широкий контекст обществ.-ист. бытия. Д. не ограничивается преобразованием наличной действительности по уже установившимся культ. нормам, Д. постоянно преодолевает лежащие в ее основе «программы». В этом обнаруживается принцип. открытость и универсальность Д.; она, т. о., представляет собой форму ист.-культ. творчества.

Понятие Д. с антич. времен разрабатывалось преим. в идеалистич. философии, особенно глубоко в нем. классич. философии. И. Кант рассматривал субъекта Д. не как созерцающего действительность, а как созидающего формы предметного мира. В ранг всеобщего основания культуры Д. впервые возвел И. Фихте (его идеи о субъекте, воплощающем самодеятельность, оказали большое влияние на формирование взглядов Ф. Дистервега). Наиб. развитую теорию Д. построил Г. Гегель, к-рый описал ее всеобщую схему, обстоятельно проанализировал диалектику ее структуры (в частности, взаимоопределяемость цели и средства), сделал ряд глубоких замечаний о соц.-ист. обусловленности Д. и ее форм (гегелевское понимание Д. нашло отражение в дидактико-методич. работах Ф. Фребеля).

В диалектике понятие Д. выступило той исходной абстракцией, конкретизация к-рой позволяет создать общую теорию развития обществ. бытия и его отд. сфер. Первичной формой Д. является произ-во матер. орудий, с помощью к-рых люди создают предметы, удовлетворяющие их жизненные потребности. Матер. произ-во (труд) имеет универс. характер, поскольку в принципе может создавать любые орудия и предметы. Такое произ-во осуществляется людьми только в определ. взаимосвязях и отношениях, совокупность к-рых образует производств или обществ. отношения людей. В процессе ист. развития матер. произ-ва и обществ. отношений возникло и приобрело относит. самостоятельность духовное произ-во Но и в этой форме тру-

да сохраняются осн. качества матер. произ-ва – его универс.-преобразоват. и обществ характера.

Матер. и духовная Д. людей и соотв. им типы произ-ва служат основой возникновения и развития обществ. и индивид. сознания, личности отд. человека (индивида). Сознание является функцией идеальной стороны Д., к-рая обнаруживается в способности индивидов производить реальные предметы, опираясь на слово или модель как продукты обществ.-ист. развития. Идеальное – это бытие реального предмета в фазе его становления в Д. обществ. субъекта. Сознание позволяет человеку стать обществ. существом благодаря идеальному представительству в индивиде интересов и позиций др. людей.

В разных отраслях науч. знания существуют разл. основания для классификации видов Д. В социологии принято выделять трудовую, политич., худ., науч. и др. виды Д. В педагогике в качестве осн. выделяют игровую, уч. и трудовую Д. В психологии Д. соотносят со мн. психич. процессами (сенсорная, мнемич., мыслит. и др. виды Д.). Гл. основанием любой классификации является филос. и ист.-социол. подход к Д. Он позволяет рассматривать в качестве основания классификации трудовую Д. во всех ист. формах ее развития, а также вывести из этого основания все многообразие др. видов Д., исторически возникающих в обществ. жизни людей. Ист. социология является той науч. дисциплиной, к-рая открывает, изучает и даже проектирует становление всех взаимосвязанных видов и форм Д. Она призвана объяснять место и роль каждой Д. в обеспечении целостной обществ. жизни людей. Др. дисциплины, изучающие Д., опираются на результаты ист.-социол. исследований; в свою очередь, мат-лы этих дисциплин используются для конкретизации ист.-социол. представлений о Д. С этим связана необходимость полидисциплинарного ее иссл.

В психологии принято рассмотрение структуры Д., включающей след. ее составляющие: потребность – мотив – задача – средства (решения задачи) – действия – операции. При этом задача включает единство цели и условий ее достижения, действие соответствует цели, операции – условиям. Целостная Д. в процессе ее осуществления постоянно трансформируется; напр., действие при изменении его цели может стать операцией и т. п.

Человек в своей многогранной жизни осуществляет разные конкретные виды Д., к-рые различаются между собой прежде всего своим предметным содержанием. Каждый вид Д. имеет вполне определ. содержание потребностей, мотивов, задач, средств, действий и операций. Одна из осн. проблем иссл. состоит в том, чтобы выявить предметное содержание каждого ее вида; лишь после этого то или иное соц.-психол. образование, наблюдаемое у человека, можно определить в качестве конкретного вида его Д.

Первичной формой Д. является ее колл. (совм.) выполнение. На основе совм. Д., имеющей колл. субъекта, возникает индивид. Д. мн. субъектов. Особенности и закономерности выполнения совм. и индивид. Д. различны, хотя их строение имеет некрые сходные черты. Становление индивид. Д. осуществляется в результате интериоризации.

Использование понятия Д. в психологии позволяет изучать сознание и личность человека в тесном единстве с исторически развивающейся Д. От уровня ее развития и конкретных особенностей ее предметного содержания зависят состав и функционирование сознания и способностей человека (его восприятия и воображения, мышления и памяти, чувств и воли и т. д.), характер межличностных отношений, черты и качества личности.

Комплексная исследоват. работа специалистов мн. отраслей науч. знания позволяет создавать полидисциплинарную теорию Д., способную оказать значит. влияние на все сферы обществ. практики.

**ДЖАДИДИЗМ** (тат. Cädiţçelek, от араб. джадидийя – обновленчество, новый метод) – обществ.-политич. и интеллект., культурологич. движение среди мусульм. (преим. тюркских) народов (либер. буржуазии) в Рос. империи кон. 19 – нач.20 в.

Противоположные Д. тенденции в мусульм. среде отражает кадимизм.

В 19 в. среди рос. мусульман, преим. среди поволжских и крымских татар, затем

в Туркестане, развернулось обществ.-политич. и интеллект.-культурологнч. движение, к-рое получило назв. Д. Немногочисл. группа мусульман-реформистов считала своим призванием работу на благо прогресса. Джадиды действовали путем воспитания и просвещения, пытаясь показать муллам и всем верующим преимущества совр. цивилизации. Они подчеркивали необходимость открытия «врат иджтихада» для разрешения задач, к-рые ставила перед мусульманами цивилизация.

В более широком смысле Д. был культурническим движением за распространение просвещения, развитие тюркских языков и лит-ры, изучение светских дисциплин, использование достижений науки, равноправие женщин. Идеологами Д. были просветители (М. Акмулла, М. Уметбаев, Р. Фахретдинов, З. Расулев, И. Гаспринский), прогрессивные представители нац. буржуазии (братья Хусаиновы и Рамеевы из Оренбурга, Яушевы из Троицка, С. Назиров и Г. Хакимов из Уфы, Фитрат, Завки, Фуркат в Туркестане) и мусульм. духовенства (З. Камалетдинов, К. Закир, А. Абубакиров).

**ДИАГНОЗ** (от греч. diagnōsis – распознавание, определение) – конечный результат деятельности педагога-психолога по выяснению и описанию сущности индивид. особенностей личности с целью определения ее актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей диагностич. обследования.

**ДИАГНОСТИКА** (от греч. diagnōstikos – способный распознавать) – процедура выявления уровня готовности к к.-л. виду деятельности, в т. ч. к уч. деятельности определ. содержания и уровня сложности. Основывается на системе тестов, письм. работ, устных вопросов и др. методов, позволяющих получить картину состояния ч.-л. знаний и умений. В более узком употреблении термин обозначает процедуру и совокупность способов проверки успешности освоения уч. мат-ла.

Диагностика ошибок по результатам обучения (уч. деятельности) – констатация причин ошибочных действий обучаемого и предъявление на экране компьютера соотв. комментариев

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ** – определение проф. пригодности индивида с помощью тестов, измеряющих способности человека; сопоставляя результаты измерений с требованиями профессии, консультант делает заключение о пригодности или непригодности человека к данной профессии. Эту теорию франц. психолог А. Леон называет механической, т. к. в ее основе лежит взгляд на способности как на стабильные образования, мало подверженные влиянию среды и развитию. Субъекту отводится пассивная роль; активным является консультант, делающий прогноз.

**ДИАЛЕКТ** (от греч. dialektos – разговор; говор, наречие) – наречие, говор, местная или социальная разновидность общенар. (нац. ) яз.

**ДИАЛЕКТИКА** (греч. dialektike) – 1) наука о наиб. общих законах развития природы, общ-ва и мышления, внутр. источн. к-рых усматривается в единстве и борьбе противоположностей; теория и метод познания и преобразования действительности; 2) процесс движения и развития во всей его сложности, многообразии и противоречивости; 3) первонач. – иск-во вести спор, иск-во аргументации (для Сократа диалектика – иск-во вести беседу с целью выяснения понятий).

**ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА** – наука о мышлении, способном отразить в познании диалектику природы и общ-ва; изучает мышление в его развитии, противоречиях и единстве формы и содержания.

**ДИАЛОГ** (греч. dialogos – беседа) – форма устной речи, попеременный обмен репликами двух или нескольких лиц; существуют как самостоят. публицистич. и филос. жанр, доведенный в антич. философии Сократом и его учениками, прежде всего Платоном, до высокой степени совершенства (в «Диалогах Платона» отражается метод обучения его учителя, Сократа). Обычно диалогич. речь не полностью развернута, т. к. многое или вытекает из того, что было сказано раньше, или заранее известно говорящим, или очевидно из изменяющейся ситуации. Особую область, активно разрабатываемую с 70-х гг., составляют проблемы Д. человека с компьютером.

**ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ** – общение, осн. на диалоге. Как известно, термин «диалог» означает – множество смыслов или разные смыслы. Общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений в школе в противоположность традиционно сложившимся субъект-объектным (монологич.) отношениям.

Монологич. общение подразумевает доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли одного из участников общения (напр., учителя), что должно быть безоговорочно принято остальными участниками (напр., учениками). Диалогич. же общение есть совм. обсуждение ситуации. Первостепенно важным является факт совм. направленности на разрешение проблем.

Если в системе монологич. общения один из участников активен (субъект общения) и направляет свою активность на др. участника (объект общения), к-рый остается при этом пассивным, то Д. о. подразумевает активность (субъективность) всех участников. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников, и само общение опосредуется, прежде всего, именно предметом. Им могут быть все сферы человеч. деятельности и познания: внутр. мир человека, межличностные отношения, социальное окружение, уч. занятия, творчество и т. п. Субъектами Д. о. в образоват. процессе становятся все его участники – дети, родители, учителя, администрация, заказчики и потребители образоват. услуг, исследователи. Поэтому предмет их общечеловеч., проф. или практико-ориентированного общения должен отвечать ряду требований:

– в нем должны быть воплощены те интересы и смыслы, к-рые занимают в данный момент одну из ведущих позиций в иерархии мотивов субъекта,

– каждый из партнеров имеет свое собств., отличающееся от др., видение предмета,

– содержание предмета общения порождает в участниках индивид. смыслы, к-рые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле.

Т. о., индивид. сознанию открывается то, что ранее было от него скрыто ввиду одностороннего видения предмета. Можно говорить о равенстве позиций партнеров в диалоге, поскольку они раскрывают друг другу те грани предмета, к-рые иначе не могут обнаружиться. Поэтому участники взаимодействия выступают как ценности друг для друга.

**ДИАЛОГОВЫЕ ФОРМЫ ОСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ** – формы освоения знаний, построенные на основе активного взаимодействия и устойчивой обратной связи между передающим знания специалистом и тем, кто их воспринимает; к числу таких форм относятся беседа, диспут, семинар и т. д.

**ДИАЛОГОВЫЙ РЕЖИМ** – режим прямого взаимодействия между человеком и компьютером, компьютерами в сети или между компьютером и периферийным устройством, при к-ром связь между взаимодействующими системами не прерывается. Часто наз. интерактивным режимом, или режимом «on-line».

**ДИВЕРГЕНЦИЯ** (от лат. divergentia – расхождение) – 1) расхождение признаков и свойств (биол. и социальных) у первонач. близких групп (живых организмов и социогрупп) в ходе развития; 2) различия, вариации, позиционные изменения языковых ед.; распадение языка на диалекты, размежевание диалектов одного яз. (ср. *Конвергенция*).

**ДИВЕРСИФИКАЦИЯ** (от лат. diversus – разный + facere – делать) – 1) *экон.* расширение ассортимента, изменение вида продукции, производимой предприятием, освоение новых видов продукции с целью повышения эффективности произ-ва, получения экон. выгоды, предотвращения банкротства; такую диверсификацию называют диверсификацией произ-ва; 2) *лингв.* разнообразие лексич. состава речи как показатель культуры языка; 3) *пед.* принцип структурирования системы обр., допускающий и обеспечивающий возможность многовариантной организации образоват. учр., макс. удовлетворяющих запросы общ-ва и произ-ва, с одной стороны, и интересы и потребности личности, с др., т. е. отход от единой гос. системы обр.

**ДИДАКТИКА** (от греч. didaktikos – поучительный) - разд. педагогики, излага-

ющий теорию обр. и обучения, исследующий закономерности усвоения знаний, умений и навыков и на основе выявленных закономерностей разрабатывающий определ. системы обучения.

Д. – теоретич. и одновременно нормативно-прикладная наука. Научно-теоретич. функция Д. заключается в изучении реальных процессов обучения, в установлении фактов и закономерных связей между разл. сторонами обучения, в раскрытии их сущности, выявлении тенденций и перспектив развития. Разрабатывая проблемы отбора содержания обр., устанавливая принципы обучения, нормативы применения методов и средств обучения, Д. выполняет нормативно-прикладную, конструктивно-техн. функцию. В единстве этих функций Д. – понимание сущности процесса обучения, реализация его образоват., воспитат. и развивающих функций.

Д. изучает разные формы проявления взаимодействия компонентов обучения и на основе выявленных закономерностей разрабатывает определ. системы обучающих воздействий. Эти системы находят свое конкретное выражение в содержании обр., раскрываемом в уч. планах, уч. программах и учебниках, реализуются соотв. методами и средствами обучения в определ. организац. формах.

***Становление и развитие Д.*** Обществ. потребность в обеспечении усвоения подрастающим поколением накопленного социального опыта – необходимое условие воспроизводства и развития общ-ва. Существующее противоречие между возрастающим объемом содержания обр. и неудовлетворит. его усвоением привело к возникновению Д. как отрасли знания и науки. Термин «Д.» появился у нем. педагога В. Ратке, назвавшего свой курс лекций «дидактикой» или «иск-вом преподавания». Д. как систему науч. знаний впервые разработал Я. А. Коменский, дав последоват. изложение принципов и правил обучения детей. В «Великой дидактике» (1657) Коменский рассмотрел важнейшие вопросы теории обучения: содержание обр., дидактич. принципы наглядности, последовательности обучения и др., организация классно-урочной системы обучения. Теория обучения Коменского построена в соответствии с принципом природосообразности воспитания; он пытался выявить закономерности («основоположения природы»), к-рые, будучи всеобщими, проявляются и в процессе воспитания и обучения человека. Коменский противопоставил ср.-век. зубрежке новую систему уч. работы, соответств. возрастным и психол. особенностям детей. Дидактич. идеи Коменского получили дальнейшее развитие в тр. педагогов 18 и 19 вв. В эпоху Просвещения, когда особое значение приобрело гуманистич. начало в философии, Ж.-Ж. Руссо оказал влияние на признание Д. потребностей ребенка, его запросов, актуальных интересов. И. Г. Песталоцци усилил внимание к такой цели обучения, как развитие всех сил и способностей человека, воспитание трудолюбия, порицая все формы одностороннего воспитания.

Д. использует данные и методы социологии для определения влияния шк. среды на личность, роли психол. климата в коллективе учителей и в классе, взаимосвязи деятельности школы и производств., социокульт. окружения, а также влияния общих социальных факторов на эволюцию школы и требований к ней и т. д.

Используя данные кибернетики, Д. разрабатывает теорию руководства уч. процессом. Физиология человека, в частности физиология высшей нервной деятельности, а также шк. гигиена дают материал для обоснования методов и средств правильной организации уч. деятельности уч-ся, определения уч. нагрузки школьников.

Особенно тесно Д. связана с педагогической психологией, к-рая исследует вопросы развития личности в процессе обучения, психол. основы обучения и воспитания на разной ступени обр., раскрывает особенности развития психол. процессов, механизм формирования интересов, мотивов и т. д., выявляет и изучает закономерности усвоения уч-ся содержания обр., пед. общения, преподавания. В то же время развитие пед. психологии обусловлено сознат. учетом данных Д. о целях обучения, содержании обр., методах обучения.

Большое значение имеет соотношение Д. с частной методикой. Первонач. мето-

дика преподавания в качестве нормативной части Д. содержала конкретные предписания к преподаванию определ. уч. предмета. Затем она выделилась в относительно самостоят. пед. дисциплину, включавшую как теоретич., так и прикладную часть. Задача Д. состоит в обеспечении единства в подходе к уч-ся и в выборе содержания, путей и средств уч. работы. В этом заключается методологич. функция Д. по отношению к частным методикам.

Д. тесно связана с теорией воспитания, к-рая педагогически интерпретирует требования общ-ва к качествам личности, системе ее ценностей. Воспитат. задачи закладываются в содержание обр. На основе положений теории воспитания определяются место и функции уч. деятельности школьника в общей системе организации их жизнедеятельности, разрабатываются методы и организац. формы обучения в единстве с методами и организацией воспитания.

***Дидактические закономерности.*** Процесс обучения испытывает влияние мн. факторов, как внепедагогических (напр., обществ. условия), так и внутрипедагогических (напр., состав класса, своеобразие уч. мат-ла), что и обусловливает преобладание в Д. статистич. законов, т. е. таких, к-рые предполагают ту или иную степень вероятности прогнозируемых изменений процесса обучения при заданных условиях. Часть законов Д. относится к динамическим, при к-рых исходное состояние объекта однозначно определяет его последующие изменения. Специфику дидактич. закономерностей характеризует зависимость между преподаванием, учением и содержанием обр. Дидактич. закономерности не зависят от содержания отд. уч. предметов. В пед. лит-ре приводятся такие дидактич. закономерности, как зависимость обучения от социального заказа и обществ. условий. соц.-формирующий и воспитывающий характер обучения, зависимость эффективности обучения от активности уч-ся и от целенаправленного формирования отношения их к учению и др. Выделяются также др. группы закономерностей: структурные (напр., зависимость методов обучения от способа усвоения разл. видов содержания обр.), системные (напр., единство преподавания, учения и содержания обр.), эволюционные (напр., изменение структуры процесса обучения в зависимости от возраста и уровня подготовки уч-ся), функциональные (напр., подготовка уч-ся к сохранению, воспроизведению и развитию социального опыта), исторические. Объективный характер выявленных закономерностей обучения определяет функцию Д. как науки. Целостная иерархич. система дидактич. закономерностей еще не построена, что объясняется недостаточным развитием науч.-теоретич. функций Д.

***Типы и методы дидактических исследований.*** В Д., как и в педагогике в целом, различают фундамент. и прикладные, количеств. и качеств., функцион. и комплексные и др. иссл. К фундамент. иссл. относятся такие, цель к-рых - выявить закономерности и тенденции развития Д., способы ее связи с практикой обучения. Среди них выделяется изучение методологич. проблем: предмет Д., способы создания теории обучения, ориентированной на практику, соотношение Д. с др. науками; состав, функции и структура науч. обоснования обучения; проблемы состава и уровней рассмотрения содержания обр., взаимосвязи обучения и развития, методов обучения и т. д. Такие иссл. составляют теоретич. основу для прикладных разработок, решающих вопросы, непосредственно связанные с практикой обучения. Нередко прикладные и фундамент. иссл. проводятся в комплексе.

К методам дидактич. иссл. относятся как общенауч., так и специфические. Исторически наиб. ранним методом иссл. является целенаправл., избирательное наблюдение практики обучения. Ему всегда предшествует теоретич. концепция, в ряде случаев гипотетическая, обусловливающая выбор объекта наблюдения. Выводы, полученные в результате наблюдения, ограничены по объему, по степени всеобщности и точности. Они могут быть отчасти дополнены и уточнены при анкетировании в его разл. формах (интервью, анкеты, обращенные ко всему классу или группе учеников и пр.). Используются также опрос учителей, сбор компетентных мнений (рейтинг), обобщение передового пед. опыта, опыт-

ная проверка программ, учебников, моделирование, эксперимент и др. Условиями эффективного решения проблем Д. является системный подход, применение методов смежных наук (психологии, социологии и др.), матем. статистики и логики, комплексное иссл. разл. аспектов обучения.

Понятийная система Д. включает в себя филос., общенауч. и частнонауч. понятия. Первостепенное значение для Д. имеют такие филос. категории, как «общее и единичное», «сущность и явление», «противоречие», «связь» и пр. В числе общенауч. понятий, используемых Д.: «система», «структура», «функция», «элемент» и др. Д. как пед. дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «образование», «пед. деятельность», «пед. сознание» и др. К специфич. дидактич. понятиям относятся: «обучение», «преподавание», «учение», «процесс обучения», «уч. предмет», «содержание образования», «метод обучения» и др. В Д. используются также понятия, заимствованные из смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умение», «развитие» и др.), кибернетики («управление», «обратная связь») и др. Понятийно-терминологич. система Д. непрерывно обновляется и пополняется.

***Основное содержание дидактики.*** Каждой ист. эпохе присуща своя система обучения, к-рая специфично отвечает на вопросы – для чего, кого, чему и как учить. Общ-ва передавали и передают молодому поколению содержание накопленного человечеством социального опыта избирательно, т. е. разл. социальные группы молодежи получают разл. объем и разл. стороны социальной культуры. Совр. общ-во заинтересовано в передаче всему подрастающему поколению всего содержания социального опыта, а каждому индивиду – основ всех его общезначимых элементов. Целью обучения, направленного на разностороннее развитие личности, является обеспечение всем уч-ся оптимального – с учетом их возможностей – интеллектуального развития, сознат. и прочного усвоения знаний основ наук, овладения умениями пользоваться этими знаниями на практике, творчески применять их для решения новых проблем, обеспечивать самореализацию как личности. Эта цель выступает в единстве с целями воспитания, направленного на формирование личности ученика в целом, приобщение школьников к самообразованию и самовоспитанию.

Цели обр. определяют его содержание. Существуют многочисл. теории отбора содержания обр. В совр. школе оно включает систему знаний о природе, общ-ве, технике, человеке; систему способов деятельности, воплощающихся в результате их усвоения в умения и навыки; опыт творч. деятельности, обеспечивающей развитие творч. способностей уч-ся; систему норм отношения к миру и друг к другу, в совокупности обеспечивающих разносторонние качества личности, ее направленность, нравств., эстетич., эмоцион. культуру, ее ценности и идеалы.

Указанные цели обр. достижимы при соблюдении осн. принципов обучения, разработанных на основе пост. и преходящих целей обучения, закономерностей процесса обучения.

Осн. противоречие, обусловливающее пост. существование обучения как социального ин-та, – рассогласование между развивающейся потребностью общ-ва в усвоении молодым поколением основ социального опыта и фактич. уровнем подготовки молодежи к выполнению социальных функций. Это противоречие ведет за собой др. (см. *Процесс обучения*). Обучение индивида или коллектива уч-ся протекает в условиях противоречия между требованиями, предъявляемыми поставленной уч.-познават. задачей (при наличии мотивов учения), и уровнем подготовки обучаемых.

Гл. системообразующий фактор в процессе обучения – содержание обр. Приобретение знаний требует осознанного восприятия информации и ее запоминания; развитие навыков и умений (опыта осуществления уже изв. способов деятельности) предполагает неоднократное прямое и вариативное воспроизведение действий; усвоение опыта творч. деятельности невозможно без решения проблем и проблемных задач; формирование отношения индивида к важным для общ-ва социальным ценностям предполагает учет потребностей и мотивов уч-ся, значимости усваиваемого уч.

мат-ла и обеспечение эмоцион. переживаний, связанных с обучением. Способы усвоения детерминируют учение как деятельность уч-ся по организации и осуществлению усвоения содержания обр. Закономерности учения обусловливают преподавание как деятельность индивид. или колл. учителя (учебник, телевидение и т. д.) по организации усвоения обучаемыми уч. мат-ла.

Взаимосвязь элементов содержания обр. и вытекающая из этого взаимосвязь методов обучения при учете потребностно-мотивац. сферы уч-ся обеспечивают единство обучающей, развивающей и воспитывающей функций.

Единый уч. процесс имеет свою принцип. логику: уч-ся обязательно проходят через три уровня усвоения знаний и умений – осознанное восприятие и запоминание, воплощающиеся в воспроизведении знаний, применение знаний в сходной с образцом или слегка измененной ситуации, применение их в новой ситуации, требующей творч. подхода. В течение всех этапов усвоения содержания уч. мат-ла формируется отношение уч-ся к объектам уч. деятельности и процессу учения. Логика процесса обучения может изменяться по мере накопления у уч-ся опыта по каждому из элементов содержания обр. Напр., новая информация может не предъявляться уч-ся в готовом виде, а с опорой на наличные знания и умения добываться школьниками самостоятельно. В реальном уч. процессе указ. уровни усвоения вариативно чередуются.

Процесс обучения состоит из определ. звеньев, к-рые тем более явно и четко реализуются, чем меньше возраст уч-ся или чем меньше их опыт: постановка учителем познават. задачи, орг. восприятие новой информации, ее осмысление уч-ся, закрепление знаний в разл. формах и привитие навыков и умений путем их применения в ситуациях разного уровня сложности; контроль за усвоением уч. мат-ла, обобщение и систематизация изученного. Все звенья процесса обучения взаимосвязаны, однако они не следуют непременно друг за другом в определ., раз и навсегда заданной последовательности. В зависимости от цели урока, его места в уч. процессе, реального хода обучения и пр. они могут быть реализованы в ходе одного занятия или (чаще всего) их системы в разл. последовательности, подчиняясь логике уч. предмета.

Условиями организации успешного усвоения содержания обр. является использование всех познават. средств уч-ся (памяти, мышления, воображения, практич. деятельности), положит. мотивов учения, всего многообразия форм матер. и практич. средств и методов обучения, разл. источн. информации и средств организации усвоения (словесные, наглядные, практич.), путей организации познават. и практич. деятельности уч-ся (воспроизводящей и творч.). Осн. формой организации обучения является фронтальное обучение пост. группы уч-ся на уроке. Наряду с ним применяются групповые и индивид. занятия, лаб. занятия и практикумы, экскурсии, семинары, диспуты, лекции, конф. и т. д. Организац. формы обучения, не изменяя закономерностей обучения, его методов, привносят доп. в содержание обр., формируют у уч-ся опыт индивид. или колл. деятельности.

В Д. мн. стран разработаны критерии оценки качества и степени успешности процесса обучения. Системный подход к обучению предполагает оценку не только результата, но и средств осуществления процесса обучения. Критерии качества процесса обучения: полнота проектируемых элементов содержания обр. и методов обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, применение разнообр. организац. форм; реализация воспитат. функции обучения. Критерии эффективности обучения: точность и структурированность (системность) усвоенных знаний, сформированность науч. мировоззрения уч-ся, системы ценностей, нравств., трудовая, эстетич. воспитанность школьников, уровень творч. применения знаний и умений.

Перед Д. стоят еще многочисл. нерешенные задачи. К ним относятся: методологич. проблемы повышения эффективности дидактич. исследований, понятийно-терминологич. система Д., проблемы дидактич. прогнозирования, дальнейшего развития и углубления теории содержания обр., критериев отбора содержания базового обр., методов и новых организац. форм обучения, выявления путей дифференциации обучения,

поиска эффективных способов повышения образоват., воспитат. и развивающей функций обучения, обоснования роли средств массовой информации в обр., разработки объективных доступных учителю критериев и способов оценки процесса и результатов обучения, непрерывного обр. и др.

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА** – определ. сочетание педагогов, уч-ся и средств обучения, позволяющее управлять познават. деятельностью уч-ся с целью достижения определ. качества их знаний.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ** – специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры.

Д. и. рассматривались преим. как форма работы в дошк. воспитании, в нач. школе им отводилась роль средства отдыха от серьезных уч. занятий. Накапливался опыт использования игры как средства активизации уч. процесса не только в нач., но и в ср. классах. Обучение с 6-летнего возраста стимулировало использование Д. и. в уч.-воспитат. процессе. С 80-х гг. широкое распространение получили деловые игры. Повышение гибкости обучения, расширение свободы действий учителя, а также выразит. возможности и высокий воспитат. потенциал игры побуждают педагогов применять ее на всех ступенях шк. и послешк. обучения и во внешк. работе.

Д. и. следует отличать от собств. детских игр, в к-рых свободная игровая деятельность выступает как самоцель. Специфич. признаком Д. и. является их преднамеренность, планируемость, наличие уч. цели и предполагаемого результата, к-рые могут быть обособлены, выделены в явном виде (для преподавателя и в конечном итоге для уч-ся). Д. и., как правило, ограничены во времени, в большинстве случаев игровые действия подчинены фиксиров. правилам (исключением могут служить нек-рые развивающие Д. и., напр. для сенсорного развития дошкольников), их педагогически значимый результат может быть непосредственно связан с созданием в ходе игры матер. продуктов уч.-игровой деятельности. В рамках Д. и. цели обучения достигаются через решение игровых задач. При проведении игры учитель выступает одновременно как организатор двух взаимосвязанных, но существенно различающихся видов деятельности уч-ся – игровой и уч.-познават., стремится не только достичь дидактич цели, но и сохранить и развить увлеченность, заинтересованность, самостоятельность детей. Напр., при проведении Д. и. соревноват. характера он обращает внимание на правильность и точность ответов (действий) уч-ся, адекватность принимаемых ими решений и т. п. В то же время, не ограничиваясь узкоучебными результатами игры, учитель поощряет быстроту реакции, находчивость, сообразительность, ловкость, соблюдение правил, сплоченность команды, взаимопомощь и т. д.

Для практики дошк. воспитания особенно важным является развивающее воздействие Д. и.; развитие двигат. аппарата, психомоторики, навыков поведения в соответствии с правилами, механизма идентификации, сопереживания, умение представить себя в чужой роли, формирование умений планировать, оценивать предстоящие действия, ориентироваться в ситуации, развитие навыков сотрудничества (особенно в командных играх), ряда личностных качеств (терпения, настойчивости, самоконтроля), делающих игру школой произвольного поведения. Поэтому важным является целенаправл. обучение детей самой процедуре игры, объяснение ее содержания, правил, способов действий, приучение детей к самоконтролю и взаимоконтролю в ходе игры. Важное место Д. и. занимают в ознакомлении дошкольников с окружающим миром, расширении и обогащении их представлений.

В обучении детей мл. возраста, как правило, применяются игры с заранее очерченным ходом игровых действий и четко выраженным «обучающим» началом, связанным с передачей и применением знаний, упражнениями, умств. развитием детей. В нач. школе Д. и. принимают форму игровых приемов в обучении, игровых моментов урока, связанных с обращением учителей к внешк. игровому опыту детей. Использование таких приемов имеет преим. стимулирующее значение. Разбивка класса на команды и выполнение уч. заданий в духе состязания, смена вида занятий в форме игрового перехода и т. д. активизируют обучение, оживляют восприятие, содей-

ствуют более прочному запоминанию уч. мат-ла, помогают учителю чередовать напряженную работу с непринужденными игровыми паузами, менять темп деятельности, предупреждать переутомление детей. В нач. классах значит. место принадлежит играм на уроках по родному яз., к-рые служат развитию речи, формированию навыков беглого осознанного выразит. чтения, знакомству с орфографией. Используются игры и на уроках изобразит. иск-ва, природоведения, математики.

В ср. школе Д. и. проводятся, как правило, в целях повторения, закрепления и проверки усвоения изученного мат-ла (диктанты-соревнования по истории, физике, родному яз., математике, «путешествия» по геогр. карте, решение кроссвордов по истории и т. д.). В преподавании иностр. яз. характерным является соединение традиц. игр с иноязычным общением, драматизация, ролевое разыгрывание ситуаций общения.

Перспективным является применение Д. и., осн. на имитации или моделировании реальных или гипотетич. жизненных ситуаций (напр., игры, моделирующие деятельность социальных ин-тов в обществоведч. курсах; ролевые игры-конф. и дискуссии по экологич. тематике, комплексные межпредметные игры). Эти Д. и. характеризуются не только познават., но и значит. мировоззренч. и эмоцион.-личностным воздействием.

Имитационно-моделирующие Д. и., как правило, требуют значит. затрат времени и организац. усилий по их проведению и последующему обсуждению. Учитель обычно предваряет проведение такой игры моделированием ее хода, уточняя возможные сложности и т. д. Представляя Д. и. в классе, преподаватель избегает подробного зачитывания инструкций и правил, сочетая его с пробным проигрыванием отд. моментов игры. Распределение ролей может происходить как по инициативе учителя, так и по выбору уч-ся. Необходимо определ. время на освоение ролей, в нек-рых случаях целесообразно провести «вхождение» в роль. В дидактич. плане особенно важным является обсуждение хода и результатов игры при активном участии самих уч-ся.

Компьютерные Д. и. становятся средством формирования у детей основ компьютерной грамотности, ознакомления с языками программирования, формирования навыков работы на ЭВМ. Компьютерные игры применяются как дидактич. средство при обучении в самых разнообр. предметных областях (в математике, естеств.-науч. дисциплинах, родном и иностр. яз. и др.).

Деловые игры, осн. на воспроизведении, имитации или моделировании производств. ситуаций, направлены на приобретение опыта эффективного решения реальных проф. задач. Эта разновидность Д. и. применяется в высш. школе, производств. обучении, системах повышения квалификации работников произ-ва и аппарата управления предприятий и учреждений, где обучение направлено прежде всего на формирование и отработку конкретных умений действовать в четко очерченных реальных условиях (оперативно анализировать ситуацию, вести поиск нужной информации, решать неожиданно возникающие проблемы, намечать варианты действий, принимать решение в меняющихся условиях и т. д.). К особенностям деловых игр относятся: представленный уч. материал и воссоздание структуры и функцион. звеньев проф. деятельности через уч.-игровую модель производств. ситуации. Благодаря этим особенностям деловые игры предоставляют большие возможности для их применения в контексте реальной деятельности.

В пед. обр. применяется специфич. разновидность деловых игр, т. н. пед. игры, осн. на моделировании пед. ситуаций, их ролевом разыгрывании обучающимися. Все большее распространение в подготовке учителей получает моделирование фрагмента урока (т. н. микропреподавание). Пед. игры актуализируют знания по психол.-пед. дисциплинам, развивают умения в области методик преподавания и пед. взаимодействия, развивают пед. мышление, проф.-личностные качества педагога, умение работать в реальной обстановке пед. общения, импровизировать и т. д.

В отеч. практике проф. подготовки и повышения квалификации получили распространение организац.-деятельностные игры, направленные на рефлексию основ проф. деятельности (науч., организац., воспитат. и т. д.), пересмотр прежних и выра-

ботку новых производств. ориентиров. Эти игры имеют поисковый характер, их пед. эффект связан с побуждением участников к личностному самоопределению по отношению к проф. ситуации, самой проф. деятельности, интеллектуальным средствам ее организации, взаимодействию с окружающими (особенно при наличии оппозиции, конфликта).

Результаты Д. и. оцениваются обычно игровыми баллами (очками) или позитивными суждениями учителя. В Д. и. со ст. школьниками и взрослыми обучающимися педагог нередко обращает внимание на отрицат. результаты с целью побудить участников к пересмотру стереотипных неэффективных действий; прямая оценка игры заменяется содержат. обсуждением ее хода и результатов; важное место на этом этапе занимает самооценка участников игры.

При выборе Д. и. педагогу предстоит продумать предметную область знаний и умений, сформулировать цель игры (дидактич. и игровая задачи), правила и сценарий, условия проведения, подготовить средства игры (карточки-задания, уч. пособия и пр.). Д. и. часто требуют соответств. психол. перестройки участников, изменяют характер деятельности учителя, к-рый выступает в роли организатора игры, помощника, нейтрального арбитра, отказываясь (по крайней мере, на время игры) от директивных функций, авторитарной позиции. Возможность и целесообразность применения Д. и. в уч. процессе зависят от целей обучения. При сообщении систематич. знаний возможности игры значительно уступают традиц. формам обучения, поскольку приобретение знаний в рамках Д. и. происходит в духе «сопутствующего обучения». В этом случае игра может применяться как вспомогат. средство, выполняя мотивац. функцию в процессуальном (психол.) плане и иллюстративную в содержат. (предметном) плане. Осн. пед. возможности Д. и. связаны с формированием у уч-ся опыта деятельности и ценностных отношений, расширением, углублением и творч. применением результатов предшествующего обучения. Высокий мотивац. потенциал игровой деятельности обеспечивает вовлеченность уч-ся в уч. процесс. Д. и., моделирующие реальные ситуации, способствуют интеграции знаний из разл. предметных областей, переносу их в новые ситуации, развивают творч. мышление. Игры, включающие ролевую деятельность, формируют коммуникативные навыки, социальные ориентации и нормы поведения. Применение Д. и. в условиях колл. уч. деятельности дает возможность формировать умения и навыки межличностного взаимодействия.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА** – средства, с помощью к-рых реализуются цели обучения; подразделяются на матер. (см. *Дидактический материал*) и средства нематер. характера (методы и приемы обучения, формы организации учебно-познават. деятельности).

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ, УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ** – разновидность наглядных уч. пособий (карты, табл., реактивы, растения и т. д.), раздаваемые уч-ся для самостоят. работы на уроке или дома или демонстрируемые педагогом; Д. м. наз. также сб-ки задач и упражнений.

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС** – процесс формирования личности специалиста. Стандартный Д. п. должен обеспечивать реализацию целей обучения и быть посильным для осуществления в любом образоват. учр. и любым преподавателем; он является также ориентиром для выбора, приобретения и использования определ. уч. оборудования. Структуру Д. п. можно представить в виде трех взаимосвязанных и взаимопроникающих компонентов: мотивационного, собств. познават. деятельности уч-ся и управления этой деятельностью со стороны педагога.

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ** – эксперимент, к-рый проводится в иссл., связанных с определением нового содержания обр., разработкой новых методов обучения, а также выявлением эффективности уже внедренных в практику пед. способов и приемов, входящих в сферу дидактики (См. *Педагогический эксперимент*).

**ДИДАКТОГЕНИЯ** (от греч. didaktikos – поучительный и genos – происхождение) – негативное психич. состояние уч-ся (угнетенное настроение, страх, фрустрация и пр.), вызванное нарушением пед. такта со стороны воспитателя (педагога, трене-

ра, руководителя) и отрицательно сказывающееся на деятельности уч-ся и межличностных отношениях.

В основе возникновения Д. лежит психич. травма, полученная учеником по вине педагога. Этим объясняется близость симптоматики Д. и неврозов у детей, причем Д. нередко перерастает в невроз и в этом случае может потребовать спец. лечения, в частности методами психотерапии.

Нек-рые педагоги считают допустимым с целью наказания ученика либо для снижения его завышенной самооценки публично высмеять его, подчеркнуть (нередко с преувеличением) его недостатки, провести невыгодное сравнение с достижениями сверстников. Такое воздействие равносильно оскорблению ребенка, особенно если оно совершается в грубой форме. С точки зрения шк. психогигиены такая форма пед. общения крайне вредна, поскольку дает внеш. эффект снижения нежелат. активности ученика, но не может ориентировать его на положит. достижения в уч. деятельности и т. п. Т. о., разрушается авторитет педагога, вера в его доброжелательность и справедливость, ослабляется чувство психол. защищенности, необходимое для эмоцион. равновесия ребенка. Чтобы предотвратить возникновение Д. у уч-ся, каждый педагог должен стремиться к макс. тактичности в общении, осуществлять воспитание уч-ся с учетом их возрастных и индивид.-психол. (гл. обр. личностных) особенностей.

**ДИЗАЙН** (от англ. design – проектировать, конструировать) – худ. проектирование пром. изделий, предметной среды.

**ДИЗЪЮНКТИВНОЕ СУЖДЕНИЕ** – сложное суждение, состоящее из объединения двух высказываний с помощью союза «или». Напр., суждения типа: А есть или В, или С.

**ДИЗЪЮНКЦИЯ** (от лат. disjunctio – разобщение) – логич. операция, образующая сложное высказывание из объединения двух высказываний с помощью логич. союза «или».

**ДИКТАНТ** – тип упражнений, используемых, как правило, при обучении орфографии и пунктуации, а также способ проверки орфографич. и пунктуац. навыков уч-ся.

В роли диктующих могут выступать и уч-ся. При этом выделяются взаимодиктант (поочередная диктовка уч-ся друг другу, применяемая обычно на внеурочных занятиях) и самодиктант (запись учеником выученного наизусть).

По идентичности (неидентичности) записи диктуемому тексту Д. делятся на полный (без изменения диктуемого); формоизменительный – с изменением формы отд. слов, конструкций предложений; выборочный – запись части диктуемого, творческий – расширение диктуемого за счет введения новых слов, словосочетаний, предложений; свободный – запись уч-ся в произвольной форме запоминаемого после однократного чтения текста по абзацам.

По форме записи различают словесные и графич. Д. (записывается структура слова, словосочетания, предложения). При написании творч. и свободных Д. графич. запись не применяется. В полном, формоизменительном и выборочном Д. запись диктуемого может сопровождаться группировкой слов, словосочетаний, предложений (Д. с группировкой).

По выполняемым функциям Д. делятся на обучающие и контрольные. Обучающий Д. может быть предупредительным – предупреждение возможных ошибок до записи диктуемого; комментированным – предупреждение ошибок во время записи; объяснительным – объяснение выбора правильного написания, нахождение и исправление допущенных ошибок. В обучающих Д. используются как связные тексты, так и тексты, составленные из отд. предложений или слов (словарные Д.). В целях предупреждения ошибок может проводиться зрительная подготовка (чтение записи всего диктуемого или его части, воспроизведенного на классной доске, плакате и т. д.) – зрительный Д. Любой вид Д. может сопровождаться фиксированием (напр., подчеркиванием) трудных для уч-ся случаев правописания – Д. «проверяю себя».

При формировании орфографич. и пунктуац. умений и навыков применяются все виды Д.; для формирования речевых умений и навыков – творческий и свободный Д. Выбор типа Д. определяется особенностями изучаемого языкового и речевого

мат-ла. В качестве контрольных обычно проводят полные Д. Специфич. формы Д. используются и в преподавании др. уч. предметов (напр., иностр. яз., математики, географии, истории, музыки на уроках сольфеджио в муз. школе).

**ДИЛЕММА** (греч. dilēmma, от di(s) – дважды + lemma – посылка) – 1) суждение, содержащее два исключающих друг друга положения, из к-рых необходимо выбрать одно; 2) затруднит. выбор между двумя противоположными возможностями.

**ДИЛЕТАНТ** (франц. dilettante) – любитель, занимающийся к.-л. иск-вом или наукой без спец. подготовки, необходимой для основат. знания предмета.

**ДИПЛОМ** (от греч. diplōma – лист, док-т) – офиц. док-т, удостоверяющий окончание образоват. учр. высш. или ср. спец., проф. обр. или присуждение ученой степени.

**ДИПЛОМИРОВАННЫЙ СПЕЦИАЛИСТ** – человек, успешно освоивший за нек-рый срок (обычно не менее чем за 5 лет учебы) соотв. осн. образоват. программы и прошедший итоговую аттестацию. Квалификация «Д. с.» при поступлении на работу дает право на занятие должности, для к-рой квалификац. требованиями предусмотрено высш. обр. В Узб. Д. с. выпускались до перехода на двухступенчатое высш. обр. (бакалавриат и магистратура) в 1995/1996 уч. г.

**ДИПЛОМНАЯ РАБОТА** (разновидность выпускной работы) – самостоят. письм. работа, предоставляемая по окончании ун-тов и нек-рых др. образоват. учр. высш. и ср. спец., проф. обр.; выполняется ст-том на последнем году обучения и служит одной из форм проверки его подготовленности к самостоят. работе по специальности. Руководство Д. р. осуществляется каф. данного образоват. учр., защита – перед гос. аттестац. комиссией.

**ДИПЛОМНЫЙ ПРОЕКТ** – выпускная работа ст-тов техн. образоват. учр. высш. (бакалавриат) и ср. спец., проф. обр., на основании к-рой ГАК решает вопрос о присвоении квалификации или соотв. данной специальности звания. Дипломный проект имеет целью систематизацию, расширение и закрепление теоретич. знаний ст-тов, углубленное изучение ими одной из отраслей техники, овладение навыками самостоят. решения инж. задач; темы определяются с учетом реальных нужд произ-ва.

**ДИРЕКТИВА** (от франц. directive – направлять) – обязат. для исполнения руководящее указание вышестоящей инстанции, органа управления – нижестоящему, руководителя – подчиненному.

**ДИРЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ** – адм. методы управления, распорядительные методы управления, командные методы управления – методы управления, с помощью к-рых субъект управления, управляющий орган вырабатывает директивы, команды, распоряжения, подлежащие неукоснит. исполнению со стороны объекта управления, подчиненных субъекту лиц.

**ДИРЕКТОР ПРОГРАММЫ (ПРОЕКТА)** – руководитель экон., техн., науч., пед. и др. программы или проекта, отвечающий за ее разработку и реализацию, распорядитель финанс. ресурсов программы.

**ДИСКВАЛИФИКАЦИЯ** – 1) объявление к.-л. недостойным или неспособным занимать определ. должность или исполнять определ. работу; 2) лишение спортсмена (команды) права участвовать в спорт. состязаниях за нарушение правил, спорт. этики и т. п.; лишение (пост. или врем.) спортсмена спорт. звания.

**ДИСКРЕТНОСТЬ** (лат. discretus) – прерывность, раздельность; дискретная величина – величина, состоящая из отд. частей.

**ДИСКРИМИНАЦИЯ** (от лат. discriminatio – различение) – ущемление или лишение прав одних экон. субъектов (гос-в, учреждений, предприятий, граждан) в сравнении с др. без законных на то оснований. Д. приводит к тому, что дискриминируемый субъект оказывается в невыгодном, неблагоприятном положении.

**ДИСКРИМИНАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ** – ограничение или лишение определ. категории граждан официально провозглашаемого равноправия на полноценное обр. с учетом склонностей и способностей человека. В совр. обществе, не признающем расовой или сословной дискриминации, действуют скрытые формы ограничения доступа к желаемому обр., такие, как высо-

кая платность обучения, родительский протекционизм при поступлении в престижные образоват. учр., узкий спектр предлагаемых на той или иной терр. образоват. услуг.

**ДИСКУССИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – тип уч. деятельности, заключающийся в выявлении и сопоставлении точек зрения, позиций, в подборе и предъявлении аргументации (см. *Дискуссия*).

**ДИСКУССИЯ** (от лат. discussio – рассмотрение, исследование) – метод группового обучения, обеспечивающий активное вовлечение уч-ся в обмен мнениями, идеями и соображениями о способах разрешения к.-л. проблемы; для успешного применения метода Д. необходимо, чтобы участники обладали знаниями или опытом относительно предмета обсуждения.

Д. выступает как: 1) способ организации совм. деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе; 2) метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность уч. процесса за счет активного включения обучаемых в колл. поиск истины; 3) психотерапевтич. прием воздействия на позиции и установки субъекта в специально созданной дискуссионной группе.

Д. как специфич. метод психол. иссл. разработан в 30-х гг. 20 в. Ж. Пиаже, к-рый показал, как в ходе Д. со сверстниками ребенок освобождается от эгоцентрич. манеры мышления и учится становиться на точку зрения др. человека. Важную роль в развитии метода Д. сыграли иссл. К. Левина, выявившего влияние групповых обсуждений на изменение социальных установок.

Наиб. популярные области применения Д.: активные методы обучения, социально-психол. тренинг, методы выявления лидера и оценки компетентности руководителя, способы разрешения конфликтов, терапия пограничных состояний и т. д.

Д. является одним из важных средств разрешения психолого-пед. проблем. К положит. свойствам метода Д. относятся кумулятивный эффект от одноврем. использования обучающего и терапевтич. факторов группового взаимодействия, а также демократичность, обусловленная разделением ответственности. Своеобразие метода Д. заключается в том, что он предполагает обучение на моделях, примерах, ошибках др. участников Д., а также позволяет реализовать активность субъекта через включение в обучение элементов иссл.

Использование Д. дает возможность субъекту получить новую информацию и повысить свою компетентность, проверить собств. идеи и оценить их достоверность, развить коммуникативные качества и умение пользоваться своим интеллектом, проверить свои чувства и их интерпретацию окружающими, выработать привычку нести ответственность за свои слова, научиться избегать ошибок, допущенных др. в практич. и уч. деятельности.

Групповая Д. позволяет членам группы увидеть обсуждаемую проблему с разных сторон, сформулировать ее, отделяя важное от второстепенного, выявить имеющиеся в группе позиции и группировки, преодолеть смысловые барьеры и эмоцион. предвзятость.

Конкретные формы и приемы Д. обусловлены задачами групповой деятельности и обычно подразделяются на методы анализа конкретных ситуаций и методы группового самоанализа, включающие все многообразие их проявлений от производств. совещаний до специально подготовленных Д. типа «мозгового штурма».

**ДИСПЕРСИЯ** (от лат. dispersus – рассеянный, рассыпанный) – стат. величина, характеризующая степень разброса количеств. измерений индивид. участников статистич. выборки (случайных величин) относительно ср. значения для этой выборки.

**ДИСПЛЕЙ** (от англ. display – показывать, воспроизводить) – устройство визуального отображения информации (в виде текста, табл., графика, чертежа, рис.) на экране компьютера, а также для ее редактирования в интерактивном режиме.

**ДИСПУТ** (от лат. disputare – рассуждать, спорить) – колл. публичное обсуждение актуальных науч. тем или социальных проблем, так или иначе связанных с жизнедеятельностью обучаемых и их социальным опытом; один из активных методов обучения, практикуемых со взрослыми уч-ся, способствует развитию логич. мышления и формированию самостоятельности суждений. Д. дает возможность при-

менить имеющиеся знания и понимание жизни в осмыслении и разрешении конкретных практич. проблем.

**ДИССЕРТАЦИЯ** (от лат dissertatio – исследование) – квалификац. науч. работа, имеющая внутр. единство, содержащая совокупность результатов иссл. – науч. положений, выдвигаемых соискателем ученой степени для публичной защиты, и свидетельствующая о его личном вкладе в науку в качестве ученого. Д. на соискание ученой степени канд. наук – законченная н.-и. работа, выполненная самостоятельно или под руководством д-ра (в порядке исключения канд.) наук, содержащая новое решение актуальной науч. проблемы, имеющей практич. значение. Д. на соискание ученой степени д-ра наук – самостоят. иссл., в к-ром соискателем сформулированы и обоснованы науч. положения; их совокупность представляет собой новое перспективное направление или теоретич. обобщение и решение крупной науч. проблемы, имеющей важное экон. и соц.-культ. значение.

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** (от лат. distantia – расстояние) – междунар. термин, иногда трактуемый как «образование на расстоянии». Обозначает целенаправл. и методически орг. руководство учебно-познават. деятельностью и развитием лиц. находящихся в отдалении от образоват. учр. и потому не вступающих в пост. контакт с его пед. персоналом. Практикуется в двух, обычно комбинируемых в разных сочетаниях формах: а) через переписку, в ходе к-рой педагог корректирует и контролирует освоение образоват. программы; б) через средства массовой коммуникации – лекции и инструкции, аудиовизуальные мат-лы, индивид. консультации по телефону. Дистанционные технологии используются как в формальном, так и неформальном обр.

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ НА РАССТОЯНИИ** – процесс обучения, протекающий без пост. прямого контакта между педагогом и субъектом уч. деятельности. Руководство обучением осуществляется через установочные лекции и посредством специально подготовленных инструктивных мат-лов, а также в ходе периодич. прямых контактов обучающих и обучаемых. Ход обучения определяется и корректируется на основе письм. контр. работ, к-рые после проверки отсылаются исполнителю с комментариями, замечаниями и советами педагога. Подразделяется на традиц заочное обучение, при к-ром подлежащие освоению знания черпаются в осн. из учебников и др. печатных источн., и разного рода уч. программы, рассчитанные на трансляцию знаний через средства массовой информации – радио, телевидение, массовую печать. Обычно эти виды комбинируются в разл. сочетаниях.

**ДИСТАНЦИОННОЕ УПРАВЛЕНИЕ** – управление разл. устройствами, машинами и т. п., расположенными на расстоянии от пункта управления.

**ДИСЦИПЛИНА** (от лат. disciplina – учение, наука) – 1) исходный метод организации коллектива – обязат. для всех членов данного коллектива подчинение твердо установл. порядку; обеспечивает формирование культуры взаимоотношений членов коллектива, полезных традиций и привычек поведения; 2) уч. предмет, отрасль науки или неск. наук.

Обществ. Д. придает поведению людей согласованный, упорядоченный характер, обусловливает продуктивность колл. деятельности, нормальное функционирование социальных ин-тов и организаций, межличностное общение.

Общечеловеч. нормы поведения и гуманистич. ценности определяют общепланетарную Д., обязательную для всех людей, т. к. обеспечивают биол. и духовное выживание человечества, развитие цивилизации. В столь же широком смысле может рассматриваться Д. граждан того или иного гос-ва, поскольку она направлена на поддержание правопорядка, социальной и нравств. защищенности человека. Существуют и спец. виды Д., обязательные для членов определ. орг-ций (воинская, парт.) или для лиц определ. профессий (врач, учитель и др.). Знание дисциплинарных требований в разл. сферах жизни и умение им следовать являются необходимыми условиями социализации подрастающего поколения.

В сферу педагогики входит формирование обществ. шк. Д. и самодисциплины личности. Шк Д. – принятый порядок жиз-

ни уч. заведения, соблюдение уч-ся правил взаимодействия с учителями и товарищами; поведение, не ущемляющее права др. и обеспечивающее успешное осуществление образоват.-воспитат. задач. Это одна из форм обществ. Д., отражающая их характер и направленность. Движение общ-ва к демократии чревато рецидивами, к-рые отражаются на характере обществ. Д. Для автократии, олигархии, разл. диктаторских режимов характерны тотальные формы социального контроля, отношения господства и подчинения, насилие, директивный стиль управления хоз. жизнью, культурой, обр. Авторитарные политич. системы порождают и стимулируют авторитарные отношения в гос-ве, семье, школе. Авторитарное воспитание использует соотв. методы формирования Д. уч-ся. Подлинно демокр. обществ. устройство предполагает функционирование Д. на фундаменте правового госва, участие масс в установлении социальных норм и в контроле за их выполнением. В условиях демократии Д. рассматривается как необходимое условие обеспечения демокр. свобод граждан.

Принцип. значение для понимания роли Д. в формировании и развитии личности имеет выявление соотношения категорий дисциплины и свободы.

Гуманистич. идеал – всестороннее развитие личности – осуществим лишь в условиях свободы. Понимание Д. как несвободы, как принудит., ограничит. силы, мера и разумность к-рой определяются только внешними по отношению к личности средствами, приводит к тому, что члены общва отчуждаются от целей их развития, лишаются творч. инициативы, становятся «винтиками» социальной или производств. системы. Интересы людей отодвигаются на задний план. Д. становится самоцелью, а значит – преградой для саморазвития человека. Школа, осн. на Д. муштры, наказания, слепого повиновения, не может воспитать личность добрую, жизнерадостную, любознательную.

В то же время Д. неотождествима полностью со свободой. Опираясь на трактовку свободы как «осознанной необходимости», иногда полагают, что если воспитанник познал необходимость порядка и Д., то это и есть его свобода. Т. о., послушание воспринимается как высшая добродетель, цель воспитания. Такое лицемерное основание приводится обычно представителями авторитарной педагогики. Жизнь уч-ся невозможно свести к познанию правил общественно необходимого поведения, к Д. торможения. Дет. и юношеские пристрастия, вспышки интереса и разочарования, стремление и возможность удовлетворить порой резко меняющиеся желания, сопротивление морализированию со стороны старших, тяготение испытать себя, движение к избранной цели методом проб и ошибок – непременные атрибуты свободного развития, к-рые не укладываются в одно лишь русло торможения обществ. необходимостью.

Поэтому Д. (как и необходимость) не есть вся свобода. Она лишь та ее часть, к-рая обеспечивает условия и возможность каждому быть самостоят., самодеят., творч. личностью, не умаляя при этом интересы др., интересы свободного развития всех.

Д. личности должна рассматриваться в контексте ее свободы, т. е. как самодисциплина – субъективная способность личности к самоорганизации для реализации принятых намерений, достижения собств. целей исторически выработанными общекульт. способами.

Рассмотрение Д. только как «подчинение общему правилу» ставит личность во вторичное положение по отношению к общву. Между индивид. и обществ. сознанием, личными и обществ. интересами всегда существует определенное противоречие (оно объективно, ибо становление личности, ее сознания происходит и благодаря общению с др., и вследствие способности к обособлению, к выделению себя, своего «я» из окружающего мира). Если человек сам становится субъектом устранения этого противоречия, сам устанавливает гармонию отношений с др. людьми, с общ-вом, то можно говорить о возникновении самодисциплины – сознат. Д. свободного человека.

Д., рассматриваемая в аспекте свободного развития личности, есть, несомненно, и самоограничение, но осуществляемое на основе выбора, добровольного отказа от своих желаний, от одной линии поведения.

Способность личности выбирать свою линию поведения в разл. обстоятельствах (самоопределение) является предпосылкой возникновения моральной и социальной ответственности за свои поступки. Приобретая способность к самодисциплине, растущий человек получает определ. независимость от случайных внеш. обстоятельств, защищает себя от возможных обществ. санкций и тем самым увеличивает степень своей свободы.

Самодисциплина оказывает непосредств. влияние на здоровье человека (умение установить собств. режим нагрузок, режим дня и подчиняться ему), на продуктивность деятельности (организация труда уч-ся), на отношение с товарищами, коллективом и др.

По направленности личностной мотивации различают Д. внутреннюю и внешнюю. Внутр. Д. (собств. самодисциплина) побуждается потребностями самого субъекта. Ее регуляторами выступают интерес, общая (интериоризованная) цель, убеждение, гуманистич. гражд. сознание, чувства долга, вины, стыда и др. В отличие от внутренней внешняя действует до тех пор, пока существуют стимулы, одобряющие тот или иной вид поведения (матер. выгода, карьера, слава, награда) и тормозящие неодобряемое поведение (санкции, ущемляющие права личности, вызывающие нравств. и физ. страдания). Развитию личности способствует внутр. Д., формируемая гуманными средствами, поощряющими положит. активность личности.

Развитие обществ. Д., опирающейся на самодисциплину личности, – обязат. условие нормального функционирования уч.-воспитат. учреждения.

Первоочередные условия хорошей Д. уч-ся – здоровый образ жизни в семье и в школе. Правильный режим дня, нормальные условия учебы, питания и отдыха, отсутствие конфликтов с родителями и учителями создают необходимую базу для здорового настроения, уравновешенного психич. состояния уч-ся, а значит, и ровного поведения.

Исходный пункт формирования Д. – убежденность воспитанников в ее необходимости и для обеспечения успешности общей работы, для физ. и нравств. защищенности каждого. В основе поведенческих установок уч-ся должны лежать нормы общечеловеч. морали, осн. на уважении к др. человеку. Именно из этих принципов вырастают чувства достоинства, совести, чести и долга, такие волевые качества, как самообладание, сдержанность, организованность.

Разъяснение правил поведения как наилучших способов достижения общих целей, использование при этом ярких примеров из худ. произв., этич. беседы и диспуты, обсуждение с уч-ся последствий тех или иных происшествий из жизни класса, разыгрывание и анализ ситуаций, предоставляющих возможность нравств. выбора, – все это помогает воспитанникам освоить общественно одобряемые нормы поведения, убедиться в их разумности, справедливости и необходимости.

Важным средством формирования Д. выступает моральная и правовая оценка поступков (педагогом, родителями, коллективом сверстников), стимулирующая и самооценку. Действенность оценки зависит от авторитетности ее источн. (см. *Авторитет*). Учитель, воспитатель ведут работу по формированию привычек и навыков поведения, опираясь на семью уч-ся и ученич. коллектив, его самодеятельность.

Непременным условием зарождения индивид. и обществ. самодисциплины является совм. колл. выработка кодекса правил, законов жизни класса, отряда, школы и заключение своеобразного обществ. договора между уч-ся и учителями на их выполнение.

Распорядок и нормы жизни уч. заведения устанавливаются не только гос-вом, но и обществ. орг-циями: шк. и т. п. советами, органами ученич. самоуправления. Они берут на себя выработку правил для уч-ся и организацию жизнедеятельности школы в соответствии с ними. Колл. самоанализ жизни коллектива, поступков его членов, выработка обществ. мнения по поводу событий, разрушающих договорный порядок, помогают закреплять положит. опыт отношений, осознавать причины разл. дисциплинарных нарушений.

Одним из гл. стимулов выполнения уч. обязанностей вообще и Д. на занятиях в частности является познават. интерес. Его

последоват. развитие формирует самодисциплину уч-ся. Д. находится в прямой зависимости от четкости организации всего уч.-воспитат. процесса, мастерства педагога, его умения подготовить уч-ся к занятиям и организовать их.

В процессе трудового воспитания, проф. обучения уч-ся должны увидеть связь Д. с результатами труда. Особого внимания педагогов в связи с этим требует воспитание технол. Д., ответственности за качество труда и продукции. В качестве стимуляторов такой Д. выступают чувство проф. гордости, колл. ответственность, матер. поощрение.

В практике воспитания наиб. трудности вызывает правильное использование мер воздействия на уч-ся, нарушающих Д. Осн. ошибка, к-рой следует избегать, это переносить законы взрослого общ-ва в дет. среду. Большинство дисциплинарных нарушений уч-ся не носит злонамеренного характера, связано с естеств. дет. активностью и отсутствием возможности индивид. самоутверждения в коллективе, неразвитостью навыков самоорганизации, чувства ответственности и др. Воспитатель не может действовать по стереотипу «нарушение – наказание»; он стремится понять причины недисциплинированности, использовать все средства нравств. воспитания, методы убеждения, примера, естеств. последствий, пед поддержки, поощряющей веру ученика в свои силы. Наказание – крайняя мера – не должно быть следствием пед. бессилия; оно допустимо, если вызывает раскаяние, затрагивая нравств. чувства, совесть, не унижая достоинства человека. Решит. вмешательства педагога требуют действия воспитанника, наносящие физ. или моральный ущерб личности др. воспитанника. Недопустимо использовать ученич. коллектив как инструмент, выполняющий карательные функции по отношению к личности. Такой коллектив не создает условий для творч. самореализации растущего человека, держит его в атмосфере страха, разобщает уч-ся и тем самым разрушает нравств. основы воспитания.

Проблема Д. решается на демокр., гуманной основе в тех коллективах, где утверждаются сотрудничество, взаимопонимание между воспитателями и воспитанниками, взаимопомощь ст. и мл. уч-ся, увлеченность общей работой, уважение к правам человека, законам и традициям уч. заведения.

**ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ** – качество личности, включающее выдержанность, внутр. организованность, ответственность, готовность и привычку подчиняться собств. целям (самодисциплина) и обществ. установлениям (законам, нормам, принципам).

**ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психологии, изучающая индивид. различия между людьми. Предпосылкой возникновения Д. п. на рубеже 19 и 20 вв. явилось введение в психологию эксперимента, а также генетич. и матем. методов. Пионером разработки Д. п. был Ф. Гальтон (Великобритания), к-рый изобрел ряд приемов и приборов для изучения индивид. различий. Термин «Д. п.» введен В. Штерном (1900). Первыми крупными представителями Д. п. были А. Бине (Франция), А. Ф. Лазурский (Россия), Дж. Кеттел (США) и др.

В Д. п широко применяются тесты – как индивид., так и групповые. С их помощью выявляются факторы, характеризующие общие свойства (параметры, измерения) интеллекта или личности. На этом основании определяются количеств. вариации в психол. свойствах отд. индивидов.

Предметом острейших дискуссий на протяжении всей истории Д. п. был вопрос о причинах психол. различий и прежде всего проблема соотношения биол. и соц.-культ. факторов в формировании индивид. особенностей человека. В 50–60-е гг. 20 в. для Д. п. характерно интенсивное развитие новых подходов и методов – как эксперим., так и матем. Совершенствуется техника статистич. анализа тестов (Дж. Гилфорд, США; Р. Кеттел, Великобритания), изучается роль ценностных ориентаций личности, детально выявляются психол. аспекты возрастных и половых различий.

Наряду с различиями между индивидами в умств. отношении широко исследуются различия в творч. и организаторских способностях, общей структуре личности, сфере мотивации. Изучаются корреляции меж-

ду психол. и физиол. характеристиками человека. Одна из важных задач совр. Д. п. заключается в выделении наиб. существ. параметров организации психол. деятельности (измерений, факторов), от к-рых зависит индивид.-типологич. характеристика субъекта. Для понимания причин и условий возникновения индивид.-психол. различий важно изучение их нейрофизиол. факторов в виде осн. свойств нервной системы; это изучение ведется в рамках дифференциальной психофизиологии, возникшей на базе концепции типов и свойств нервной системы И. П. Павлова. Совр. Д. п. широко применяет развитый матем.-статистич. аппарат, в т. ч. методы корреляционного и факторного анализа. Данные Д. п. имеют важное прикладное значение для практики обучения, воспитания, проф. отбора и проф. ориентации.

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ** (от лат. differentia – различие) – разделение, расчленение, расслоение целого на разл. части, формы и ступени

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ** (франц. differentiation, от лат. differentia – разница) – форма организации уч. деятельности, при к-рой учитываются склонности, интересы и способности уч-ся; предполагает создание на основе определ. признаков (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) мобильных или стабильных уч. групп, позволяющих сделать содержание обучения и предъявляемые к уч-ся требования существенно различными.

Осуществление Д. о. не снижает общего (базового) уровня общеобразоват. подготовки уч-ся. Этим Д. о. отличается от фуркации.

Проблема Д. о. принадлежит к традиц. для педагогики. До сер. 19 в. она трактовалась гл. обр. в связи с взаимодействием наставника и ученика в рамках индивид. обучения. В кон. 19 в. с необходимостью Д. о. столкнулась массовая школа индустриально развитых стран, в к-рых из-за увеличения сроков обязат. обучения (до 8–10 лет) окончание шк. курса стало непосредственно совпадать с периодом проф. самоопределения личности. В этих обстоятельствах выявилось несоответствие традиц. форм шк. обучения реальным соц.-культ. потребностям мн. выпускников. В ряде стран развернулись иссл. возможностей учета в условиях массовой школы индивид. особенностей уч-ся, их способностей к освоению уч. мат-ла разл. уровня сложности, соотв. разделения уч. планов и программ и т. п. Общие психол. подходы к Д. о. обосновали В. Штерн и Э. Клапаред. Были разработаны разл. варианты организации гор. шк. сети (напр., Мангеймская шк. система), а также уч.-воспитат. процесса в школах, в частности индивидуализированного обучения системы.

В 20 в. в практике школ опробованы разл. виды Д. о., среди них – дифференциация по способностям. На основании учета успеваемости в предыдущем классе уч-ся распределялись на неск. групп (по спец. балльной системе). Такое деление предполагалось ежегодным. Практика показала, что переход из группы с меньшим баллом в группу с большим невозможен, т. к. уровень освоения уч. мат-ла в них различен и практически возможным оставался лишь переход из группы с более высоким баллом в группу с низким. Ученик, зачисленный в класс для более способных, вольно или невольно чувствовал себя избранным, что неизбежно приводит к нравств. отклонениям. Ученик, зачисленный в класс для неспособных, будет все время чувствовать себя неполноценным, это связано не только с моральными переживаниями (что неприемлемо с гуманистич. позиций), но и с длит. отрицат. воздействием на весь последующий процесс его обучения и развития. Способности человека не есть нечто раз и навсегда данное и неизменное, они формируются и развиваются в определ. видах деятельности и проявляются у разных людей в разном возрасте. Поэтому при группировке уч-ся по способностям всегда существует вероятность ошибки.

Др. разновидностью этой системы была дифференциация по интеллекту на основе интеллектуальных тестов. Тестирование начиналось с момента поступления ребенка в школу. По результатам тестирования детей распределяли на группы способных, средних и неспособных. Все уч-ся изучали одни и те же предметы, но содер-

жание их было различно. Со способными уч-ся, ориентированными на продолжение обр. в ср. и высш. школе, велись серьезные, насыщенные занятия с довольно высокими требованиями к знаниям. Осн. масса уч-ся занималась по программам, носящим узкопрактический и даже утилитарный характер. В наст. время Д. о. по способностям не применяется.

Д. о. по неспособностям заключалась в том, что уч-ся, не успевающие по отд. уч. предметам, группировались в классы, в к-рых эти предметы изучались на пониженном уровне и в меньшем объеме. При этом виде Д. о. уч-ся получали неодинаковые возможности не только для продолжения обр., но и для получения профессии. По существу Д. о. по неспособности являлась ранней специализацией, при к-рой заранее предопределялась непригодность человека к определ. видам деятельности. Такая Д. о. была педагогически несостоятельной, поскольку неуспеваемость ученика приравнивалась к неспособности вне зависимости от породивших их причин.

Значит. распространение в рос. школах получил Дальтон-план. Дифференцир. подход к уч-ся с учетом их познават. интересов проводился и во внеклассной работе, разл. виды к-рой в 20-е гг. объединялись под назв. «клуб». Характерным явлением в 20-х гг. стали проф. школа 2-й ступени и введение профуклонов (по полит.-просвет. работе, шк. и дошкольной педагогике, конторскому делу, медицине, технике и др.), где наряду с общеобразоват. знаниями, обязат. для всех, уч-ся получали теоретич. и практич. подготовку по избранному профилю.

В кон. 80-х гг. возобновились иссл. теоретич. и практич. аспектов Д. о. Разработана концепция Д. о. в ср. общеобразоват. школе. Д. о. в сочетании с единством базового обр. рассматривается в качестве определяющего фактора демократизации и гуманизации обр. Дифференциация уч. процесса, включающая профилированное обучение старшеклассников, курсы по выбору и факультативы, рассматривается как необходимая сост. часть общего конструирования уч. плана.

Перед школой и общ-вом всегда стояла проблема выявления и обучения одаренных детей. к-рая включает два аспекта: обучение детей мл. возраста с ранним (ускоренным) умств. развитием и обучение подростков, проявивших способности к тому или иному виду деятельности (см. в ст. *Одаренные дети*). Овладение большинством совр. профессий требует широкого общего обр. и глубоких знаний в областях, связанных с профессией. Специалиста необходимо начинать готовить уже в ср. школе, используя для этого проявившиеся к 12–13 годам устойчивые интересы уч-ся к той или иной области знаний или виду деятельности. Этой цели служат школы и классы с углубленным изучением отд. уч. предметов, а также ср. спец. школы (муз., худ., хореографич.) и далее проф. колледжи и академич. лицеи по направлениям подготовки.

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – характеристика совр. обр. Она обеспечивает разнообразие форм обучения, позволяющих макс. учитывать индивид. особенности уч-ся, их интересы, склонности, возможности, ценностные и проф. ориентации.

Дифференциация (различие) базируется на принятии психол. различий между индивидами и группами людей (по полу, возрасту, социальной принадлежности и т. п.). В обр. наиб. разработаны методы выявления и оценки умств. развития уч-ся, а также определения предметной ориентации – дифференциация по содержанию, объему знаний, подлежащих усвоению. Разработана критериальная основа для проведения такой работы.

В наст. время наряду с различиями между индивидами в умств. отношении широко используются различия в творч. и организаторских способностях, в общей структуре личности, в мотивационно-потребностной сфере. Это имеет большое значение для решения мн. практич. вопросов в сфере обр. (отбор и обучение уч-ся, диагностика, коррекция и прогностика возможностей их развития, самореализация в уч., а в дальнейшем и в проф. деятельности).

Дифференциация может проводиться по селективной или элективной системе, по принципу внеш. и внутр. различий. Выбор системы (принципов) дифференциации зависит от целей и задач обр.

Для раннего выявления индивид.-психол. особенностей каждого ребенка и подростка, определения путей их наиб. благоприятного развития в онтогенезе используются разные типы образоват. учр.: гимназии, лицеи, школы с углубл. изучением ряда предметов, школы с компенсирующим обучением, частные школы и др

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РУКОВОДСТВА** – обеспечение руководителей разл. уровней специально подготовленной научно-техн. информацией, предназначенной для решения задач управления; проводится с целью ознакомления руководства с необходимыми матлами для принятия обоснованных решений в области обр Полученная информация должна отличаться миним. объемом, содержать фактографич. сведения, выводы и предложения по рассматриваемому вопросу, включать оценку отеч. и заруб. опыта, исключать необходимость обращения абонента к первоисточн.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ** - технология обучения, ставящая своей целью создание оптимальных условий для выявления задатков развития интересов и способностей обучаемых. Программный материал усваивается на разл. планируемых уровнях, но не ниже обязательного (стандарта); широко используются методы индивид. обучения.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД** к воспитанию – целенаправл. пед. воздействие на группы уч-ся, к-рые существуют в сообществе детей как его структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивид., личностным качествам уч-ся. Д. п. решает задачи эффективной пед. помощи уч-ся в совершенствовании его личности Д. п. занимает промежуточное положение между фронтальной воспитат. работой со всем коллективом и индивид. работой с каждым уч-ся Он облегчает и упорядочивает воспитат. деятельность педагога, т. к. позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка в отдельности (что практически нереально в условиях большой наполняемости классов и загруженности учителя), а для определ. «категории» уч-ся. В процессе Д. п. педагог изучает, анализирует и классифицирует разл. качества личности и их проявления у детей, выделяя наиб. общие, типичные черты, характерные для данной группы уч-ся, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи воспитания, формы включения уч-ся в общую деятельность и отношения. При этом ученик в меньшей степени чувствует себя пост. объектом воспитания, т. к. осн пед. воздействия направлены на всю группу в целом, а не на него одного

Реализации Д. п. способствует организация групповых игр. конкурсов и соревнований, создание врем. творч. свободных групп; делегирование к.-л. группе права представлять коллектив за его пределами, создание спец. пед. ситуаций, помогающих раскрыть достоинства уч-ся, к-рых плохо знают в коллективе.

Необходимое условие Д. п. – изучение межличностных отношений, к-рые во многом определяют как характер проявления каждого ученика, так и особенности групп. Д. п., в свою очередь, дает возможность воздействовать на отношения между личностью и группой, группой и коллективом, между группами, отд. личностями в группе и коллективе, детьми и взрослыми, между коллективом и окружающей средой. Эффективность Д. п. находится в прямой зависимости от творч. атмосферы сотрудничества в дет. объединении, доброжелательности, демокр. управления им, ориентации обществ. мнения на гуманистич. ценности.

Д. п., облегчая работу педагога, делает более реальным индивидуальный подход и личностный подход к воспитанию.

**ДОБРО** – категория этики, отражающая положит. нравств. значения явлений обществ. и личной жизни человека в их отношении к идеалу: одно из наиб. общих понятий морального обществ. сознания. Противоположность Д. – зло В зависимости от того, что именно оценивается (поступок, моральное качество личности, взаимоотношения или социальная деятельность людей и т. д.), Д. приобретает форму более конкретных понятий – благодеяния, добродетели, справедливости и т. п. В обыденном сознании содержание понятия Д. помимо моральных явлений включает и др. положит.

ценности, к-рые отождествляются с благом, обозначают приятное (см. *Гедонизм*), полезное (см. *Польза*), целесообразное, отвечающее интересам тех или иных социальных групп. В ряде случаев трудно правильно определить грань между действиями, направленными на удовлетворение частных и общих интересов, между оценками, сделанными под воздействием преходящих обстоятельств, и суждениями, имеющими общечеловеч. основание, между решениями, обусловленными субъективными желаниями или актуальными в данный момент потребностями, и решениями, вдохновленными стремлением к идеалу. В ист. плане Д. обозначает те действия и обществ. начинания, к-рые помогают преодолению разобщенности и отчуждения между людьми, утверждению взаимопонимания, морального равенства и братского единства. Такое понимание Д. способствует независимости человека в его стремлении к идеалу от собств. прихотей (см. *Аскетизм*), от матер. нужды, от группового и обществ. давления на личность и задает гуманистич. определенность ист. и ситуативным конкретизациям Д.

В идее Д. отражается стремление человека к совершенству. Содержание Д. обретает практич. направленность в его противоположности злу, воплощается в поступках, в качествах личности, когда оно осознается ею как антитеза зла. Выбирая Д., человек должен определить свое отношение ко злу, понять необходимость его искоренения и преодоления причин, породивших данную противоположность Д. и зла. Идея Д. обретает свою социальную конкретность не просто в противоположности злу, но лишь будучи претворенной в обязанностях человека перед др. людьми и перед самим собой.

Проблема отношения Д. и долга ставилась еще классич. философией. Эти понятия в идеальном виде отражают разные, но взаимоопосредованные моменты механизма регуляции поведения людей. Д. как цель оказывает регулятивное воздействие на поведение людей и тем самым выступает в виде социального требования, долженствования.

**ДОБРОДЕТЕЛЬ** – нравств. качество личности, характеризующееся безусловной ориентированностью обладающего им индивида на практич. освоение того, что считается добром, на реализацию его в опыте. Эта ориентированность подчеркивается самой этимологией слова: «Д.» – это деятельное добро, добро, переходящее из плана теоретического в план актуализованный.

Совокупность Д. является одним из наиб. важных компонентов нравств. сознания и опыта личности. Д. социальны по своей природе. В их содержании всегда воплощается принятая в сообществе система ценностей. В конечном счете, именно она определяет мировоззрение и миропонимание индивида и, следовательно, направленность его поведения. Тем самым со времен своего возникновения, еще в эпоху архаич. Греции и на протяжении всей человеч. истории, Д. играли и играют важную соц.-культ. роль. Они являются одним из существ. факторов, регулирующих поведение индивидов, объединяющих их в совм. жизни и поддерживающих устойчивое существование общ-ва. Д. – регуляция особого рода. Индивид может выполнять требования принятых в общ-ве правил и норм в силу привычки («так принято») и ожиданий со стороны сообщества определ. стереотипов поведения. В отличие от правил, Д. – это моральные качества, неотъемлемые от нравств. сознания индивида. Они – принадлежность внутр. мира личности, то особенное и персонифицированное, что составляет основу человеч. характера.

Они задают человеку желательный идеал личности, жизненную программу «Каким следует быть», а также те ценности и цели, исходя из к-рых, он будет руководствоваться при совершении определ. действий и поступков.

Действительно добродетельный индивид поступает морально в любой жизненной ситуации, независимо от того, получит ли он к.-л. выгоду. Реализуя в своем поведении общечеловеч. ценности, индивид не только совершенствуется сам, но и, проявляя Д. в своих отношениях с людьми и сообществом, способствует устойчивости гуманистич. принципов в межличностных отношениях.

При типологизации Д. можно подразделить их на четыре подтипа:

– коллективистские, ориентированные на взаимоотношения в сообществе, в т. ч. – солидарность, ответственность, альтруизм, самоотверженность;

– гуманистич., ориентированные на человека, – человеколюбие, другодоминантность, доброта, великодушие, заботливость;

– жизнеобеспечивающие, ориентированные на социальные отношения и прагматич. опыт, – справедливость, честность, трудолюбие, бескорыстие, благодарность;

– регулирующие поведение, ориентированные на самоконтроль и самооценку, – чувства собств. достоинства, чести, стыда, искренность, уважение и др.

Д. не присуща человеку от природы, дети овладевают нравств. опытом и сами формируют свои Д., обучаясь на образцах поведения взрослых. Характер подростка, затем юноши (или девушки), как и взрослого человека, является часто ареной борьбы Д. и пороков. Победа тех или иных качеств порождает тот обширный субъектный нравств. опыт, к-рый служит основой самоопределения и саморазвития личности.

**ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ** – отношение к человеку, ориентированное на содействие его благу, на совершение добра. Субъективно Д. проявляется в благорасположении, симпатии, сочувствии, благодеянии. С нравств. точки зрения Д. является долгом человека. По отношению ко всем людям требование Д. определяется постулируемым моралью равенством людей и правом каждого человека на уважение. При этом в Д. подчеркивается не только безусловное признание в др. человеке его морального достоинства, но выражаются миролюбие, дружественность, готовность к плодотворному сотрудничеству.

**ДОБРОТА** – качество человека, выражающее его способность и стремление делать людям добро. Противоположность Д. – злобность. В обыденном сознании под Д. подразумеваются такие качества личности, как мягкость, предупредительность, заботливость, способность к сочувствию, без к-рых Д. немыслима. Однако такое понимание Д. является ограниченным, поскольку включает и любые конформистские (см. *Конформизм*), соглашательские, попустительские действия. Подлинная Д. является принципиальной и вдохновляется заботой не только о благополучии др. человека, но и о его моральном совершенстве и достоинстве.

**ДОВЕРИЕ** – отношение к уч-ся (воспитанникам), осн. на уважении и убеждении, что каждый из них обладает широкими возможностями умств. и нравств. развития. Доверие педагога пробуждает внутр. духовные силы уч-ся, укрепляет их самостоятельность и ответственность, повышает чувство собств. достоинства, стимулирует стремление к самовоспитанию.

**ДОГМА** (от греч. dōgma – мнение) – положение, принимаемое за непреложную, непререкаемую истину, признаваемое бесспорным и неизменным без доказательства, некритически, без учета конкретных условий.

**ДОГМАТИЗМ** (от греч. dōgma, род. п. dōgmatos – учение, положение, мнение) – способ мышления, характеризующийся безусловным, некритич. принятием нек-рых положений, мнений, учений или норм в качестве догм – постулатов или практич. принципов. Догмы, как правило, приписываются легендарно-мифич. персонажу или создаются реальным лицом (социальным ин-том, руководящим органом орг-ции), к-рое люди считают непогрешимым авторитетом. Авторитарность догматич. сознания исключает необходимость последоват. обоснования и понимания, внутр. согласованности учения или морального кодекса. При этом высказывания, утверждения авторитета рассматриваются как критерий оценки новых сведений. Поэтому догматич. сознание нетерпимо к новым знаниям или иным взглядам. Борьбе с Д. способствует развитие науч. знаний о природе и общ-ве. В совр. эпоху Д. характерен для идеологии консервативных обществ. групп и соотв. им этически неразвитых ценностно-нормативных систем: на личностном уровне – для лиц, стремящихся под прикрытием авторитетного догматич. мнения осуществить свои интересы (см. *Демагогия*).

**ДОГМАТИЗМ В ОБРАЗОВАНИИ** – принцип обучения, требующий благоговейного отношения к учителю и восприятия на веру провозглашаемых постулатов. Термин употребляется как негативная характеристика теоретиков, организаторов и практич. ра-

ботников обр. Обычно имеются в виду три гл. проявления догматизма: а) сохранение верности устар. принципам и подходам к обр. в целом; б) стремление удержать в его содержании знания, идеи, положения, опровергнутые совр. наукой; в) следование некогда эффективной технологии обучения без учета своеобразия новой уч. ситуации, в частности изменившегося содержания обр.

**ДОГМАТИК** – тот, кто утверждает ч.-л. без достаточного основания и придерживается своего мнения, несмотря на веские встречные доводы.

**ДОГОВОР** – добровольное соглашение двух или нескольких лиц (экон. субъектов), заключаемое на предмет выполнения каждым из них принимаемых на себя обязательств по отношению к др. участникам. Договор обычно содержит сведения о его участниках; изложение предмета, сущности сделки; обязательства договаривающихся сторон; условия осуществления договора; способы оплаты за предоставленные друг другу товары, работы, услуги; формы ответственности участников за невыполнение принятых обязательств; условия расторжения или продления договора; юрид. адреса сторон. Договор скрепляется подписями полномочных представителей договаривающихся сторон и печатями (если участник договора – юрид. лицо). Договор называют также контрактом.

Д. – один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия. В любой социальной сфере (образовании, политике, экономике, правовой практике) деятельность строится на признании участников как субъектов взаимодействия и определяется правилами договора, регулирующего их взаимоотношения в соотв. нормах.

Можно выделить след. структурные компоненты договорных отношений, определяемых Д.:

– пост. проявляемость и соотнесенность интересов и ситуативных смыслов партнеров;

– нахождение и достижение предмета взаимодействия, к-рый содержит интересы партнеров;

– реализация и обеспечение каждым из партнеров ответственности в выстраиваемом взаимодействии.

В любой пед. практике договорные отношения всегда актуальны и естественны. Они являются формой осмысленного взаимодействия и взаимосвязи детей и взрослых. Договорные отношения включают рациональные акты обдумывания целей, просчитывания результатов, анализа возможных негативных и позитивных последствий, а также переживания совм. деятельности и хода договорного процесса в тех или иных конкретных образоват. ситуациях.

Результатом рацион. и эмоцион. актов договорного процесса становится личностное оценивание появившихся смыслов и их определение в иерархии субъективных ценностей участников. Действие и взаимодействие как поведенческие акты реализации выработанной субъективной ценности являются след. шагом.

Д. является ценностью обр. и в контексте многообразия взаимодействия людей во всех видах их деятельности. Напр., договорный опыт приобретается в режиме разл. игр, тренингов, модельного или проектного обучения. Возможно использование Д. и как механизма развития межличностных отношений, когда педагог в определ. ситуациях должен обозначить свою субъектную позицию в отношении позиции ребенка, и тогда освоение договорного пространства становится для педагога личностно и профессионально значимой задачей.

Освоение многообразия форм и содержаний Д. и договорных отношений является для педагога необходимой и ценностно-значимой деятельностью.

**ДОГОВОР О НАМЕРЕНИЯХ** – предварит. договор, в к-ром зафиксированы обоюдные желания и намерения сторон сотрудничать на договорной основе и в последующем заключить конкретный договор.

**ДОКАЗАТЕЛЬСТВО** – прием, к к-рому прибегают с той целью, чтобы убедить в правильности тезиса, достоверности познания или – в том случае, если данное положение оспаривается, – еще раз его дополнить и подтвердить; противоположностью доказательства является опровержение.

**ДОКАЗАТЕЛЬСТВО В ОБУЧЕНИИ** – логич. действие, в процессе к-рого обосновывается истинность суждения. В обучении применяются след. формы дока-

зательства: использование доказательства педагогом при изложении уч. мат-ла; самостоят. действие уч-ся, получивших прямое предложение доказать тот или иной тезис; предложение уч-ся задач, требующих в ходе решения самостоят. доказательства.

Введение Д. в обучение, особенно на уроках гуманитарных дисциплин, довольно необычно для уч-ся – у школьников, как правило, отсутствует потребность в таких Д. Доказательное изложение мат-ла учителем объективно способствует формированию у уч-ся внутр. потребности в обосновании чужих, а затем и своих суждений, повышает качество знаний, является средством сосредоточения внимания, активизации мышления, т. к. предполагает критич. прослеживание хода рассуждений. Учитель в ходе рассуждения демонстрирует сложную умств. работу, побуждая к таковой уч-ся.

Учащиеся, даже при однократном введении Д. учителем, пытаются копировать форму его изложения, что говорит о большой силе воздействия логич. структур. В результате доказательного изложения на первый план выступают аргументиров. положения, к-рые легко и прочно усваиваются. Уч-ся становятся доступны и сложные «многоходовые» Д., но при обязат. условии полной логич. развернутости и наглядности демонстрации логич. рассуждения. Под демонстрацией понимается и совокупность логич. правил, применение к-рых обеспечивает последоват. связь мыслей, убеждает в необходимой обоснованности тезиса, его истинности.

Д. может выступать в процессе обучения как средство развития логич. мышления уч-ся; как прием активизации их мыслит. деятельности; особый способ организации усвоения знаний; иногда как единственно возможная форма адекватной передачи определ. содержания, обеспечивающая последовательность и непротиворечивость, а следовательно, истинность и безупречность выводов; как неподменяемое средство формирования и проявления поисковых, творч. умений и навыков уч-ся (в том случае, когда осуществляется самостоят. поиск Д.). Если речь идет о мат-ле высокого уровня обобщения, то Д. берет на себя и роль стимула в становлении убеждений и мировоззрения уч-ся.

Д. могут применяться в обучении лишь при соблюдении ряда обязат. условий. Так, ярко выраженную доказательную структуру целесообразно использовать при рассмотрении гл. вопросов темы или одного вопроса, наиб. отчетливо выражающего сущность изучаемого явления или процесса. Выделение для Д. ведущих вопросов темы, стержневых обобщенных мыслей, идей позволяет строить изложение концентрически (см. *Концентризм в обучении*). Д. всегда строится на конкретном мат-ле и заключается в первую очередь в подборе веских и достаточных аргументов в пользу тезиса, т. е. Д. может иметь место только в том случае, если у доказывающего и воспринимающих достаточно сведений из области знаний, в рамках к-рой развертывается рассуждение. Поэтому только огранич. часть новых знаний уч-ся могут приобретать через выводы. Кроме того, чтобы Д. действительно могли способствовать усвоению знаний уч-ся, они должны строиться на таком мат-ле, структура к-рого соответствует отд. видам Д., т. е. сам материал подсказывает ту или иную систему аргументации. Использование Д. в обучении основано на подготовленности уч-ся к логич. операциям такого типа и учете их возрастных особенностей.

Эффективность самостоят. Д. в большей мере зависит от способов их включения в уч. процесс, от той необходимой меры помощи, к-рую в состоянии предложить учитель каждому ученику. Совр. дидактич. концепции обновления школы ориентируют на усиление роли самостоят. доказательных построений в уч.-воспитат. процессе, направленном на становление личности ученика.

**ДОКАЗАТЕЛЬСТВО ОТ ПРОТИВНОГО** (лат. reductio ad absurdum) – вид доказательства, при к-ром справедливость нек-рого суждения (тезиса доказательства) осуществляется через опровержение противоречащего ему суждения – антитезиса. Опровержение антитезиса достигается путем установления его несовместимости с заведомо истинным суждением. Часто Д. от п. опирается на принцип двузначности.

**ДОКЛАД** – один из видов самостоят. работы, используемый в обучении лиц,

имеющих достаточно высокий уровень академич. подготовки. Будучи аналитич. жанром, Д. требует углубл. понимания предложенный темы, умения пользоваться разнообр. источн., а также умения анализировать эмпирич. мат-л; работа над Д. формирует умения и навыки исследоват. деятельности.

**ДОКТОР** (от лат. doctor – учитель, преподаватель) – 1) ученая степень, присуждаемая лицам, имеющим, как правило, степень канд. наук или звание проф., защитившим докторскую дисс., или за совокупность опубл. ими науч. работ; 2) в др. странах – одна из ученых степеней (условия присуждения ее различны в разных странах); 3) *разг.* врач.

**ДОКТОРАНТУРА** – высш. ступень в системе подготовки науч. и науч.-пед. кадров, часть системы непрерывного образования. Организуется при ведущих высш. уч. заведениях, науч. учреждениях и орг-циях. В Д. с отрывом от произ-ва принимаются лица, имеющие ученую степень канд. наук в возрасте до 40 лет, имеющие крупные науч. достижения в избр. области. Срок подготовки в Д. не превышает 3 лет и засчитывается в стаж науч.-пед. работы. Докторантам выплачивается гос. стипендия. За лицами, окончившими Д., сохраняется право возвращения на науч.-пед. или науч. работу в орг-ции, направившие их на обучение.

Ученый совет учреждения, при к-ром орг. Д., на основании заключения соотв. каф. (отд., лаб.) по науч. докл. и развернутому плану дисс. принимает решение о приеме в Д., определяет возможные сроки выполнения диссертац. иссл., а также утверждает его тему и индивид. план работы докторанта.

Для оказания помощи докторантам в проведении диссертац. иссл. по месту их подготовки могут назначаться науч. консультанты. При необходимости в качестве консультантов могут привлекаться ведущие ученые и специалисты из др. орг-ций. Докторанты в необходимых случаях могут быть командированы в ведущие отеч. и заруб. науч. центры. Ежегодно докторанты представляют ученому совету отчет о выполнении индивид. плана работы, по результатам к-рого проводится аттестация и принимается решение о дальнейшем пребывании докторанта в Д. За время обучения докторант должен завершить работу над дисс., включая проведение предварит. экспертизы, и представить ее к защите.

**ДОКТРИНА** (от лат. doctrina – учение) – систематизиров. политич., идеологич. или филос. учение, руководящий теоретич. или политич. принцип, концепция.

**ДОКУМЕНТ** (от лат. documentum – свидетельство) – 1) деловая бумага, юридически подтверждающая определ. права ее обладателей, фиксирующая, удостоверяющая определ. факты, события; 2) информация, сведения, данные, зафиксиров. на матер. носителе (бумаге, фотопленке, магнитном диске), имеющие офиц. характер и подлежащие использованию или последующей обработке и передаче адресату.

**ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ** – контроль, проводимый на основе изучения, анализа док-тов.

**ДОКУМЕНТАЦИЯ** – 1) *информ.* любые мат-лы, служащие прежде всего для описания информ. системы, облегчающие понимание принципов ее работы и не имеющие непосредств. отношения к ее функционированию; Д. часто классифицируют в соответствии с ее задачами, поэтому для одной и той же системы могут создаваться разные док-ты, техн. условия, техн. описания и т. п.; 2) совокупность официально признанных док-тов, согласованных по определ. форме и содержащих предусмотренную информацию. Различают бухгалтерскую, техн., проектную, конструкторскую, технол., товарную Д.

**ДОКУМЕНТИРОВАНИЕ** – систематизир. сбор, хранение, каталогизация и использование публ. с целью создания единого, структурированного банка данных для обеспечения быстрого и надежного доступа к каждой из информ. ед. с помощью спец. техн. средств.

**ДОКУМЕНТООБОРОТ** – движение док-тов между их составителями и исполнителями по информ. технол. цепочкам, дающее возможность проинформировать всех заинтересованных лиц, довести до них принятие решений, осуществлять учет и контроль.

**ДОКУМЕНТЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ** – док-ты гос. образца о соотв. уровне обр. и/или квалификации, выдаваемые об-

разоват. учр. в соответствии с лицензией лицам, прошедшим аттестацию. Указанные док-ты заверяются печатью образоват. учр. и являются необходимым условием для продолжения обучения в гос. образоват. учр. последующего уровня обр.

В Узб. действуют след. док-ты гос. образца - а т т е с т а т (об общем ср. обр. или ученом звании), д и п л о м соотв. вида обр. или ученого звания, с е р т и ф и к а т (о прохождении курсов повышения квалификации).

**ДОКУМЕНТЫ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ** – док-ты гос. образца, удостоверяющие проф. обр. и отражающие ступени проф. квалификации; являются основанием для получения работы по профессии или специальности соотв. ступени квалификации или продолжения учебы при последующем повышении проф. квалификации.

**ДОЛГ** – категория этики, выражающая нравств. задачу отд. человека, группы лиц, социальной группы, народа в конкретных социальных условиях и ситуациях и становящаяся для них внутренне принимаемым обязательством (этим Д. отличается от более абстрактного понятия должного, охватывающего область вообще всех требований, предъявляемых к людям в форме норм). В истории человечества содержание Д. толковалось различно в зависимости от конкретных проблем общ-ва и понимания обязанностей, лежащих на человеке в ту или иную эпоху. Как морально-этич. понятие Д. обозначает безусловную необходимость воплощения в поступках морального идеала, т. е. соблюдение справедливости, содействие благу др. людей и стремление к личному самосовершенствованию. Д. является наиб. общим нравств. требованием: человек должен творить добро. В этом отношении Д. отличается от др. типов повеления и детерминации поведения – утилитарно-конъюнктурного и политического. Если в моральном требовании выражено отношение общ-ва к отд. его членам (оно формируется общ-вом и предъявляется к ним), то Д. – это отношение личности к общ-ву.

Моральное долженствование противостоит действительности и выражает неудовлетворенность человека сущим и сознание необходимости изменить его, ибо только в активном противостоянии стихийно складывающемуся порядку вещей (как вокруг себя, так и в себе самом) человек может осуществить добро и ограничить зло. С этим связаны две существ. черты Д. – абсолютность и формальность. Д. абсолютен, т. к. не зависит от преходящих обстоятельств, авторитетов, влияний обществ. мнения, желания получить награду, добиться личного счастья и т. п. Источи. Д. представители этич. учений видели по-разному: в стоицизме, натуралистич. и эволюц. этике – в природе, в теологии и объективном идеализме – в нек-ром высшем, сверхъестеств. начале, в филос. реализме – в человеке (но не конкретном, а «родовом» – представителе человечества). Д. формален, ибо его действит. содержание раскрывается через понятия добра, совершенства, идеала. Человек воплощает моральное требование в жизни, руководствуясь разумом и совестью, свободно самоопределяясь, преследуя цели, к-рые могли бы быть приняты каждым честным человеком. Только при соблюдении этих формальных условий может быть совершен моральный поступок: человек претворяет добро, лишь исполняя свой Д., т. е. самоограничивая себя, обнаруживая свою независимость. Не случайно в ряде этич. концепций (стоицизм, И. Кант, И. Г. Фихте) Д. рассматривался как одна из ключевых категорий.

Содержание Д. конкретизируется в разнообразных обязанностях человека по отношению к самому себе и по отношению к др. людям (напр., Д. гражданина, семьянина, дружбы, товарищества и др.). Но не всякие обязанности, фиксирующие социальные, проф., семейные и др. статусы человека и называемые Д., согласуются с Д. человека как моральной личности. Напр., воинский Д. предполагает выполнение солдатом всех приказаний командира, с моральной же точки зрения солдат вправе отказаться от исполнения приказов, нарушающих нормы человечности и гуманности. При этом в любой ситуации человек сам определяет, что ему повелевает Д. и тем самым обнаруживает меру своей ответственности. Воспитание чувства Д. не должно подменяться формированием исполни-

тельности или послушания, наоборот, оно должно включать развитие способности к самосознанию, ответственности, требовательности к себе, чувства сострадательности, терпимости по отношению к др. людям.

Особая форма Д. – Д. семьи, родителей по воспитанию детей, как перед общ-вом, так и перед детьми, заключающийся в обеспечении нормальных условий жизни ребенка. Важнейшую роль в формировании личности ребенка с первых дней его жизни играет материнский Д. Мать воспитывает в ребенке способность любить, чувствовать, понимать. Существует также понятие отцовского, дочернего, сыновнего Д. От семейного воспитания в значит. степени зависит, вырастет ли ребенок не только достойным гражданином, но и выполняющим свой Д. по отношению к детям, к престарелым родителям и др. людям, нуждающимся в помощи.

**ДОЛГОВРЕМЕННАЯ ПАМЯТЬ** – подсистема памяти, обеспечивающая продолжит. (часы, годы, иногда десятилетия) удержание знания, а также сохранение умений и навыков, и характеризуемая огромным объемом сохраняемой информации. Осн. механизмом ввода данных в Д. п. и их фиксации обычно считается повторение. Однако чисто механич. повторение не приводит к устойчивому долговрем. запоминанию: решающее значение имеет осмысленная интерпретация нового мат-ла, установление связей между ним и тем, что уже известно субъекту.

**ДОЛЖНОСТНАЯ ИНСТРУКЦИЯ** – инструкция, указывающая круг поручений, обязанностей, работ, к-рые должно выполнять лицо, занимающее данную должность на предприятии, в учреждении, фирме.

**ДОЛЖНОСТНОЙ ОКЛАД** – размер номинальной месячной заработной платы, установленной работнику в соответствии с занимаемой им должностью, штатным расписанием и должностной вилкой, шкалой категорий. К Д. о., как правило, устанавливаются надбавки в зависимости от стажа работы, квалификации, знания иностр. яз.; оклад в сумме с надбавками и возможными премиями за качество, срочность выполнения работы составляет реальную заработную плату.

**ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ** – форма самостоят. работы уч-ся, к-рая организуется учителем с целью закрепления и углубления знаний, полученных на уроке, а также для подготовки к восприятию нового уч. мат-ла, а иногда и для самостоят. решения посильной познават. задачи; сост. часть процесса обучения.

Выполнение Д. з. без непосредств. наблюдения учителя – своеобразный вид самостоят. деятельности уч-ся. Работа школьника дома всецело зависит от его внутр. побудит. сил, отношения к уч. труду. Систематичность и высокое качество выполнения Д. з. обеспечиваются, как правило, познават. интересом к уч. предмету, чувством долга и ответственности за работу перед школой, родителями, общ-вом. Формируя стойкую положит. мотивацию к выполнению Д. з., учитель обеспечивает и воспитание у уч-ся стремления самостоятельно совершенствовать свои знания, в т. ч. и для самообр.

Домашняя работа уч-ся отличается от классной и содержат. стороной деятельности. Дома уч-ся сталкиваются с необходимостью самостоят. познания с использованием разнообр. источн.; при этом они должны уметь отобрать нужную информацию, выделить и записать главное, выбрать наиб. рацион. приемы закрепления мат-ла, самостоятельно определить степень своей готовности к уроку; уметь рационально планировать работу, поскольку им приходится ежедневно работать над 3–4 уч. предметами.

В домашних условиях можно провести такие виды работ, к-рые организовать в классе сложно: длит. наблюдения, опыты, моделирование, конструирование и т. д.

Особенность домашней работы состоит и в том, что она может быть более гибкой и вариативной, чем фронтальная работа школьников в классе, рассчитана на развитие индивид. способностей и склонностей школьника, на познание учеником своих возможностей. При решении этой задачи учитель может не регламентировать задание жестко, оставляя за учеником право свободного выбора содержания работы, способов выполнения, объема.

Особую значимость приобретают т. н. опережающие задания, к-рые подготавливают уч-ся к восприятию нового уч. мат-

ла, возбуждают интерес. Материал Д. з. в этом случае органически входит в объяснение учителя. Виды опережающих заданий разнообразны: сбор фактов для их анализа на уроке, проведение наблюдений, поиск ответов на поставленные учителем вопросы и др. Особые возможности имеют опережающие задания, даваемые учителем на длит. срок и, как правило, рассчитанные на свободный выбор уч-ся. Работа над ними перерастает в систематич. самостоят. деятельность ученика по углубл. изучению избранной темы.

Задания по усвоению и закреплению нового мат-ла могут включать ответы на вопросы учебника, составление рассказа по данному плану и др. Их цель – включить школьника в более глубокое осмысление изученного. Среди заданий на применение знаний особую роль играют комплексные, ориентирующие уч-ся на использование мат-ла из разных уч. предметов и являющиеся одним из средств реализации межпредметных связей в обучении.

Во всех видах Д. з. наряду с репродуктивной большое место занимает творч. работа школьника. Особенно эффективны Д. з., сформулированные учителем как познават. задачи (см. *Задача познавательная*). Мн. учителя строят систему Д. з. на заданиях-минимум и заданиях-максимум. При этом первые из них являются обязательными для всех, вторые – добровольными. На совр. этапе развития школы распространены колл. формы Д. з.

В условиях большей свободы и большей самостоятельности у уч-ся при выполнении Д. з. особенно актуализируются проблемы, связанные с перегрузкой школьника.

Характер, объем, сложность Д. з. должны быть научно обоснованы. Необходимо также специально формировать у школьников навыки самостоятельной работы, знакомить их с научной организацией труда, предусматривать смену деятельности (Гигиена учебных занятий).

Система руководства домашней работой дает возможность школьнику выступать в роли организатора своей познават. деятельности (уч. и самообразоват., обязат. и добровольной), объединяя обучение и самообр. в единый процесс.

Отличит. черта контроля за выполнением Д. з. – органичное соединение объяснения нового с результатами проверки домашней работы, что способствует экономии времени, активизирует процесс обучения. В ст. классах вводятся новые виды контроля – конкурсные уроки, проводимые учителем совм. с уч-ся на основе работы над опережающими заданиями. Осуществляется также косвенный контроль, когда уч-ся для самостоят. выполнения на уроке предлагаются задания, аналогичные домашним.

Для развития методов самостоят. работы уч-ся учителю необходимо интересоваться, какими приемами пользовался ученик при выполнении Д. з., и обсуждать наиб. рациональные способы работы. Однако контроль за домашней работой ученика предполагает не только проверку правильности выполнения Д. з., но и является одним из эффективных средств формирования ответств. отношения к учению, особенно если в проверке Д. з. участвует весь класс. При этом важно применять формы взаимоконтроля, поручая старшеклассникам проверять работу уч-ся мл. классов или друг друга.

**ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА** – сост. часть процесса обучения, заключающаяся в выполнении уч-ся по заданию преподавателя самостоят. уч. и практич. работы после занятий (уроков, лекций, семинаров). Уч. программой предусмотрен целесообразный объем домашних заданий, к-рый находится в прямой зависимости от объема закрепленных на уроке знаний. Домашние задания должны быть доступны, содержать элементы новизны и открывать возможности для проявления самостоятельности; сопровождаются метод. указаниями преподавателя. Выполнение домашней работы должно регулярно проверяться.

**ДОНИШ.** Ахмад [прозвище Калла (голова); наст. имя – Ахмад Махдум бин Носир (авг. 1826, Бухара – март 1897, там же)] – просветитель, мыслитель, писатель. Учился в медресе, занимался самообр. В 50-х – нач. 80-х гг. состоял на гос. службе у бухарского эмира. В 1857–74 трижды в составе эмирских посольств посещал Россию. Предлагал осуществить в эмирате ряд реформ в духе просвещенного абсолютизма.

Гл. причину обществ. зла видел в деспотизме правителей, в отсталости шк. дела. Предлагал ввести светские предметы, в т. ч. рус. яз., и изменить методы преподавания в мусульм. уч. заведениях. В мировоззрении Д., религ. в своей основе, значительны элементы вольномыслия. Гл. тр. – филос.-худ. произв. «Редчайшие происшествия» (рукопись 1875–82) носит просветит. характер, содержит мн. наставлений по воспитанию детей, излагает ответы на возможные дет. вопросы о происхождении мира и т. п. В спец. гл. «В назидание детям о пользе ремесел и занятий» Д. особо подчеркнул связь умств. и трудового воспитания, дал советы по обоснованному выбору профессии. Выступал против подавления личности ребенка, за развитие его инициативы.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., цели и содержание к-рого не предусмотрены обязат. программой образоват. учр., однако имеют большое значение для развития человека как личности, для его жизни в обществе, соответствуют его склонностям и интересам; оно осуществляется, как правило, после изучения осн. образоват. программ.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ** – целенаправл. непрерывное повышение проф. знаний преподавателей и совершенствование пед. мастерства. Является необходимым условием эффективной деятельности образоват. учр. высш. и ср. спец., проф. обр. и рассматривается в качестве важнейшего критерия при оценке деятельности образоват. учр. Осуществляется путем сочетания самообр., обучения в образоват учр., прохождения стажировки на предприятиях и в орг-циях, участия в работе тематич. и проблемных семинаров, организуемых каф. (структурными подразделениями) образоват. учр.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ** – образоват. программы разл. направленности, реализуемые в образоват. учр. за пределами определяющего их статуса, а также осн. образоват. программ.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ** – платные образоват. услуги нас., предприятиям, учреждениям, орг-циям, такие, как обучение по доп. образоват. программам, преподавание спец. курсов и циклов дисциплин, репетиторство, углубл. изучение предметов с уч-ся и др. услуги за рамками образоват. программ и гос. образоват. стандартов.

**ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА** – общетрудовая подготовка, ориентированная на программы проф. и политехн. обучения; осуществляется в процессе всех осн. видов познават. и созидат. деятельности уч-ся. Ее цель – способствовать формированию устойчивых ориентаций на трудовой образ жизни, нравств.-психол. и практич. готовности к труду, воспитанию людей трудовой культуры, развитию творч. способностей, интеллект. качеств личности.

**ДОСТИЖЕНИЙ ТЕСТЫ** – совокупность психол.-пед. тестов, ориентированных на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков.

**ДОСТОВЕРНОСТЬ** – форма существования истины, обоснованной к.-л. способом (напр., экспериментом, логич. доказательством), для познающего субъекта; убеждение, осн. на знании и исключающее всякое сомнение. Д. может быть субъективной (в вере), объективной (в науке), непосредственной (осн. на созерцании, собств. восприятии, собств. переживании – интуитивная Д.) или опосредованной, ист. или логич. (полученной посредством сообщения или посредством мышления).

**ДОСТОИНСТВО** – категория этики, к-рая означает особое моральное отношение человека к самому себе и обществ. мнение о нем, в к-ром признается ценность личности; характеристика человека с точки зрения его соответствия своему предназначению. В моральном смысле Д. выражает совокупность присущих человеку качеств, благодаря к-рым он может быть способным к свободному и творч. созиданию. Д. человека определяется не его происхождением, обр. или социальным положением, а присущей ему как личности и гражданину свободой воли. Этим Д. отличается от заслуг. Если через их признание как бы утверждается ценность человека в сравнении с др. людьми, а критерием или мерой заслуг выступают высш. цели, то человек рассматривается

как средство для их достижения. Абсолютизация такого отношения к человеку ведет к восприятию его как «винтика».

Все люди независимо от их природных и социальных различий являются потенциальными обладателями Д., но в каждом человеке оно может выразиться с разной степенью полноты, в зависимости от того, как человек использует свои возможности. Вследствие деградации личности Д. может быть и утрачено. Чувство Д. формируется в процессе становления личности, но непременным условием этого является уважит. отношение взрослых к ребенку.

**ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ** – осн. принцип образоват. политики в демокр. общ-ве, предусматривающий предоставление нас. широкого спектра возможностей получить надлежащее обр. до начала трудовой деятельности и продолжать его во взрослом возрасте. Эффективным средством реализации этого принципа служит предоставление оплачиваемых отпусков, гос. и местные субсидии на развитие обр., а также частичное покрытие платы за обучение за счет предприятия, из регионального и местного бюджета.

**ДОСТУПНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – дидактич. принцип, предполагающий соответствие содержания и методов обучения реальным возможностям уч-ся, уровню его знаний и уровню развития умений и навыков освоения уч. мат-ла, оптимальный выбор объема и сложности уч. задач, а также рацион. технологию обучения, учитывающую уч. опыт уч-ся и др. индивид. особенности. Доступным для уч-ся является уч. материал, излагаемый на таком уровне сложности, к к-рому уч-ся подготовлены предшествующим обучением. С позиции определения изв. дидактич. правило «от простого к сложному» означает, что в изучении уч. предмета надо идти от мат-ла, излагаемого на более низкой ступени абстракции, к мат-лу, описание к-рого выполнено на более высокой ступени абстракции, с учетом подготовленности уч-ся.

**ДОСУГ** – свободное время, остающееся после выполнения всех функцион.-ролевых обязанностей, в т. ч. семейно-бытовых и тех, что связаны с участием в разл. видах формализованной уч. деятельности. Неформальное обр. по большей части является разновидностью досуговой жизнедеятельности, характеризующей ее содержат. наполнение.

Многообразные виды досуговой деятельности можно классифицировать по пяти группам – отдых, развлечения, праздник, самообр., творчество.

Отдых снимает усталость и напряжение, восстанавливает физ. и духовные силы человека. При пассивном отдыхе напряжение снимается прежде всего расслаблением, а также созерцанием природы, размышлениями о жизни, молитвой, непринужденной беседой; при активном отдыхе – не вызывающей утомление физ. или культ. деятельностью (физкультурой, работой на садовом участке, чтением, слушанием музыки и пр.). Развлечение как досуговая деятельность имеет компенсационный характер, возмещая зачастую однообразный труд. Развлекаясь, человек включает в свой Д. те физ. и духовные способности и склонности, к рые не может реализовать ни в труде, ни в отдыхе. Развлечениями являются просмотр худ. кинофильмов, посещение концертов и театр. представлений, спорт. соревнований, а также путешествия и прогулки, дающие человеку смену впечатлений. Отдых и развлечения сочетаются в праздниках. В любом празднике – нар., политич., религ., проф., семейном – человек в какой-то мере освобождается от повседневных забот, ощущает эмоцион. подъем и получает возможность открытого выражения своих чувств.

Самообр. как досуговая деятельность направлено на приобщение людей к ценностям культуры и, как правило, не связано с проф. подготовкой, повышением квалификации и, в отличие от обр. в уч. заведениях, не дает к.-л. формальных прав на занятие определ. должности, продолжение обр. и т. п. К самообразоват. досуговой деятельности относятся чтение лит-ры, участие в семинарах, в диспутах, деловых играх, экскурсиях, слушание лекций, музыки, просмотр науч.-популярных и док. кинофильмов. Нек-рые из этих видов деятельности (напр., слушание музыки, чтение) сочетают в себе приобретение знаний (см. также *Самообразование*) и развлечение.

Повышая общую культуру личности, образоват. деятельность развивает ум, способности и познават. интересы, эстетич. и нравств. чувства.

Наиб. высокий уровень досуговой деятельности достигается в творчестве. Свободное время создает человеку возможность заниматься непроф. творчеством и тем самым расширять свою деятельность за пределы профессии. Содержанием непроф. творчества могут быть занятия разл. видами иск-ва, техническое творчество, всевозможные «хобби» и любительские занятия. Творч. досуговая деятельность поднимает личность на новую ступень – от потребителя духовных ценностей до их создателя.

Досуговая деятельность осуществляется как дома, так и в спец. учреждениях, задача к-рых – создавать необходимые условия для Д. В число учреждений сферы Д. входят б-ки, музеи, клубы, учреждения иск-в, физкультуры и спорта, туристско-экскурсионные и др., разл. обществ. организации, способствующие развитию творчества, помогающие людям развлекаться и отдыхать. Масштабы и уровень развития сферы Д. зависят от экономики, уровня развития культуры.

Выбор видов досуговой деятельности индивидуален. Тем не менее можно выделить типичные для данного этапа развития общ-ва тенденции в использовании каждой соц.-демографич. группой нас. своего свободного времени. Они обусловлены характерными для этих групп нас. образом жизни, традициями, уровнем обр., бытовыми условиями, потребностями и ценностными ориентациями. Важная роль в организации Д. отводится клубной работе. Клуб представляет собой обществ. орг-цию, объединяющую людей в целях удовлетворения и развития их интересов, потребностей в общении, в повышении своего культ. уровня, в творч. деятельности. Эти потребности реализуются через коллективные виды самодеятельности - коллективы и кружки худ. самодеятельности, худ. и техн. творчества, клубы по интересам, любительские объединения. Такие коллективы самостоятельно определяют содержание и формы своей деятельности они могут создаваться при терр. органах управления жилищным х-вом, добровольных обществ. орг-циях. При клубных учреждениях организуются также разл. курсы, лектории, нар. ун-ты, проводятся массовые и групповые мероприятия, концерты, праздники, экскурсии. Организацией досуговой деятельности в учреждениях длит. отдыха людей занимаются организаторы-методисты, проф. подготовка к-рых ведется в колледжах и ин-тах культуры.

**ДОЦЕНТ** (от лат. docens – обучающий) – ученое звание преподавателя образоват. учр. высш. обр.; присваивается д-рам, канд. наук или высококвалифицир. специалистам без ученой степени, имеющим определ. стаж преподават. работы в образоват. учр. высш. обр., за науч. тр. или изобретения.

**ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА** – отрасль педагогики, изучающая закономерности развития, воспитания и элементарных форм обучения детей в возрасте, предшествующем поступлению в школу. Опирается на методологию и категориальный аппарат общей педагогики. Иссл. в области Д. п. носят междисциплинарный характер и занимают пограничное положение на пересечении сфер общей педагогики, дет. психологии и возрастной физиологии: данные этих науч. дисциплин выступают теоретич. основой для разработки целей, средств и приемов воспитания и обучения в дошк. возрасте.

В пед. лит-ре история Д. п. прослеживается нек-рыми авторами со времен античности. Однако на протяжении многовековой истории пед. мысли психол.-пед. своеобразие дошк. детства фактически не выделялось. Рассуждения большинства мыслителей древности о воспитании носили преим. общий характер, и их замечания о ранних этапах возрастного развития представлены лишь отд. косвенными высказываниями. Это было связано с преобладавшей в обществ. и науч. сознании концепцией детства, к-рое вообще не выделялось в качестве своеобразного этапа развития человека. Рассмотрение ребенка с точки зрения его несовершенства, отставания от взрослого по всем физ. и психол. параметрам порождало общую направленность пед. мысли на преодоление этого отставания

Целью обучения и воспитания ставилось достижение «несовершенным взрослым», каковым считался ребенок, уровня нормально развитого взрослого. Особенности возрастного психофиз. развития расценивались гл. обр. как помехи на пути к достижению этой цели.

В истории развития человечества объективное выделение дошк. детства в специфич. этап становления личности имеет общественно обусловленный характер. По мнению Д. Б. Эльконина, дошк. детство появляется лишь на определ. этапе развития общ-ва, предъявляющем повышенные требования к формированию личности. На протяжении многовековой истории включение ребенка в мир взрослых, в процесс матер. произ-ва осуществлялось постепенно с самых ранних лет и почти исключительно определялось созреванием организма и параллельным усвоением элементарных трудовых навыков. Матер. и духовный прогресс общ-ва обусловил необходимость длит. поэтапного вхождения ребенка в мир взрослых и обособления в этом процессе специфич. возрастных периодов. В педагогике это проявилось в оформлении концепций детства как качественно своеобразного возрастного этапа.

Практич. проблемы Д. п. решаются в рамках усл. выделяемых моделей воспитания: «академич.» модель (формирование конкретных навыков и умений, необходимых для обучения в школе); «интеллект.» модель (свободная поисковая деятельность детей в «обогащенной» среде, интенсивное вербальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками), модель «родительской эффективности» (содействие родителям в создании стимулирующей обстановки в семье), «традиц.» модель (самая распространенная – предусматривает сочетание умств., социального и эмоцион. развития с физ. закалкой и развитием творч. способностей). Разрабатываются программы компенсации «дефицита воспитания» в условиях социального неравенства и создания для детей относительно «равного старта» в шк. обучении.

Изменение подходов к целям, содержанию и средствам воспитания приводит к появлению новых концепций дошк. воспитания, характеризующихся ориентацией на признание самоценности дошк. детства, на необходимость отхода от авторитарных методов, на отказ от идеологич. крайностей в содержании воспитания и обучения, на создание возможностей для более свободных к естеств. позиций участников пед. процесса – ребенка и воспитателя.

**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – первая ступень орг. обучения (уровень 0); программы этого уровня направлены, в первую очередь, на подготовку детей к школе, т. е. служат своего рода мостиком между домашними и шк. условиями (сюда включается и первая ступень орг. обучения детей с умств. и физ. недостатками). Д. о. служит двоякой цели присмотра за детьми и их социального, эмоцион. и интеллект. развития. В рамках МСКО стандартным нач. возрастом для данного уровня является 3 года на 31 дек. того или иного года.

**ДРУГОДОМИНАНТНОСТЬ** – ориентированность или направленность личности на другого. Гуманистич. концепция обр. вводит в оборот понятия не только традиционно пед., но и иного – экзистенциального и социокульт. измерения, такие, как встреча или Д., что вызвано изменением характера пед. опыта в сфере обр. Такие понятия выражают новое понимание сути бытийных и событийных отношений, в к-рые вовлекается ребенок в реформируемых образоват. процессах.

Данный термин в преобразованном виде стал употребляться также и в философии. Широко используется понятие Д. для объяснения глубинного общения – доминанта бытия каждого в отношении междусубъектности ставится каждым – на своего Другого. В этом контексте процесс воспитания следует рассматривать именно как глубинное общение (в противовес распространенным шк. ситуативно-коммуникативным контактам и практике воспитания как воздействия). Пед. общение становится глубинным (и поэтому эффективным становится обр. в целом), если в нем реализована доминанта на Другого.

Д. является подлинным Человеческим Я в отличие и в противоположность своедоминантному псевдо-Я, к-рое чуждо диалектике междусубъектности. Это значит,

что Д. как наиб. человеч. качество в человеке, лежит в поле действия двух альтернатив поведения: абс. эгоизма и авторитарного своецентризма Другого (диктата группы).

Становление Д. как качества характера ребенка всегда активно и конкретно-деятельностно: это Любовь, Забота о Другом, его Принятие, Терпимость и Уважение к Другому. Одновременно – это и критич. самооценка и сравнивание себя со Значимым Другим.

**ДРУЖБА** - отношения между людьми, осн. на взаимном доверии, общности интересов и эмоциональной привязанности. В отличие от деловых, функцион. отношений Д. обычно понимается как отношение самоценное, бескорыстное, само по себе являющееся нравств. ценностью. В отличие от объективно данной общности, обусловленной родством или принадлежностью к одному и тому же коллективу, Д. индивид.-избирательна, основана на взаимной симпатии. В отличие от более или менее поверхностного и изменчивого приятельства Д. – отношение глубокое, интимное и устойчивое, предполагающее внутр. близость, доверие, любовь. Уже Аристотель определял друга как «другое Я» («alter ego»). Однако каноны Д. и предъявляемые к ней требования неодинаковы в разных человеч. общ-вах и у разных индивидов; кроме того, реальные дружеские отношения далеко не всегда и не во всем соответствуют нормативным канонам и представлениям. Для педагогики особенно существенны половозрастные и индивид. особенности дет. и юношеской Д.

Возрастная динамика дет. Д. обусловлена, с одной стороны, развитием самосознания и коммуникативных умений ребенка, с др. – изменением круга и структуры его общения. Потребность в общении и эмоцион. контакте, составляющая психофизиол. основу Д., появляется у младенца с первых дней его жизни. Уже 1–1,5-годовалые дети реагируют на сверстников иначе, чем на взрослых, и проявляют особый интерес к контактам с ними. С возрастом в отношениях с др. детьми ребенок обычно становится более самостоятельным и активным, чем в общении со взрослыми. У 3–6-летних детей существует осознанная потребность в общ-ве сверстников, общение становится все более избирательным, индивидуализированным и эмоционально окрашенным, а потребность в игровом сотрудничестве дополняется потребностью в доброжелат. внимании к себе. Дифференциация и рост устойчивости дет. дружеских контактов идут параллельно развитию способности к сопереживанию и пониманию др. человека.

У дошкольников и мл. школьников Д. обычно является непосредств., нерефлексированной эмоцион. привязанностью и измеряется объемом совм. деятельности и кол-вом проведенного вместе времени. В ср. шк. возрасте поведенческие свойства Д. начинают рассматриваться как подчиненные соц.-нормативным ценностям. Формируется особый моральный кодекс Д., к-рый подчеркивает, прежде всего, нерушимость ее правил, взаимную выручку, справедливость, верность, умение хранить тайну и т. д. У ст. подростков и мл. юношей ценности Д. психологизируются, на первый план выходят потребности понимания и самораскрытия, к-рые из-за подросткового эгоцентризма часто не различаются.

Возрастные особенности Д. являются в сущности половозрастными. Как правило, девочки во всех возрастах превосходят мальчиков в уровне способности к сопереживанию и самораскрытию и тяготеют к более интенсивному и исключит. общению. Однополые девичьи диады и триады (9–12 лет) более исключительны, более закрыты для посторонних, чем мальчишеские компании, в к-рых обычно присутствуют дух соперничества, иерархич. организация и т. д. Ценности Д. у девочек раньше психологизируются, а мотив «понимания» выражен сильнее, чем у мальчиков, подчеркивающих, скорее, «верность» и «взаимопомощь». «Пик» однополой дружбы у девочек также наступает раньше, чем у мальчиков, и приходится на подростковый возраст; в ст. классах девушки уже мечтают о Д. с мальчиком, в к-рой выражается, скорее, потребность в любви. У мужчин ориентация на однополую Д. и связанные с нею формы общения сохраняются значительно дольше, даже после вступления в брак.

Хотя смешанная, разнополая Д. в принципе возможна, она встречается значительно реже, чем однополая, б. ч. в раннем дет-

стве и среди взрослых, но не у подростков и юношей, и наделяется др. психол. свойствами. Это объясняется стихийной сегрегацией общения мальчиков и девочек, существующей во всех человеч. общ-вах и затрудняющей их психол. контакты и взаимопонимание, особенно в период полового созревания. В условиях равноправия женщин, совм. обучения и т. д. половая сегрегация заметно ослабляется, но не устраняется полностью. Поиск своего подобия («другого Я») в Д. выражен сильнее, чем ориентация на дополнение, а половая принадлежность – один из важнейших компонентов «Я».

Д. оказывает сильное влияние на личность. Друзей не только выбирают по принципу подобия, но в ходе длит. тесного взаимодействия друзья нередко вырабатывают определ. общие качества, ценностные ориентации и т. д. Изучение круга и характера дружеского общения воспитанника – важнейший шаг к пониманию его внутр. мира и особенностей поведения.

Способность к психол. интимности, подразумеваемая Д., тесно связана с уровнем развития личности, ее самосознания и социального самоопределения. Однако эта связь неоднозначна. Степени общительности, устойчивости и психол. интимности (глубины) межличностных отношений у разных людей неодинаковы и по-разному сочетаются друг с другом. Мн. коммуникативные особенности – общительность, импульсивность, застенчивость и др. – весьма устойчивы. А от них во многом зависят и популярность ребенка, юноши или девушки среди сверстников, место в коллективе и характер дружеских отношений, в частности ориентация на парную Д. или на принадлежность к дружеской компании из неск. человек.

Психол.-пед. значение Д. определяется тем, что она является важнейшей сферой развития личности, ее самосознания и коммуникативных качеств. В отношениях со своими друзьями ребенок учится любить и понимать, заботиться и принимать на себя ответственность за др. Дефицит дружеских контактов уже в возрасте 8–10 лет так же отрицательно сказывается на коммуникативных качествах личности, как и отсутствие эмоцион. родительского тепла в раннем детстве. Непосредственно руководить развитием дет. Д. невозможно. Дружеские отношения для этого слишком индивидуальны. Прямые родительские запреты и предписания в этой сфере малоэффективны и порой дают результат, обратный желаемому. Воспитатели могут и должны внимательно следить за тем, как складываются взаимоотношения ребенка со сверстниками, какие неосознаваемые потребности он пытается в этих отношениях удовлетворить, насколько адекватны его коммуникативные умения, уровень притязаний и т. д. Эти отношения и качества поддаются психол.-пед. коррекции путем включения ребенка в тот или иной вид деятельности, активизации самосознания, привлечения внимания ребенка к определ. аспектам собств. поведения и т. п. Важно формировать у воспитанников умение правильно оценивать нравств. смысл Д. с точки зрения ее обществ. направленности и общественно значимых ценностей, к-рые она утверждает.

**ДУАЛИЗМ** (от лат. dualis – двойственный) – сосуществование двух разл., несводимых к единству состояний, принципов, образов мыслей, волеустремлений и пр. Д. иллюстрирует след. пары понятий: мир идей и мир действительности, Бог и дьявол (принцип добра и зла), вера и знание, естеств. необходимость и свобода, неорганическая и органическая природа и др.

**ДУАЛИСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ** – в соответствии с МСКО орг. в нек-рых странах образоват. программы для молодежи, сочетающие частичную занятость на произ-ве и обучение с неполной нагрузкой в традиц. шк. и университетской системе.

**ДУБЛЕР** (франц. doubleur) – тот, кто параллельно с к.-л. выполняет сходную, одинаковую работу.

**ДУБЛИКАТ** (от лат. duplicatus – удвоенный) – второй экземпляр док-та, обладающий той же юрид. силой, что и подлинник.

**ДУХОВНОСТЬ** – интенция человека к Вечным ценностям: Истине, Красоте, Добру. Д. – способ человеч. существования, системообразующая функция к-рого является определяющей в единой структуре психофизиол. и социокульт. жизни индивида. Д. является основой преемственности поколений, поддержания человеч. образа жизни.

# Е

**ЕВГЕНИКА** (от греч. eugenēs – хорошего рода, породистый, улучшенный) – наука (часть генетики), изучающая факторы воздействия на физ. и психич. свойства и качества потомства с целью улучшения наследств. здоровья человека.

**ЕДИНАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – распространение принципа единства школы на всю вертикаль образоват. учр.; имеется в виду создание непрерывной образоват. лестницы, растянутой на весь жизненный путь человека и позволяющей каждому чл. общ-ва систематически повышать свой образоват. уровень, чередуя во взрослом возрасте периоды работы с периодами орг. уч. деятельности.

**ЕДИНАЯ ШКОЛА** – принцип организации системы обр., обеспечивающий преемственность и открытость всех ее ступеней от низшей до высшей; предполагает во всех типах образоват. учр. единые принципы, цели и задачи воспитания и обучения, согласование уч. планов и программ разл. ступеней обучения, одинаковый для всех уровень подготовки и единый набор обязат. уч. дисциплин. Тем самым создаются равные стартовые возможности для продолжения обр. на его более высоких ступенях и обеспечивается свободный выбор будущей профессии.

**ЕДИНСТВО ДИДАКТИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ** – общность и согласованность подхода пед. коллектива образоват. учр. к организации и проведению уч. занятий и руководству уч. деятельностью; подразумевает определенные: а) объем и содержание теоретич. и практич. обучения, согласованность программ; б) требования к качеству знаний, умений и навыков (глубина, прочность, полнота, умение излагать материал, правильность речи и пр.); в) требования к организации уч. деятельности (внимательность, активность, аккуратность, самостоятельность). Соблюдение этих требований повышает качество учебно-воспитат. работы, способствует укреплению дисциплины.

**ЕСТЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ** – пед. концепция, определяющая целью воспитания содействие естеств. развитию ребенка. Понятие Е. в. введено и раскрыто Ж.-Ж. Руссо в романах «Новая Элоиза» (1761) и «Эмиль, или О воспитании» (1762). Руссо критиковал подход к ребенку как к маленькому человеку, отличающемуся от взрослого лишь недостатком опыта. Одним из первых Руссо рассматривал детство как самоценный, качественно своеобразный этап развития человека. В ребенке, по его мнению, изначально заложены очень благоприятные тенденции саморазвития, к-рые в большинстве случаев подавляются и извращаются авторитарным воспитанием. Задача воспитателя состоит в том, чтобы макс. содействовать реализации заложенных в ребенке возможностей, создавая для этого наиб. благоприятные условия, предварять умств. воспитание развитием физ. сил и эмоцион. сферы, обеспечив ребенку возможность свободно двигаться, играть и т. п. Т. к. интересы ребенка в первую очередь направлены на окружающий его мир, следует ориентировать его, прежде всего, на знания о природе, ничего не навязывая. Важнейшей чертой Е. в. является забота о развитии дет. самодеятельности: все свои знания и нравств. представления ребенок

приобретает самостоятельно, «открывает» под незаметным руководством воспитателя, не использующего при этом никаких мер принуждения. Задача воспитателя заключается не в том, чтобы учить истине, а в том, чтобы предохранять ребенка от возможных заблуждений.

Для Е. в. приемлема только «дисциплина естеств. последствий», исходящая из непреложных законов природы. Теория Е. в. переоценивала опыт ребенка, идеализировала его «природу», иногда доходя до крайностей (напр., отрицала необходимость врачебной помощи ребенку). Е. в. было направлено против авторитаризма и принудительности. Во 2-й пол. 19 – нач. 20 в. идея Е. в. вновь стала популярной, послужив основой пед. течений, связанных с теорией свободного воспитания.

**ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – одна из составляющих общего обр., охватывающая комплекс уч. дисциплин, излагающих основы науч. знаний о природе. Предусматривает две гл. цели: а) формирование науч. картины мира и адекватного миропонимания; б) подготовку теоретич. фундамента для успешного изучения спец. дисциплин в сфере проф. обр., готовящего работников для индустр. и с.-х. произ-ва.

**ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ** – назв. для совокупности всех наук, занимающихся иссл. природы. Гл. сферы Е. и. – материя, жизнь, человек, Земля, Вселенная – позволяют сгруппировать их след. образом: 1) физика, химия, физ. химия; 2) биология, ботаника, зоология; 3) анатомия, физиология, учение о происхождении и развитии, учение о наследственности; 4) геология, минералогия, палеонтология, метеорология, география (физ.); 5) астрономия вместе с астрофизикой и астрохимией.

**ЕСТЕСТВЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ** – эксперимент, цель к-рого проверить влияние к.-л. фактора на отд. стороны учебно-воспитат. процесса в привычных для уч-ся условиях; включается незаметно для испытуемого в его трудовую или уч. деятельность.

Е. э. соединяет положит. черты метода наблюдения (естественность) и лаб. эксперимента (целенаправл. воздействие на испытуемого). Он доступен и несложен для проведения. Позволяет избежать отрицат. влияния эмоцион. напряжения и преднамеренных реакций, возникающих в искусств. лаб. условиях. Нередко дополняется беседой. Протоколирование результатов осуществляется лишь по завершении отд. этапов иссл.

Недостатком этого метода является трудность незаметной постановки перед испытуемым эксперим. задачи, а также вычленения отд. элементов в целостной деятельности испытуемого. Результаты Е. э. обрабатываются путем качеств. анализа полученных данных; точный количеств. анализ к результатам Е. э. практически неприменим. Разновидность Е. э. – эксперим. обучение, при к-ром изучение школьника ведется непосредственно в процессе его обучения и воспитания с целью активного формирования психич. особенностей, подлежащих изучению

**ЕСТЕСТВЕННЫЙ ЯЗЫК** – язык в собств. смысле слова, человеч. яз. как важнейшее средство общения, орудие формирования и выражения мысли (в отличие от искусств. языков). Слово «естественный» не следует понимать как нечто, данное самой природой; наоборот, вся история человеч. яз. показывает, что он – результат творч. усилий мн. тысяч поколений человеч. рода.

# Ж

**ЖЕНЕВСКАЯ ШКОЛА ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ** – направление в иссл. психич. развития ребенка, созданное Ж. Пиаже и его последователями. Предмет изучения – происхождение и развитие интеллекта у ребенка. Гл. задача – иссл. механизмов познават. деятельности, к-рые скрыты за внеш. картиной поведения. Для выяснения этих механизмов разработан метод клинич. беседы, когда изучаются не симптомы. не внеш. признаки явления, а процессы, к-рые приводят к их возникновению. Работы представителей школы (Пиаже, Б. Инельдер, Е Шеминский и др.) показали, что развитие интеллекта ребенка выражено в переходе от эгоцентризма через децентрацию к объективной познават. позиции. Своеобразие развития психики ребенка связано с теми структурами интеллекта, к-рые формируются прижизненно благодаря действиям. Внеш. матер. действия ребенка до двух лет (первонач. выполняемые развернуто и последовательно) благодаря повторению схематизируются и с помощью символич. средств (имитация, игра, рис., речь) в дошк. возрасте переносятся во внутр. план (см. *Интериоризация*). Координируясь с др. действиями. они уже в мл. шк. возрасте превращаются в умств. операции.

В генетич. психологии, созданной Пиаже, операция рассматривается как осн. ед. мышления Аналог операций на сенсомоторном уровне развития ребенка, конкретные и формальные операции составляют три фундамент. структуры. Процесс их достижения позволяет разделить весь ход психич. развития на три больших периода, и в каждом намечается ряд стадий. В этом контексте изучается формирование таких понятий, как объект, пространство, время, причинность и др., особенности дет. логики, сходства и различия психики ребенка и взрослого.

Согласно женевской школе, благодаря обучению можно ускорить процесс усвоения понятий, но величина и природа достижений всегда зависят от исходного уровня развития, а социальные влияния подчиняются схемам и структурам, с помощью к-рых ребенок способен воспринять эти влияния. Порядок формирования структур мышления постоянен, но сроки их достижения могут варьировать в зависимости от ряда факторов. Законы познават. развития универсальны: они действуют как в процессе развития мышления ребенка, так и в ходе науч. познания.

Общую картину развития интеллекта психологи женевской школы пытаются дополнить изучением эмоцион. процессов, памяти, воображения, восприятия, к-рые рассматриваются ими как целиком подчиняющиеся интеллекту. С 1970-х гг. представители этой школы проявляют интерес к процессу обучения, к иссл. развития ребенка в разных культурах, к диагностике умств. развития, к патологии мышления. Проводятся также иссл. в области психолингвистики.

Все иссл. женевской школы опираются на исходное положение Пиаже о взаимодействии живой системы со средой на основе двух непрерывно совершающихся процессов – ассимиляции и аккомодации. При ассимиляции организм как бы накладывает на среду свои схемы поведения, при аккомодации он перестраивает эти схемы соотв. особенностям среды. Из таких общебиол. закономерностей Пиаже исходил в трактовке психич. развития. считая, что, стремясь ко все более совершенным формам равновесия со

средой, организм создает познават. структуры. Это определило объяснение полученных женевской школой данных в категориях биологии. что вызвало критику ее теоретич. позиций сов. психологами. Анализируя концепцию генетич. психологии, Л. С. Выготский и его последователи подчеркивают, что нельзя начинать анализ психич. развития с индивида, поскольку нет и не может быть независимости ребенка от общ-ва. Поэтому, признавая факты, полученные в иссл. женевской школы, отеч. психологи выступают против их интерпретации с позиций натуралистич., биологизаторского понимания источи. и движущих сил развития.

**ЖЕСТОКОСТЬ ДЕТСКАЯ** – причинение ребенком страданий людям или животным. В отличие от жестокости взрослых Ж. д. не продиктована злыми намерениями. Маленький ребенок может совершить жестокий поступок – разорить птичье гнездо, ранить товарища во время игры и т. п., не имея сознат. целью причинение боли и страдания. Он поступает так потому. что не знает свойств предметов и явлений, не представляет себе последствий своего поступка. Не обладая опытом расшифровки выразит. движений (гримасы. плач и т. п.), ребенок не осознает положения, в к-рое ставит др. существо. Не научившись еще пониманию и сопереживанию, он не способен оценить и прочувствовать чужие страдания. Он чаще всего действует необдуманно. импульсивно, самоконтроль у него развит слабо. Все это, однако, не оправдывает Ж. д. и не устраняет необходимости соотв. воспитат. воздействий.

Если предоставить ребенку возможность действовать бесконтрольно, проявления жестокости станут для него привычными и его уже не остановят ни достаточный запас знаний, ни способность к самоконтролю. Результатом этого может стать перерождение Ж. д. в отрицат. черту личности, к-рая часто проявляется в противоправном поведении. Ребенку, к-рый по неосторожности или незнанию проявил жестокость, следует доступно объяснить, какой вред он нанес, вызвать у него переживание, заставить задуматься над своими поступками и их последствиями. Осн. же линия пед. воздействий связана с воспитанием чуткости, доброжелательности и любви к людям и всему живому. В семье воспитат. воздействие несет сама атмосфера взаимной любви и заботы, чуткого и предупредит. отношения к окружающим.

**ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ** – мотивиров. направленность жизнедеятельности индивида, его понимания смысла жизни, социальных ценностей и норм, положенная в основу выбора линии поведения; проявляется через рационально осмысленное и эмоционально окрашенное отношение к сложившемуся порядку вещей в среде ближайшего окружения и общ-ве. Многообразие Ж. п. принято сводить к двум видам: пассивная – смирение и согласие с существующим, невмешательство в ход событий; активная – отрицание сложившейся социальной ситуации и участие в деятельности по ее изменению к лучшему.

**ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ НОВООВВЕДЕНИЯ, ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ НОВОЙ ТЕХНИКИ** – период времени от зарождения новой идеи, ее практич. воплощения в новых изделиях до морального старения этих изделий и их снятия с произ-ва. значит. уменьшения их практич. применения. Ж. ц. н. принято делить на отд. стадии: 1) зарождение идеи, появление изобретения; 2) науч. иссл. и разработки, эксперим. проверка возможности воплощения замысла; 3) появление нового изделия на рынке, формирование спроса; 4) широкое изготовление новых изделий; 5) насыщение рынка; 6) затухание продажи и вытеснение изделия новым, более совершенным. Иногда Ж. ц. н. выражается формулой «наука – техника – произ-во – применение».

**ЖУРНАЛ** – периодич. текстовое сброшюрованное изд., содержащее ст. и/или реф. по разл. обществ.-политич., науч., производств. и др. вопросам, а также лит. произв., илл. Ж. оперативно предоставляют специалистам публ. по наиб. актуальным научно-метод. проблемам. В зависимости от направления различают лит.-худ., обществ.-политич., науч., реферативные и др. Ж.

**ЖЮРИ** (франц. jury) – 1) группа специалистов, решающих вопрос о присуждении премий и наград на конкурсах, выставках, спорт. соревнованиях и т. п.; 2) коллегия присяжных для предания обвиняемого суду или вынесения судебного вердикта во Франции, Англии, США и нек-рых др. странах.

# З

**ЗАБОТА** – деятельное отношение к человеку, направленное на оказание помощи, содействие благу и счастью человека и вытекающее из сострадания или обязанности. З. проявляется во внимании, соучастии, поддержке, попечении. благодеянии. Пример наиб. полной и бескорыстной З. – материнство. В отношениях между людьми З. всегда выражается как солидарность. Однако в психол. и этич. плане люди, вступающие в отношения З., не могут быть равноправными, т. к. З. как бы предполагает покровительство, с одной стороны, и иждивенчество – с др. Поэтому осуществление З. требует от людей поведения, гарантирующего сохранение нравств. достоинства лица, к-рому оказывается З., и того, кто ее проявляет.

**ЗАБЫВАНИЕ** – психич. процесс, выражающийся в невозможности вспомнить или в ошибочном узнавании, приводящий к утрате четкости закрепленного в памяти уч. мат-ла, к уменьшению объема припоминаемого, в особенности деталей и частностей, и к ошибкам при их воспроизведении. В крайних случаях З. приводит к полной невозможности припомнить и узнать то, что было в прошлом опыте человека. Скорость З. находится в прямой зависимости от объема мат-ла и степени трудности его усвоения; одним из способов его преодоления является повторение. В целом же мера З. освоенных знаний и умений зависит от полноты их использования в практич. целях и в дальнейшей уч. деятельности.

**ЗАВИСТЬ** - чувство неприязни к др. лицу (общности, организации) по отношению к его счастью, благополучию, успеху, нравств., культ. уровню или матер. превосходству. З. родственна ревности и также основывается на эгоизме, себялюбии и т. п., но в отличие от нее всегда направлена на реальные преимущества др. лица. Как правило. завистливый человек желает предмету своей З. всяческих неудач (унижения его достоинства, дискредитации в глазах общественности, несчастья и др.). З. может стать причиной злодеяний (очернительства, клеветы, преступления). Мн. мыслители прошлого рассматривали З. как чувство, свойственное в первую очередь неимущим слоям общ-ва. Ист. опыт доказывает. что З. носит всеобъемлющий и всепроникающий характер и может возникнуть у любого человека. Природа З. противоречива: вызывая аморальные поступки, она в определ. условиях приводит к положит. прагматич. результатам (но не моральным), напр. способствует развитию соревноват. возможностей людей. Желание добиться того же, чего достиг др. человек, заслуживает морального одобрения только в том случае, если этот человек и его достижения не вызывают З., а выступают как образец для подражания. Преодолевая чувство З., человек нравственно самосовершенствуется.

Дет. З. существенно отличается от З. взрослых, хотя имеет ту же основу. Не обладая достаточным социальным опытом, развитыми моральными чувствами и волей, ребенок распространяет свои желания и притязания на все, что видит. Не получив соотв. воспитания. он в дальнейшем ожесточается, и З. может перерасти в отрицат. черту характера. Предотвратить зарождение З. невозможно за счет попыток удовлетворить все притязания ребенка, вызванные стремлением обладать тем же, что и

др. ребенок. Подкрепляемый З.-каприз («И я хочу!») со временем неизбежно натолкнется на предел матер. возможностей родителей. Но тогда уже будет слишком трудно объяснить подросшему сыну или дочери, почему родители не могут купить ему, напр., автомобиль, если этому предшествовала череда менее ценных подарков. Достижение всех возможных успехов и обладание всеми желаемыми вещами – задача для отд. человека нереальная. Каждый человек в чем-то уступает др., но в чем-то и превосходит. Сознание преимущества др. должно побуждать ребенка устранить свое отставание путем достижения тех же целей либо, если это недостижимо, – путем переключения на иные цели и ценности, к-рые реально доступны при определ. усилии. Важно, чтобы ребенок умел добиваться конкретных, поставленных перед собой целей и ценить результаты их достижения. Следует подкреплять у ребенка мотивацию достижения успеха, к-рая в психологии противопоставляется мотивации избегания неудачи. Внутр. лень и страх перед неудачным результатом парализуют «избегающего» ребенка, лишают его надежды подняться до обладателя, и он начинает завидовать. Родители и воспитатели должны демонстрировать детям примеры доброжелательного и бескорыстного отношения к др. людям, пресекать возникающие на почве З. неприязнь и конфликты.

**ЗАДАНИЕ** (учебное) – вид поручения учителя уч-ся, в к-ром содержится требование выполнить к.-л. уч. (теоретич. и практич.) действия; систематич. выполнение З. обеспечивает усвоение уч. мат-ла. Существуют разл. подходы к классификации уч. З.

Уч. З. делятся на две группы – З., характерные для процесса приобретения знаний, умений, и З., применяемые для закрепления пройденного. Выделяют З., к-рые требуют активизации знаний и действий; З. на применение к новому уч. мат-лу ранее усвоенного понятия, действия, приема, закона, правила при условии, что учитель заранее указывает его, и др. Могут быть З., в к-рых реализуются сразу обе функции. В пед. и психол. лит-ре отражены общедидактич. и частнометод. классификации уч. З. и познават. задач (Задача познавательная), однако единой общепринятой классификации З. пока не существует (благодаря множеству функций З. она едва ли возможна). Содержание и объем З. определяются целями урока или системой уроков, ходом работы по темам уч. программы и необходимостью привлечения вспомогат. средств усвоения знаний. З. может предшествовать объяснению учителя (напр., предварит. наблюдение предметов и явлений, к-рые будут изучаться; повторение изученного мат-ла, знание к-рого необходимо, чтобы понять объяснение учителя; чтение нового мат-ла по теме, к-рую будет излагать учитель). Выполнение таких З. психологически подготавливает уч-ся к объяснению учителя, к беседе. З. может быть дано и во время изложения новой темы – сделать нек-рые записи, зарисовки, чертежи. Большое место в процессе обучения занимают З., связанные с выполнением разнообр. работ после объяснения учителем нового мат-ла. Они даются с целью самостоят. осмысления и закрепления уч-ся мат-ла, сообщенного учителем и содержащегося в учебнике (напр., сравнение изучаемых объектов; характеристика причин явлений и событий; поиск ответов на вопросы, поставленные учителем или возникшие у уч-ся; формулировка выводов на основе сопоставления фактич. данных и т. п.). Система З. в уч. предмете обусловлена совокупностью действий, подлежащих усвоению (предметных, общепредметных и межпредметных) и программируемым качеством знаний.

Для выработки у уч-ся умений и навыков используются З. на выполнение упражнений и решение задач. Эти З. располагаются по возрастающей трудности, обеспечивают повышение самостоятельности уч-ся и помогают научить их пользоваться приобретенными умениями и навыками не только в спец. упражнениях, но и в жизни, в труде. Особенно важны З., способствующие развитию творч. способностей уч-ся в разл. видах деятельности (творч. соч., моделирование, конструирование, проблемные задачи, опытнич. работа).

Принцип индивид. подхода к уч-ся требует дифференциации З. Напр., ученикам, работающим более быстро, по окончании выполнения общего для всего класса З. да-

ется доп. или одновременно предлагаются 3–4 варианта З., отличающихся при общем содержании разной степенью трудности. Уч-ся, отставшие от большинства в усвоении знаний по к.-л. разд. уч. программы, получают З., помогающие им ликвидировать пробелы (в дальнейшем они получают общие для всего класса З.). Уч-ся, проявляющие повышенный интерес к к.-л. области знаний, получают З., рассчитанные на углубление, а в нек-рых случаях и на расширение знаний, на решение более трудных познават. задач.

На длит. время рассчитаны такие З., как наблюдение над изменением изучаемых предметов и явлений, подготовка сочинений, докл., техн. конструирование и моделирование и т. п.

Для дифференциации З. необходим разнообр. дидактич. материал. Для этой цели удобна картотека: карточки содержат формулировку цели З., текст упражнений и задач, чертежи и т. д., перечень необходимого раздаточного мат-ла и оборудования для опытов и др. Одним из видов уч. З. являются домашние задания.

Обычно З. даются учителем, но могут быть и результатом инициативы уч-ся, к-рые при изучении физики, математики, химии часто сами предлагают сконструировать тот или иной прибор, модель, вносят предложения о темах сочинений, уроков-диспутов, читательских конференций, вместе с учителем намечают тематику исследоват. работ по изучению природы родного края и т. д.

**ЗАДАТКИ** – анатомо-физиол. особенности организма, гл. обр. ЦНС, являющиеся предпосылками формирования способностей. В противовес концепции врожденных способностей (С. Берт, Х. Айзенк и др.) большинство психологов рассматривают способности как прижизненные образования, формирующиеся в деятельности. Такой подход не исключает признания врожденных З., лежащих в основе развития способностей. Проблема З., однако, разработана недостаточно. С. Л. Рубинштейн считал З. наследственно закрепленными; Б. М. Теплое указывал, что термины «наследственный» и «врожденный» не тождественны, последний более адекватно отражает природу З. В иссл. З. негативный материал преобладает над позитивным – имеется гораздо больше данных о дефектах З., чем о структуре их продуктивных проявлений. Так, ряд тяжелых врожденных или приобретенных в раннем детстве аномалий мозга выступает как почти необратимый дефект З., препятствующий развитию способностей.

В качестве З. могут выступать: типологич. свойства нервной системы, от к-рых зависит скорость образования временных связей, их прочность, легкость дифференцировок, сила сосредоточенного внимания, умств. работоспособность и т. д.; индивид. особенности строения анализаторов, отд. областей коры головного мозга и т. п.

З. являются важным, но недостаточным условием развития способностей. При отсутствии соотв. внеш. условий и гл. обр. адекватной деятельности способности могут не развиться даже при наличии благоприятных З. Многозначность З. проявляется в том, что на их основе в зависимости от внеш. обстоятельств (в частности, пед. воздействия) могут сформироваться разл. способности. При наличии благоприятных З. и при оптимальных условиях жизни и деятельности способности у ребенка (напр., муз., лит., худ.-изобразит., матем.) могут формироваться очень рано и развиваться быстро, что создает иногда иллюзию врожденности способностей. Однако отсутствие ранних достижений свидетельствует не об отсутствии способностей, а скорее о не вполне адекватных условиях для реализации З.

**ЗАДАЧА** – отраженная в сознании проблемная ситуация, содержащая данные и условия, к-рые необходимы и достаточны для ее разрешения наличными средствами знания и опыта; одна из форм проектирования содержания обучения.

**ЗАДАЧА ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ** – уч. задание, предполагающее поиск новых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств. Система З. п. сопровождает весь процесс обучения, к-рый состоит из последовательных, постепенно усложняющихся по содержанию и способам деятельности З. п. Разнообразные З. п. в уч. процессе зависят от особеннос-

тей уч. предметов, от их места в системе знаний и умений школьников, возрастной ступени обучения. Педагогически обоснованная система З. п. позволяет осуществить все функции обучения, поэтому в каждой З. п. учителю необходимо выделять не только ее роль в приобретении знаний и место в логике содержания уч. мат-ла, но и в активизации учебно-познават. деятельности уч-ся, сопутствующей ее решению.

З. п. не решаются по готовым образцам, а прогнозируют новые решения, в к-рых нужны догадка, прикидка, ориентация на перспективы познания и углубление, совершенствование имеющихся знаний и умений. Значительна роль З. п. в проблемном обучении, когда с помощью З. п. учитель ставит ученика перед противоречиями, заставляет находить выход из них, приводит в активное состояние все психич. процессы, познават. силы субъектов обучения. Процесс выполнения З. п. требует от учеников волевых усилий, интеллект. напряжения, а ее разрешение, завершающее познават. акт, вызывает удовлетворение, положит. эмоции.

З. п. должны отражать систему и логику содержания уч. предмета; учитывать актуальный уровень развития и уч. подготовки, чтобы создавать реальные условия развития уч-ся; содержать информацию для развития ума, творч. процессов; создавать положит. мотивацию выполнения З. п. В связи с потребностями общ-ва и школы проблема З. п. привлекла широкий круг исследователей (не только дидактов, но и педагогов широкого профиля, психологов, социологов, методистов и др.), занимая все более значит. место в межнауч. интеграции наук о человеке и его деятельности.

**ЗАДАЧИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА.** Формирующаяся и реализующаяся идея нац. независимости, опирающаяся на вековые традиции народа и общечеловеч. ценности, должна четко отражать высокие цели и задачи, к-рые ставят перед собой общ-во и гос-во. Чтобы каждый наш соотечественник мог найти ответы на вопросы: какое мы создаем общ-во, гос-во, систему, что составляет его социальный, экон., политич. и духовный потенциал.

Гл. стратегич. цель – построение свободного демокр. общ-ва, правового гос-ва, осн. на рыночной экономике; создание для всех людей, проживающих в Узб., независимо от их национальности, языка и вероисповедания, достойных условий жизни: гарантированная реализация законных прав и свобод.

Это выражает волю народа, общ-ва, сущность и содержание политики нашего гос-ва. Это означает последоват. продвижение по избранному собств. пути развития, при этом сохраняя верность вековым традициям народа, гуманистич. сущности нашей священной религии, нац. ценностям, не копируя слепо опыт др. гос-в и народов.

Указ. стратегич. цель требуют решения целого ряда задач во всех без исключения сферах жизни общ-ва:

– в политической сфере – дальнейшее углубление процессов либерализации политич. жизни страны, гос. и обществ. стр-ва, демократизации общ-ва и гос-ва, обеспечение их последовательности и эффективности;

– в экономической сфере – последоват. осуществление процесса либерализации экономики во всех отраслях, углубление проводимых реформ, повышение самостоятельности хозяйствующих субъектов, устранение препятствий на пути развития предпринимат деятельности;

– в социальной сфере – реализация сильной социальной политики, поэтапное, последоват. повышение матер. благосостояния народа, создание необходимых условий для достойной жизни и благополучия, дальнейшее совершенствование механизма социальной защиты нас., формирование рыночных отношений: совершенствование деятельности гос. структур, безусловно гарантирующих правовое равенство граждан и приоритет закона, интересы общ-ва и безопасности нас.; превратить работу по совершенствованию системы непрерывного образования, воспитанию совершенной личности в приоритет гос. политики, в общенар. дело;

– в духовной сфере – обогащение наших духовных ценностей достижениями науки и технол. прогресса, воплощение принципов идеи нац. независимости в со-

знании народа, эффективное использование силы и мощи духовности в благородных целях, развитие обществ. отношений на основе гуманистич. идей; систематическое продолжение работы по выполнению Нац. программы по подготовке кадров, непрерывное совершенствование системы обр. и воспитания на основе требований времени.

**ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ** – отдельно взятые результаты обр., обладающие самостоят. значимостью для жизнедеятельности человека и общ-ва. Совокупность задач подразделяется на три группы: а) продиктованные интересами развития общ-ва – подготовка квалифицированных работников, формирование сознат. и активных граждан, разделяющих его ценности; б) вытекающие из интересов развития человека – формирование и обогащение его творч. потенциала и духовного мира; в) порождаемые необходимостью гармонизировать интересы личности и общ-ва – одноврем. удовлетворение их потребности в образоват. услугах разного рода.

**ЗАДАЧНИК** – сб. задач и упражнений по определ. уч. предмету (математике, физике и др.), предназначенных для усвоения, закрепления и углубления знаний, выработки практич. умений и навыков. Осн. требования к задачнику: а) соответствие программе уч. предмета и учебнику; б) научность содержания; в) отбор и расположение задач и упражнений в зависимости от трудности и степени абстрактности; г) соответствие целям воспитания и обучения, ориентация на связь с окружающим миром; д) направленность на развитие логического мышления; е) ясность языка, простота и четкость изложения.

**ЗАИМСТВОВАНИЯ** – слова, проникшие в данный яз. из др. языков и «подчинившиеся», как правило, законам фонетики, грамматики и словообразования этого яз. (напр., брошюра, дансинг, митинг); лишь в немногих случаях они остаются «чужеродными». З. является естеств. следствием установления экон., культ., политич. связей с др. народами, когда вместе с реалиями и понятиями приходят обозначающие их слова. З. способствуют обогащению словарного состава заимствующего языка; однако злоупотребление иноязычными словами, неоправданное использование их без надобности приводит к засорению лит. яз.

**ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТЬ** – наличие интереса при совершении определ. действий, его роль как мотива участия в той или иной деятельности; подразделяется на психолого-пед. – сосредоточенность на отд. уч. предмете, теме, проблеме или вопросе, и соц.-экон. – связанная с деятельностью польза в виде совокупности социальных благ матер. и иного плана. Обучающийся заинтересован в продуктивной уч. деятельности, т. к. от ее результатов зависит его экон. благополучие, социальное самочувствие, развитие как личности.

**ЗАКОН ОБ ОБРАЗОВАНИИ** – определяет правовые основы обучения, воспитания, проф. подготовки граждан и направлен на обеспечение конституц. права каждого на обр. В Узб. в годы независимости приняты к наст. времени две редакции Закона «Об обр.» – 1992 и 1997 гг.

**ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ГАРАНТИИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – недопустимость ограничения права физ. и юрид. лиц на образование.

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПИТАНИЯ** – устойчивые, повторяющиеся, существ. связи в воспитат. процессе, реализация к-рых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности, а также зависимость уровня развития личности от целей, принципов, методов, содержания, форм и средств воспитания.

**ЗАКРЕПЛЕНИЕ** – деятельность преподавателя, направленная на обеспечение прочности усвоенных знаний и умение применить их на практике; осуществляется на всех этапах обучения. Наиб. типичными методами и формами З. являются: лекции обобщающего характера, беседы по ранее изученному мат-лу, обзорные докл. и сообщения, реф., разл. формы работы с учебником, книгой; виды З.: воспроизводящее, тренировочное, творческое.

В зависимости от класса и специфики уч. мат-ла в одних случаях З. органически объединяется с изучением нового, в др. – приобретает относительно самостоят. значение и требует выделения особого времени. Напр., работа уч-ся с геогр. картой в одинаковой мере относится как к изучению

нового мат-ла, так и к его З., тогда как обучение уч-ся умениям и навыкам по языку, математике, черчению и др. уч. предметам требует проведения на уроке спец. упражнений. З. на уроке вторично фиксирует в памяти уч-ся изучаемые факты и понятия и тем самым придает им большую прочность и осмысленность, проясняет те вопросы и стороны изучаемых явлений, к-рые на первом этапе изучения остались в тени; формирует умения и навыки, к-рые складываются в результате упражнений.

З. усл. можно подразделить на след. виды: воспроизводящее З. (уч-ся вторично осмысливают изв. им уч. материал и могут его пересказать, письменно оформить и обобщить); тренировочное З. (первонач. образовавшиеся умения и навыки доводятся до необходимого совершенства и прочности); творческое З. (уч-ся не только воспроизводят и совершенствуют знания, умения и навыки, но и раскрывают новые стороны изучаемых вопросов, по-новому ставят и решают эти вопросы). В нач. школе большую роль играет первичное З. знаний, к-рое происходит в ходе объяснения нового уч. мат-ла, путем его прямого воспроизведения. В ср. школе этап прямого З. с форме воспроизведения знаний и действий (упражнений) может быть заменен решением проблемных задач, построенных на изученном мат-ле. К творч. З. относятся разл. сочинения, изучение критич. лит-ры, справочного и доп. мат-ла, постановка новых опытов и решение новых задач, выполнение таких работ, в к-рых одни явления и события сравниваются с др., выясняется общее и особенное в этих явлениях и событиях.

Между указ. видами З. имеется тесная связь. Как в процессе воспроизводящего и тренировочного З. развивается творчество уч-ся, так и в процессе творческого З. воспроизводятся и совершенствуются ранее приобретенные знания, умения и навыки.

Наиб. типичными методами и формами З. являются беседы, лекции обобщающего характера, обзорные доклады, реф., сообщения уч-ся и др. Самый действенный способ З. знаний, умений и навыков – их применение в упражнениях, задачах, письм. ответах на вопросы, лаб. и практич. работах, в трудовой деятельности.

Цели З. служит повторение, к-рое необходимо для систематизации и обобщения получаемых знаний и умений, а также проверка знаний учителем.

Методика З. знаний зависит от конкретной задачи урока. Нередко при З. знаний понижается интерес уч-ся к этому виду знаний, т. к. перестает действовать новизна изучаемого мат-ла. В этих случаях важно полнее вскрывать практич. значение З. – расширять творч. моменты, разнообразить методику, раскрывать новые стороны изучаемых явлений З.

**ЗАМЫСЕЛ ИССЛЕДОВАНИЯ** – осн. идея, к-рая связывает воедино все структурные элементы методики, определяет организацию и порядок проведения иссл., его этапы.

**ЗАНЯТОСТЬ** – участие нас. в трудовой деятельности, включая учебу, службу в армии, ведение домашнего х-ва, уход за детьми и престарелыми. З. принято считать общественно полезную деятельность граждан, приносящую им, как правило, заработок; к занятым относятся работающие по найму, лица, самостоятельно обеспечивающие себя работой (предприниматели, фермеры), военнослужащие. Уровень З., т. е. вовлеченности в трудовые процессы, зависит от соотношения между кол-вом трудоспособного нас. и рабочих мест, а также соответствия рабочих мест возможностям работников использовать их, ограниченным профессией, специализацией, опытом работы, знаниями и умениями. Полная З. означает практически полное обеспечение трудоспособного нас. рабочими местами. Частичная З. подразумевает возможность устроиться на работу на неполный рабочий день, на сезонный период; неполная З. служит источн. безработицы. Одна из важных задач проф. обр. – переподготовка работников, чья специальность утратила спрос на рынке труда, с учетом его текущей и перспективной конъюнктуры.

**ЗАОЧНАЯ АСПИРАНТУРА** – безотрывная форма подготовки научно-пед. и науч. кадров высшей квалификации (канд. наук); действует при образоват. учр. высш. обр. и науч. учреждениях. Принимаются лица, имеющие диплом о высш. обр. и опыт практич. деятельности, соотв. профилю аспирантуры.

**ЗАОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – форма организации уч. процесса для лиц, сочетающих получение обр. с проф. трудовой деятельностью; часть системы непрерывного обр. Предполагает посещение ст-тами краткого курса установочных лекций и самостоят. прохождение разд. уч. курсов в соответствии со специально разработанными планами и уч. программами, выполнение контр. заданий, проверяемых преподавателем образоват. учр., и очное прохождение в нем установленной аттестации. Диплом заочного отделения приравнивается к диплому, полученному в стационарном образоват. учр.; срок обучения продолжительнее в ср. на год.

**ЗАПОМИНАНИЕ** - способность сохранить в памяти изученный мат-л, готовность в любое время воспроизвести его, применять для решения уч. и практич. задач. Может быть непроизвольным (без заранее поставленной цели запомнить, без волевых усилий, как бы само собой) и произвольным (требующим волевых усилий и специально орг. деятельности), механическим и осмысленным. Продуктивность З. зависит от матла, его объема, сложности, а в большей степени – от волевых качеств уч-ся.

З. – один из осн. процессов памяти, заключающийся в закреплении ощущений, образов восприятия, представлений, мыслей, действий, переживаний. З. – основа накопления, сохранения и воспроизведения человеком своего опыта. В процессе З. закрепляются не только отд. восприятия, представления, мысли и т. п., но и связи (ассоциации) между ними, к-рые устанавливаются в познават. деятельности человека и отражают объективные связи и отношения между предметами и явлениями. Ведущую роль в З. играет вторая сигнальная система, словесные связи. Велика роль речи и в том, что сам процесс З. на определ. этапе развития становится произвольным, сознательно управляемым.

Различают смысловое (логическое) и механич. З., непроизвольное и произвольное З. Непроизвольное (непреднамеренное) З. представляет собой продукт любой целенаправл. деятельности, связанной с выполнением практич., познават. и др. жизненных задач. Однако сам акт З. является при этом непроизвольным, т. к. сознат. волевая регуляция направлена не на мнемич., а на к.-л. др. цели. Вместе с тем сознат. регуляция деятельности обеспечивает возможность последующего произвольного воспроизведения того, что запоминается непроизвольно. Непроизвольное З. служит единств. формой накопления индивид. опыта у детей раннего возраста; оно же является ведущим у дошкольников ср. и ст. возраста и играет существ. роль в уч. деятельности уч-ся, а также в повседневной жизни взрослых людей.

Необходимым условием непроизвольного З. к.-л. объектов является действие с ними. Так, в опытах с трудовыми действиями было выявлено, что инструменты и мат-лы, с к-рыми действовали уч-ся, запоминались очень успешно, а те, к-рые только воспринимались, почти не запоминались. Однако и то, что является объектом действия, запоминается неодинаково продуктивно. Если мат-л входит в содержание осн. цели деятельности, он запоминается значительно продуктивнее, чем в тех случаях, когда он относится к условиям достижения цели, напр. к способам деятельности или к ее промежуточным целям на пути к осн. цели.

Продуктивность непроизвольного З. в значит. степени зависит и от умств. активности, самостоятельности в работе. Матл, не требующий умств. усилий, запоминается неск. схематично, непрочно. Непроизвольное З. тесно связано с мотивами деятельности. Запоминается полно и прочно, иногда на всю жизнь, то, что имеет для человека особое значение, что удовлетворяет значимые для него потребности, вызывает глубокие чувства.

Наиб. продуктивно произвольное (преднамеренное) З., к-рое по своим целям и способам является спец. мнемич. действием.

Продуктивность произвольного З. определяется особенностями мотивов, целей и способов мнемич. действий. З. благоприятствует дифференциация мнемич. действий (запомнить главное в мат-ле, запомнить полно, точно, надолго и т. п.).

Большую роль в повышении продуктивности произвольного З. играют мотивы учения: познават. интересы, осознание

практич. значения приобретаемых знаний и т. п. Успешность произвольного З. в большой мере зависит от применения рациональных логич. способов З. Среди них наиб. важным является составление плана запоминаемого мат-ла. Оно включает разбивку мат-ла на смысловые части; их озаглавливание, выделение в них опорных пунктов, с к-рыми легко ассоциируется все содержание данной части; связывание частей мат-ла по их заголовкам или выделенным опорным пунктам в единую цепь ассоциаций. Важными приемами произвольного логич. З. являются сравнение, классификация, систематизация мат-ла, ассоциирование по сходству или по контрасту. Эффективно использование образных связей, представлений в качестве наглядных опор З. Они важны при З. не только конкретного, но и абстрактного мат-ла, напр. использование разл. схем в расположении мат-ла в учебниках.

Успешному З. способствует воспроизведение (Память), пересказ самому себе запоминаемого мат-ла – надежное средство самоконтроля. При этом надо учитывать, что результаты первого воспроизведения, в т. ч. и неправильного, бывают в осн. стойкими. Поэтому важно предварительно осмыслить материал, особенно трудный.

Прочное З., как правило, невозможно без повторений, однако их роль не сводится только к упрочению запоминаемого мат-ла. Сначала повторение связано с общей ориентировкой в структуре и содержании мат-ла, затем со смысловой его группировкой, с выделением опорных пунктов, с «привязыванием» к ним мат-ла выделенных частей и пр.

Заучивание наизусть, если оно не сводится к зубрежке, представляет собой наиб. развернутый процесс произвольного логич. З. Различают 3 способа заучивания: частичный, целостный и комбинированный. При заучивании отд. частей мат-ла изолированно одна от др. отсутствует ориентировка на общее содержание. Это снижает осмысливание мат-ла, ведет к механич. З. Напротив, при заучивании текста в целом все время имеется в виду смысл всего текста, что облегчает понимание и З. отд. его частей в их взаимосвязи. Однако из-за того, что мат-л часто складывается из разных по трудности частей, не всегда рационально затрачивать на их заучивание одинаковое кол-во повторений. К тому же середина мат-ла обычно запоминается хуже, чем начало и конец, особенно в большом по объему матле. При комбинир. способе сначала осмысливается весь материал, на основе этого в нем выделяются отд. части, затем эти части заучиваются, причем более трудным частям уделяется больше повторений; наконец. мат-л повторяют целиком. Т. о., комбинир. способ сохраняет положит. черты целостного способа и устраняет его недостатки. Он отвечает и требованиям логич. смысловой обработки мат-ла в целях З. Его применение способствует выработке умения подвергать мат-л анализу и синтезу. Если уч-ся достаточно овладели такими мнемич. операциями, процесс заучивания у них в дальнейшем может протекать в сокр. и автоматизир. форме, не теряя своей сознательности и активности.

Эксперим. данные показали, что непроизвольное З., являющееся продуктом содержат., активной умств. работы, продуктивнее произвольного З., осуществляемого вне этих условий. Если же рекомендуются одинаковые способы работы с мат-лом, то результаты З. зависят от способности произвольного З. Обычно мнемич. действия, формируясь на основе познавательных, отстают от них: только научившись, напр., классифицировать предметы, слова, можно успешно использовать это умств. действие в качестве способа З. Соотношение продуктивности произвольного и непроизвольного З. зависит также от ряда условий. Так, трудный материал, требующий активных умств. усилий, запоминается непроизвольно в процессе выполнения познават. задачи лучше, чем произвольно; произвольное же З. является более продуктивным в условиях, когда материал был предварительно объектом познават. задачи или когда материал не требует спец. познават. задачи и она может быть подчинена выполнению мнемич. цели. Этим определяется роль произвольного и непроизвольного З. в обучении. Место непроизвольного З. будет тем значительнее, чем строже организация и управление процессом формирова-

ния умств. деятельности уч-ся на основе ее активизации и воспитания умений и навыков самостоят. уч. работы. Результаты непроизвольного З. создают необходимую почву для более рацион. использования произвольного З., осн. функции к-рого состоят в достижении прочного закрепления усваиваемых уч-ся знаний, умений и навыков.

Поскольку обогащение опыта дошкольников осуществляется гл. обр. за счет непроизвольного З., для успешного его развития необходима пост. забота об общем умств. развитии ребенка, постепенное усложнение содержания его деятельности, воспитание познават. интересов и т. п. Однако в целях подготовки к школе очень важно формировать у детей хотя бы нач. умения произвольного логич. З. в их практич. и игровой деятельности, а также в дошк. формах обучения.

Непроизвольное З. у мл. школьников в результате повседневного выполнения уч. задач становится все более систематичным и продуктивным. Однако развитие произвольного З. вызывает у них определ. трудности, т. к. требует сложных логич. способов З. Необходимым условием полного овладения определ. познават. действиями как способами произвольного логич. З. является доведение этих действий до уровня обобщенных, свернутых умений. Мл. школьники часто подменяют понимание мат-ла для З. простым повторением. Объясняется это тем, что для них легче повторить материал, чем применить к нему логич. анализ, хотя бы и в простейшей его форме. Если при этом учитель часто ставит перед ними задачу запомнить ч.-л. и не руководит систематически формированием у них познават. навыков, умением понимать, осмысливать материал, то у мн. из них вырабатывается устойчивая привычка к механич. З.

Ст. школьники овладевают сложной системой обобщенных умений понимания и З. Большое значение в этом возрасте приобретает умение работать с книгой, словарем, умение составлять тезисы, конспекты, планы и т. п. В связи с этим у ст. школьников часто познават. установка преобладает над мнемической, появляется тенденция к недооценке произвольного З., что приводит иногда к недостаточно прочному закреплению знаний.

Обучение уч-ся рацион. способам З., формирование у них привычек к точности и аккуратности в работе, ответств. отношения к своим обязанностям, настойчивости в их выполнении – важнейшее условие развития и воспитания памяти.

**ЗАПРЕТ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – лишение права занимать должность в образоват. учр. лиц на основе решения суда или спец. легитимных требований (напр., имеющих судимость за определ. преступления или мед. противопоказания).

**ЗАПРОС** – инф. обращение к системе управления базой данных или информ.-поисковой системе; система может запрашивать периферийные устройства с целью определения их готовности к обмену данными.

**ЗАПУЩЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ** – устойчивые отклонения от нормы в нравств. сознании и поведении детей и подростков, обусловленные отрицат. влиянием среды и ошибками в воспитании. Черты З. п. могут проявляться отчетливо, но могут и скрываться за внешне благополучным поведением. Педагогически запущенный ребенок является психически нормальным и физически здоровым, но не обладает знаниями и умениями, необходимыми для нормальной жизнедеятельности. Различают понятия З. п. и трудновоспитуемости.

З. п. развивается постепенно, проходя определ. стадии, имеющие комплекс доминирующих причин, признаков, знание к-рых позволяет правильно диагностировать отклонения и своевременно применять систему коррекционно-воспитат. мер. Задача педагогов – ликвидировать неблагоприятные тенденции в развитии школьников на такой стадии, когда они еще не приобрели устойчивый характер. Условно выделяют неск. стадий З. п. Первая рассматривается как предрасполагающая (в осн. соответствует дошк. возрасту). Она возникает в результате неправильного воспитания в семье (дефицит полезного общения с родителями, избыток или недостаток родительской заботы, ласки, конфликты между родителями, отсутствие единства требований к ребенку, отсутствие ситуаций, воспитываю-

щих чувство сострадания); из-за ошибок воспитателей дет. учреждения, приводящих к неблагоприятному положению ребенка в коллективе; как результат депривации. Вторая стадия З. п. является следствием слабой психол. и пед. готовности к школьному обучению дошкольников. Система пед. мер на этой стадии должна быть направлена на создание нормальных условий воспитания дома и в дет. яслях и садах, на развитие внимания, мышления, индивид. психол. качеств. Большое значение имеет формирование у ребенка эмоцион. устойчивости, способности к торможению своей деятельности в игре, при общении со сверстниками. Желательно овладение ребенком первыми навыками чтения, счета, труда и т. п., создание у него верного представления о школе, роли учителя.

К ошибкам воспитания относятся обобщающие оценки качеств личности ребенка по его отд. поступкам. Малыши особенно доверяют мнению взрослых, поэтому неправильное впечатление, сложившееся у воспитателя, может послужить основой для появления у маленького человека неадекватного отношения к себе. Переоценка или недооценка им своих способностей мешает правильно вести себя в период нач. шк. обучения (*Самооценка*).

Вторая стадия характеризуется появлением у мл. школьников нач. форм негативного отношения к нормам и правилам жизни в дет. коллективе (*Негативизм детский*). Осн. причина – отсутствие успеха в деятельности, прежде всего в учебной. Неудачи и трудности, испытываемые детьми на фоне благополучного положения одноклассников, отрицательно сказываются на эмоцион. самочувствии, положении в группе. Уч-ся стараются привлечь к себе внимание негативными способами – плохим поведением, невыполнением домашних заданий и т. п. Источн. неудач в значит. степени являются недостатки организации уч.-воспитат. процесса в школе. Для предупреждения З. п. на этом этапе необходимы совм. усилия семьи и школы, направленные на стимулирование познават. деятельности ребенка, интереса к учению, организацию свободного времени. Большое значение имеет психол. поддержка учителя, гуманные, товарищеские взаимоотношения в коллективе. Иногда необходимо создание т. н. ситуаций успеха, предусматривающих организацию условий, при к-рых ребенок испытывает чувство удовлетворения от достигнутого. Полезно поощрять положит. черты личности уч-ся, не выставлять плохих отметок («отсроченная отметка»). Учитель должен избегать публичного осуждения поступков, травмирующего дет. психику. Большими возможностями, препятствующими З. п., располагает семья: разумный режим, помощь в выполнении домашних заданий, совм. занятия с детьми и др. Важно, чтобы мл. школьники не были предоставлены самим себе и не попадали бы под отрицат. влияние детей с уже сложившимися негативными качествами личности. Пост. связь родителей со школой, консультации при необходимости с мед. работниками помогают распознать отклонения в поведении школьников, обусловленные перегрузкой и утомлением, причинами невротенного характера.

Третья и четвертая стадии З. п. наиб. часто проявляются в подростковом возрасте. Третья стадия характеризуется углублением негативного отношения к нормам и правилам жизни дет. коллектива, проявлением асоциальных тенденций, отклоняющимся поведением. Отд. поступки школьников, связанные с нарушением правил поведения, имеют преим. ситуативный характер, т. е. возникают в результате неблагоприятного стечения обстоятельств (обида на несправедливость со стороны сверстников и воспитателей, неудачи в деятельности и т. п.). Подростки не только переживают последствия своих действий, но и осознают их отрицат. характер, но еще не умеют предвидеть нежелат. результаты. При слабости воспитат. мер на четвертой стадии З. п. антиобществ. тенденции поведения закрепляются и проявляются в грубости, негативизме, недисциплинированности и т. п. Встречаются факты мелкого воровства, нападения на слабых, жестокости, злостного хулиганства, переходящие в правонарушения и преступления. Часто такое поведение сочетается с искаженными нравств. представлениями, когда грубость рассматривается как проявление взросло-

сти, хулиганство – как независимость и т. п. Подростки пытаются оправдать свои действия, придать им «романтич. окраску». З. п. развивается в тех случаях, когда уч-ся не имеют достаточных возможностей для самоутверждения в коллективах класса, школы. Их стремление выглядеть взрослыми, независимыми, пользоваться авторитетом среди сверстников в сочетании с незрелостью суждений приобретает при неправильном пед. руководстве гипертрофированно-уродливые формы. Формализм во внеурочной работе, отсутствие полезного общения в шк. коллективе, непонимание со стороны взрослых, одноклассников толкают уч-ся на поиски контактов в уличных стихийных объединениях. Педагогически запущенные подростки особенно восприимчивы к нежелат. влиянию среды, часто подвержены алкоголизму, наркомании и т. п. Разрыв между притязаниями подростка и его реальными возможностями может способствовать возникновению невротич. состояний, осложняющих распознавание причин его поведения.

Признаки третьей и четвертой стадий встречаются и у ст. школьников. Их поведение отличается большей скрытностью, умением закамуфлировать неблаговидные поступки «правильными» словами и т. п. Смысл воспитат. работы семьи и школы на этих стадиях заключается в том, чтобы проявить внимание к развитию личности каждого подростка, создать условия, способствующие его потребности в признании коллективом его личностных качеств, раскрытию потенциальных возможностей. Большую роль в этом процессе играют окружающая среда, организация досуга, трудоустройства подростков и молодежи в их свободное время.

В предупреждении и преодолении З. п. необходима правильная диагностика причин и мотивов поступков уч-ся, изучение типичных признаков отклонений, умение отделить случайные внеш. проявления от существ. изменений в сознании, чувствах и поведении уч-ся. Точный пед. диагноз позволяет правильно выбрать оптимальную методику воспитания педагогически запущенных детей, обеспечивающую торможение отрицат. и усиление положит. тенденций в его поведении. Квалифицир. помощь учителям и родителям в распознавании З. п. оказывает психолог в штате школы.

З. п. в ряде случаев приводит к значит. отставанию в психич. и физ. развитии. Некрые педагогически запущенные дети своим поведением напоминают аномальных детей (раздражительные, неуправляемые, конфликтные и т. п.), поэтому родители, педагоги должны уметь отличать З. п. от задержки в развитии, вызванной заболеваниями (А. С. Белкин).

З. п. у аномальных детей возникает в результате отсутствия или слабости спец. работы по коррекции этих отклонений. З. п. аномальных детей носит особенно тяжелый характер, т. к. их возможности взаимодействия с окружающей средой, восприятия воспитат. воздействий, понимания взаимоотношений и поступков людей ограничиваются сенсорными, двигат. и интеллект. недостатками. Отклонения, вызванные З. п. аномальных детей (ошибочные представления, вредные привычки, отрицат. черты поведения и т. п.), приобретают стойкий характер и трудно преодолеваются даже после создания благоприятных условий. Воспитанники спец. уч. заведений также могут стать педагогически запущенными. Напр., у детей, посещающих спец. дет. сады и школы интернатского типа и оторванных от семьи, иногда не складываются отношения взаимопонимания со сверстниками и воспитателями. Если педагоги не сразу обнаруживают сложную ситуацию либо не умеют применить необходимые меры пед. воздействия, создаются условия для З. п. Успешное преодоление З. п. зависит от своеврем. распознавания и проведения спец. пед. работы с аномальными детьми.

**ЗАРНУДЖИ**, Бурханиддин – род. в Маргиноне в 1150 г., получил обр. в медресе Занджирбанд. Гл. тр. – «Наставление уч-ся на пути обучения». Исходная идея соч. З. заключается в том, что наук две: законоведение (наука о вере) и медицина (наука о теле). Можно заметить, что З., как и мн. др. ученые средневековья, не различает науку в смысле приобретения знаний и науку в смысле науч. иссл. По З., гл. задача науки – служить изучению мусульм. кодексов – морального и правового, к-рые основывают-

ся на религии и религ. философии. Он говорил о сознат. изучении науки, стремлении достичь истины, к-рая позволит избавиться от невежества. Однако ученый считает, что изучение науки должно вестись во имя бога. В своем произв. З. идеализирует ученых и требует, чтобы ученики преклонялись перед учителем. Не ограничиваясь этим требованием, З. говорит об обслуживании учителя учеником. Классовый характер взглядов З. на науку становится очевидным, когда он дифференцирует объем знаний для простых людей и для избранного меньшинства. Обязат. знание – это знание религ. законов в том или ином объеме. Что касается мед. науки, то она, по З., необходима, т. к. является одним из «средств к продолжению существования». Характерен его аргумент: «...ведь и пророк лечился».

Во всех уч. заведениях мусульм. мира уроки обычно начинались в среду, ибо, по преданиям, в этот день был сотворен мир. Основываясь на этом, З. рекомендует начинать урок в этот день. Характерными являются советы З. для начинающих изучение науки о том, что мат-л нужно подбирать т. о., чтобы он усвоился «при двукратном повторении, при пост. увеличении». Мат-л должен быть понятным для уч-ся. И учителю тоже рекомендуется выбирать мат-л для чтения уч-ся, наиб. доступный для понимания и усвоения. У преподавателя, по убеждению З., первой заботой должно быть прочное запоминание уч-ся мат-ла, на к-ром осн. какое-то богословское или юрид. положение. Изучаемые тексты необходимо комментировать. З., видимо, понимал, что повторение должно быть эффективным. Вот почему длинный текст он рекомендует разбивать на части. Методы З. как преподавателя раскрываются на примере действий одного знаменитого учителя, о к-ром рассказывает автор. Из этого, а также др. источн. о школах ср.-век. В. следует, что урок в школе длился ок. часа, после чего уч-ся покидали школу для самостоят. занятий.

**ЗАУЧИВАНИЕ** – вид работы по усвоению знаний, заключающийся в закреплении в памяти уч. мат-ла для последующего воспроизведения на занятиях и применении на практике.

**ЗАЧЕТ** – ранее существовавшая (до 1996) форма итоговой проверки и оценки полноты и прочности знаний уч-ся, ст-тов, а также сформированности умений и навыков; проводится в виде собеседования по важнейшим вопросам каждого разд. изученного курса или по курсу в целом в индивид. или групповой форме контроля. Может проводиться с применением тестирования, результаты к-рого уч-ся сами могут оценить по определ. преподавателем критериям, активно используя взаимоконтроль, самоконтроль и самооценку.

**ЗАЩИТА** – один из важнейших принципов личностно-ориентированной педагогики, отражающий готовность и способность педагога прийти на помощь ребенку или подростку, не защищенному и ранимому в критич. ситуациях. Это – моральная охрана его от возможного социального зла или психол. стресса и создание условий для самостоят. противостояния разл. негативным воздействиям и влияниям. Пед. З. выступает системой действий по разрешению проблем и конфликтов, по торможению и прекращению отрицат. воздействий окружения на личность.

Принцип пед. З. предполагает создание в образоват. процессе системы мер, обеспечивающих физ., психол., социальную безопасность и направленных на формирования у детей (подростков) собств. способности к З. себя и др. Он предполагает также соответствие и согласованность конкретных пед. действий и психол. и социокульт. факторов развития индивида, высокую степень доверительности отношений взрослого и ребенка, понимания особенностей отношений в семье и взаимодействие с родителями.

Пед. З. направлена не на создание «тепличной» среды, изолирующей ребенка от проблем, трудностей и невзгод. Она осуществляется в совм. (его и взрослого) поиске конкретных способов выхода (нравств. выбора) из критич. жизненных ситуаций на основе стимулирования всех его душевных способностей и развития рефлексии, самоанализа и самоконтроля, а если это необходимо, и на основе принятия нового в своей Я-концепции. З. имеет в арсенале спец. способы и воспитат. технологии, в т. ч.

опосредованные и непосредственные, прямые и косвенные формы, разл. методы З. в сферах деятельности (напр., З. и укрепления здоровья детей), соц.-пед. и психол. помощи, правовой З. и консультирования.

Принцип З. находит свое конкретное выражение не только в опыте работы отд. учителей, стоящих на позициях гуманистич. воспитания, но и в инновационной практике классных воспитателей, а также в практич. реализации концепций превентивной психологии и педагогики, к-рые рассматривает всю сферу социальной профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер.

**ЗАЩИТА ИНФОРМАЦИИ** – система мер, направленных на достижение безопасности защищенного документооборота с целью сохранения гос. и коммерч. секретов. Для достижения результата соблюдаются режимные требования, применяются сложные, как правило, электронные устройства; для З. и. в компьютерах и сетях – программно-техн. решения, в т. ч. с применением криптографии.

**ЗАЩИЩАЕМЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ** – положения, определяющие науч. новизну исследоват. работы, ее теоретич. и практич. значимость, ранее не изв. в науке или пед. практике и поэтому нуждающиеся в публичной защите.

**ЗДОРОВЬЕ** (детей) – состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием к.-л. болезненных изменений. Согласно определению, принятому Всемирной орг-цией здравоохранения (ВОЗ), З. представляет собой не только биол., но и социальную категорию, т. е. З. – состояние телесного, душевного и социального благополучия.

З. характеризуется не только качественно, но и количественно; существует понятие о степени З., определяемой широтой адаптивных возможностей организма. Хотя З. противопоставляется болезни, оно может быть связано с ней разл. переходными состояниями.

Помимо индивид. З. различают З. населения как понятие статистическое. Последнее применительно к детям и подросткам определяется по след. показателям: общая заболеваемость, инфекционная заболеваемость, индекс З., процент часто и длительно болеющих детей, распространенность и структура заболеваемости, процент детей с нормальным физ. развитием, распределение по группам З.

Данные, отражающие общую заболеваемость (распространенность всех заболеваний – острых и хронических), получают на основании анализа обращаемости за мед. помощью (по записям в мед. картах) или обработки результатов массовых мед. осмотров, к-рые проводятся в дошк. и уч. учреждениях. Показатель общей заболеваемости изменяется в зависимости от возраста детей и условий воспитания. Он наиб. высок среди детей 2–3 лет, затем постепенно снижается и снова возрастает в связи с поступлением в школу и в период полового созревания. Первые два «пика» общей заболеваемости объясняются снижением общей и иммунной реактивности дет. организма, связанным с процессами адаптации с момента поступления в дошк. учреждения и в школу. Рост заболеваемости в подростковом возрасте связан с бурной нейроэндокринной перестройкой организма. Нек-рые специалисты также объясняют это явление неравномерным созреванием морфофизиол. структур организма в результате акселерации. Напр., у мн. подростков наблюдается отставание в развитии сердечно-сосудистой системы по сравнению с общим ростом скелета и мускулатуры, что вызывает разл. сердечно-сосудистые нарушения.

Индекс З. – кол-во детей и подростков, не обращавшихся ни разу в течение года в поликлинику. Он возрастает в 2 раза от 1-го (примерно 12%) к 8-му (примерно 25%) кл.; за это же время более чем в 2,5 раза снижается кол-во уч-ся, часто (более 4 раз за уч. год) и длительно болеющих.

Анализ общей заболеваемости включает установление ее структуры – выявление места, к-рое количественно занимает та или иная группа заболеваний в разные возрастные периоды. В грудном возрасте преобладают заболевания желудочно-кишечного тракта и дыхательной системы. В период от 1 года до 17 лет первое место удерживают болезни органов дыхания. Второе мес-

то в возрасте от 1 года до 10 лет занимают инфекционные заболевания, а в возрасте 11–17 лет – травмы и отравления. Болезни органов пищеварения с третьего места в возрасте 7–10 лет перемещаются на пятое к 11–14 годам.

Среди детей и подростков от начала к концу обучения в школе увеличиваются распространенность близорукости, нарушений осанки, частота хронич. заболеваний уха, горла и носа.

В зависимости от состояния З. детей относят к одной из пяти т. н. групп З.: 1-я группа – здоровые дети, 2-я – практически здоровые, 3-я и 4-я – больные дети в разной степени проявления и компенсации болезни. 5-я – дети с тяжелыми хронич. заболеваниями. К концу шк. обучения возрастает кол-во детей 3-й и 4-й групп З. за счет сокр. 1-й и 2-й групп. Дети и подростки 1–4-й групп З. обучаются в массовых уч.-воспитат. учреждениях; дети, относящиеся к 5-й группе З., – в учреждениях санаторного типа.

Хронич. заболевания, ослабленность организма, отклонения в физ. развитии, нарушения остроты зрения, слуха, осанки, психоневрологич. отклонения отрицательно сказываются не только на работоспособности детей и подростков, но часто становятся препятствием к освоению выбранной ими профессии, лишают возможности плодотворного высокопроизводит. Умств. и физ. труда.

Состояние З. и его динамика в течение уч. года и ряда лет – надежный критерий оценки влияния организации обучения, соответствия величины уч. нагрузки, режима дня и условий семейного воспитания морфофункц. возможностям уч-ся разл. возрастных групп.

**ЗДРАВЫЙ СМЫСЛ** – совокупность общепринятых, часто неосознанных способов объяснения и оценки наблюдаемых явлений внеш. и внутр. мира. З. с. суммирует значимые, необходимые каждому человеку в его повседневной жизни, фрагменты исторически доступного опыта наряду с информацией о природе и обществ. отношениях; весьма значит. роль в здравом смысле играют представления, касающиеся межличностных взаимодействий.

**ЗЛО** – наиб. общее понятие морального сознания, категория этики, объемлющая все отрицат. нравств. значения обществ. и личной жизни человека. Противоположность З. – добро или благо. З. обозначает как негативные состояния личности (страдание, болезнь, смерть, нищету, униженность), так и силы, их вызывающие: природные стихии, обществ. условия, качества и поступки людей. В более узком смысле моральное З. характеризует только те отрицат. действия, к-рые производятся неразвитой или извращенной человеч. волей, свойства и отношения людей, противоречащие нравств. идеалу личности и общ-ва. На личностном уровне моральное З. (порочность) проявляется как произвольная ущербность, когда чисто человеч. способности используются во вред др. людям или самому себе. Осн. формы морального З. – пережитки, примитивизм и извращенность, эгоизм и конформизм, цинизм и ханжество, жестокость и разврат, враждебность, зависть к др. человеку и безразличие к себе.

В этич. учениях источн. З. считалось активное внеш. начало (бог Ангро-Майнью, олицетворяющий З., в зороастризме, сатана в христианстве, шайтан в исламе) или внутр. несовершенство (понятие материи у Платона, ничто у Августина), хаос своекорыстных интересов, разрушающих обществ. целое (Т. Мор, Т. Кампанелла) или насильств. подавление человека обществ. ин-тами (Ш. Фурье) и т. д. Согласно диалектич. пониманию, развитому Гегелем, добро и З. – это не самостоят. силы, а только разл. соотношения противоположных тенденций человеч. жизнедеятельности. В отличие от добра как гармонии противоположностей З. есть их разрыв, обособление и одностороннее развитие.

Положит. и отрицат. содержание морали складывается из практически одних и тех же побуждений, поэтому возможен взаимопереход добра и З. Благие чувства могут быть поставлены на службу З. Наиб. губительным является моральное З., к-рое имеет внеш. сходство с добром, декларирует высокие идеалы (идейность, долг), стремление насильственно осчастливить все человечество или отд. людей.

**ЗЛОДЕЯНИЕ** – действие, представляющее собой преступление против нравственности и посягающее на духовные или матер. ценности. Содержание понятия З. соответствует этимологии слова, это – деяние зла. З. – противоположность благодеянию и выражается в поступке, являющемся моральным злом по характеру деяния и мотива и социальным злом по своим последствиям. З. призвано не только отличить совершенное зло от замышляемого (злонамеренность), но и подчеркнуть агрессивно-деятельную природу зла. Конкретное содержание З. может быть разл.: обман, глумление над святынями, насилие, убийство и др. Обычно различают намеренные и ненамеренные, умышленные и непредумышленные З. С психол. точки зрения З. совершается вследствие интеллект., волевой или нравств. неполноценности. З. как результат заблуждения и слабости воли осуждается общественностью менее сурово, чем хладнокровно рассчитанное преступление. Относит. величина З. зависит от степени осознанности действия лицом, свершившим проступок, и значимостью причиненного им вреда. Незначит. проступки порицаются или высмеиваются окружающими. Поступок не считается З. или заслуживает снисхождения, если сохраненная им ценность выше разрушенной, напр. иногда может быть оправдана ложь «во спасение». Наиб. опасные для общ-ва З. юридически квалифицируются как преступления и подлежат уголовному наказанию.

**ЗНАК** – предмет (явление), служащий представителем др. предмета, явления, процесса. Наука о З. – семиотика – непосредственно связана с логикой, лингвистикой, культурологией, социологией и др. Особенно велика и многозначна смысловая роль З. в когнитивной психологии в связи с исходной для нее компьютерной метафорой, т. е. аналогией между строением психики человека и информ.-логич. и вычислит. устройствами, созданными с целью получения, хранения, переработки и передачи знаковой информации.

**ЗНАНИЯ** – результат познания действительности, проверенный практикой; адекватное ее (действительности) отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Понятие «З.» следует рассматривать в двух аспектах: то, что должен усвоить уч-ся, и то, что уже усвоено им, применено или соотв. образом использовано в вербальной (словесной) и предметной практич. деятельности, стало свойством его личности, т. е. это запоминание и воспроизведение изученного мат-ла. В проф. педагогике используется след. рабочее определение: З. – это результат усвоения уч-ся системы фактов, понятий, законов, закономерностей, теорий; это накопленная работником информация о свойствах мат-лов, устройстве машин, механизмов и др., методах труда и произ-ва, относящихся к данной профессии, специальности, а также об общем культ.-техн. развитии общ-ва.

Элементарные З., обусловленные биол. закономерностями, свойственны и животным, у к-рых они служат необходимым условием их жизнедеятельности, реализации поведенческих актов. З. являются органич. единством чувственного и рационального. На основе З. вырабатываются умения и навыки.

З. могут быть донаучными, житейскими, художественными (как специфич. способ эстетич. освоения действительности) и научными (эмпирические и теоретические). Житейские З., основывающиеся на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентировочной основой повседневного поведения человека. Эта форма З. развивается и обогащается по мере прогресса науч. З. В то же время сами науч. З. вбирают в себя опыт житейского познания.

Науч. З. могут быть переданы путем орг. целенаправл. обучения и характеризуются осмыслением фактов в системе понятий данной науки.

Науч. З., получаемые учеником в школе, зачастую расходятся и даже противоречат житейским представлениям и понятиям ребенка в силу ограниченности или односторонности опыта, на к-рый последние опираются. Усваивая науч. понятия, имеющие строго определенное в данной науч. области значение (напр., понятие тела в курсе физики), уч-ся понимают их в соответствии с более узким (или более широким) житейским смыслом.

З., усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематичными, охватывать все осн. в изучаемой области, быть взаимосвязанными, иметь определ. логич. структуру и усваиваться в определ. последовательности. Наряду с внутрипредметными связями, относящимися обычно к одному и тому же уч. предмету, должны создаваться и межпредметные связи.

Осознанность, осмысленность З., насыщенность их конкретным содержанием, умением уч-ся не только назвать и описать, но и объяснить изучаемые факты, указать их взаимосвязи и отношения, обосновать усваиваемые положения, сделать выводы из них отличают содержательные З. от формализованных.

Основой усвоения З. является активная мыслит. деятельность уч-ся, направляемая преподавателем. Существ. роль в этом процессе отводится и запоминанию. Практич. применение З. в процессе их усвоения и закрепления – наиб. действенное средство преодоления формализма в усвоении З., особенно при усвоении обобщенных З. (общих положений, принципов, закономерностей).

З., приобретаемые в процессе обучения, характеризуются разл. глубиной проникновения в их сущность. Эта глубина зависит и от достигнутого людьми уровня познания данной области явлений, и от целей обучения, и от индивид. особенностей уч-ся – от уже имеющегося у них запаса З., уровня их умств. развития, от адекватности усваиваемого З. возрасту уч-ся.

Различают глубину и широту З., степень полноты охвата ими предметов и явлений данной области действительности, их особенностей, закономерностей, а также степень детализованности З. Орг. шк. обучение требует четкого определения глубины и широты З., установления их объема и конкретного содержания.

З. и правильно избранный путь их усвоения – предпосылка умств. развития уч-ся. Сами по себе З. еще не обеспечивают полноты умств. развития, но без них последнее невозможно. Являясь сост. частью мировоззрения человека, З. в большой мере определяют его отношение к действительности, моральные взгляды и убеждения, волевые черты личности и служат одним из источн. склонностей и интересов человека, необходимым условием развития его способностей. Однако возможны расхождения З. и убеждений человека (напр., З. моральных норм не гарантирует следования им).

**ЗНАЧЕНИЕ** – обобщенная форма запечатления субъектом обществ.-ист. опыта, приобретенного в процессе совм. деятельности и общения и существующего в виде понятий, опредмеченных в схемах действия, социальных ролях, нормах и ценностях. Посредством системы З. сознанию субъекта предстает образ мира, др. людей, самого себя, осуществляется управление процессами индивид. деятельности субъекта. Носителями З. наряду со структурами естеств. яз. выступают такие знаковые системы, как схемы, карты, формулы и чертежи, «язык» иск-ва (живописи, архитектуры, танца и т. д.). З. раскрывается как содержание знаков, образов, действий в их устойчивом для индивидов данной культуры соц.-нормированном смысле.

**ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ** – расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (к-рого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками). Понятие введено Л. С. Выготским, к-рый считал, что З. б. р. определяет психич. функции, находящиеся в процессе созревания. З. б. р. связана с такими фундамент. проблемами дет. и пед. психологии, как возникновение и развитие высш. психич. функций, соотношение обучения и умств. развития, движущие силы и механизмы психич. развития ребенка. З. б. р. – следствие становления высш. психич. функций, к-рые формируются сначала в совм. деятельности, в сотрудничестве с др. людьми и постепенно становятся внутр. психич. процессами субъекта.

З. б. р. свидетельствует о ведущей роли обучения в умств. развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Выготский, – когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много др. функций, лежащих в З. б. р. Обучение может ориентироваться на уже прой-

денные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на З. б. р., что характеризует высш. порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. З. б. р. дает представление о внутр. состоянии, потенц. возможностях развития и на этой основе позволяет дать обосн. прогноз и практич. рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отд. ребенка. Определение актуального и потенц. уровней развития, а также одновременно с этим З. б. р. составляет то, что Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматич. диагностики, опирающейся лишь на внеш. признаки развития. В этом аспекте З. б. р. может быть использована как показатель индивид. различий детей. В отеч. и заруб. психологии проводятся иссл. с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить З. б. р.

З. б. р. может быть выявлена и при изучении личности ребенка, а не только его познават процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, к-рые происходят в результате направленных воспитат. воздействий. Оптимальные условия для выявления З. б. р. личности создает интеграция ее в коллективе.

**ЗРЕЛОСТЬ, ВЗРОСЛОСТЬ** – период наивысш. развития духовных, интеллект. и физ. способностей человека, проявления развитого чувства ответственности, потребности в заботе о др. людях, способности к активному участию в жизни общ-ва; наступает между завершением юности и началом старения.

**ЗУЛЬФИЯ** [Зульфия Исраилова, 1(14) марта 1915, Ташкент – 1996, Ташкент] – поэтесса. Герой Соц. Труда (1984). Род. в махалле Дегрез г. Ташкента в семье ремесленника.

Первый сб. стихов З. («Страницы жизни») был опубл. в 1932 г. Ее творчество было посв. Лирич. описанию природы, также поэтесса в своих стихах создала образ узб. сов. женщины-труженицы, мн. ее стих. были посв. борьбе за мир и дружбе народов. В годы войны она писала патриотич. стихи. Ею также были написаны либретто к операм узб. композиторов, напр. «Зейнаб и Аман».

Наиб. изв. стих. поэтессы являются: «Хулькар» (1947), «Я пою зарю» (1950), сб-ки стих. «Близкие сердцу моему» (1958), «Сердце в пути» (1966), «Дар долины» (1966), «Моя весна» (1967), «Водопад» (1969).

Нек-рые стих. З. были переведены на мн. языки мира (напр., «Я пою зарю»). Написала пьесу-сказку по мотивам поэмы Хамида Алимджан «Семург».

В 1999 г. в Узб. утверждена Гос. премия им. Зульфии.

# И

**ИБН СИНА**, Абу Али Хусейн (латинизированное – Авиценна) – великий философ и врач; род. 980 г. в Афшане, близ Бухары; изучал в Бухаре математику, астрономию, философию и медицину, был придворным врачом саманидских и даулемитских султанов, нек-рое время был визирем в Хамадане, поселился затем в Исфагане и умер во время похода эмира Ала-ад-Даула в Хамадан в 1037 г.

И. С. оставил множество соч., среди к-рых особенной известностью пользовался «Канон врачебной науки», где изложена его система медицины, в гл. чертах имеющая много общего с системой Галена. Араб. текст «Канона...» издан полностью только один раз (4 т., Рим, 1693), но существует множество его пер. на лат. яз. Самый лучший из них принадлежит Племпию (Львов, 1658). Кроме того, в лат. пер. изданы мн. др. мед. и филос. соч. И. С. Особое внимание схоластиков обратило на себя его соч. о метафизике (служащее, собственно, комментарием к метафизике Аристотеля), в к-ром И. С. выказал себя вполне самостоят. мыслителем.

И. С. с раннего возраста проявлял исключит. способности и одаренность. Уже к 10 годам он знал наизусть почти весь Коран. Затем его отправили изучать мусульм. законоведение в школу, где он был самым младшим. Но вскоре даже самые взрослые из слушателей школы оценили его ум и знания и приходили к нему, 12-летнему, советоваться. Позже он изучал логику и философию, геометрию и астрономию под руководством приехавшего в Бухару ученого Абу Абдаллаха Натили. С 14 лет начал заниматься самостоятельно. Все предметы давались ему легко. Когда же он познакомился с «Метафизикой» Аристотеля, то, как упоминал в своей автобиографии, неск. раз прочитал этот труд, но не смог понять его. Помогла ему в этом кн. аль-Фараби с комментариями к «Метафизике». В 16 лет И. С. пригласили лечить самого эмира Бухары. В автобиографии ученый писал: «Я занялся изучением медицины, пополняя чтение наблюдениями за больными, что научило меня многим приемам лечения, к-рые нельзя найти в книгах».

После взятия Бухары тюрками и падения династии Саманидов в 1002 г. И. С. направился в Ургенч, ко двору правителей Хорезма. Тут его стали называть «князем врачей». В 1008 г. после отказа И. С. поступить на службу к султану Махмуду Газневи благополучная жизнь сменилась годами скитаний. Нек-рые работы он писал в седле во время своих долгих переездов.

В 1015–1024 гг. жил в Хамадане, сочетая науч. деятельность с весьма активным участием в политич. и гос. делах эмирата. За успешное лечение эмира Шамс ад-Даула он получил должность визиря, но нажил себе врагов в воен. кругах. Эмир отклонил требование военных предать И. С. казни, но принял решение сместить его с занимаемой должности и выслать за пределы своих владений. Через 40 дней с эмиром случился очередной приступ болезни, к-рый заставил его отыскать ученого и вновь назначить своим министром.

После смерти эмира за попытку перейти на службу к правителю Исфахана на 4 мес. он был заточен в крепость. В последние годы жизни служил в Исфахане при дворе эмира Ала ад-Даула. Перед смертью

он приказал отпустить всех своих рабов, наградив их, и раздать все свое имущество беднякам.

И. С. был ученым, одержимым исследоват. духом и стремлением к энциклопедич. охвату всех совр. отраслей знаний. Философ отличался феноменальной памятью и остротой мысли.

По преданию, почувствовав близкий конец, И. С. решил сразиться со смертью. Он приготовил 40 снадобий, к-рые надлежало последовательно применить в случае его смерти, и продиктовал правила их использования своему самому верному ученику. После смерти И. С. ученик приступил к оживлению, с волнением замечая, как немощное тело старца постепенно превращается в цветущее тело юноши, появляется дыхание, розовеют щеки. Оставалось последнее лекарство, к-рое нужно было влить в рот, и оно бы закрепило жизнь, восстановленную предыдущими снадобьями. Ученик был так поражен произошедшими изменениями, что выронил последний сосуд. Спасительная смесь ушла в землю и через неск. минут перед учеником лежало дряхлое тело учителя.

Написанный на араб. яз. энциклопедич. тр. «Кн. исцеления» («Китаб аль-Шифа») посв. логике, физике, биологии, психологии, геометрии, арифметике, музыке, астрономии, а также метафизике. «Кн. знания» («Данiш-наме») также является энциклопедией.

Осн. мед. произв. И. С.: «Канон врачебной науки» («Китаб ал-Канун фи-т-тибб») – соч. энциклопедич. характера, в к-ром предписания антич. медиков осмыслены и переработаны в соответствии с достижениями араб. медицины. В «Каноне» И. С. предположил, что заболевания могут вызываться какими-то мельчайшими существами. Он первым обратил внимание на заразность оспы, определил различие между холерой и чумой, описал проказу, отделив ее от др. болезней, изучил ряд др. заболеваний.

Трактат «Лекарственные средства» («Ал-Адвият ал калбия») написан во время первого посещения Хамадана. В произв. подробно описываются причины возникновения и проявления пневмы, особенности диагностики и лечения заболеваний сердца.

В области логики И. С. не только отстаивал и распространял учение Аристотеля, но и сам разработал мн. его положения. Поэтому его справедливо называют учителем логики на мусульм. В. В этом произв. И. С. спец. главы посв. вопросам логики, где он с большим мастерством объясняет цели и задачи данной науки. Всякое знание и всякая наука, говорит он, покоится или на представлениях, или на убеждениях. Если представление приобретается через посредство определения, то убеждение достигается только умозаключением. Определение и умозаключение, по утверждениям ученого, - это два орудия, с помощью к-рых выводится известное из неизвестного. Правильность или ложность умозаключений проверяется спец. наукой – логикой, наукой умозрительной, открывающей истину.

Классифицируя науки, И. С. утверждает, что все существующее в мире либо духовно, либо телесно, либо от разума. Все эти категории и являются предметом философии. Задача философии заключается в познании истины и добра. Исходя из этого, ученый разделяет философию на теоретическую – умозрительную и практическую. Теоретич. науку, в свою очередь, он подразделяет на 3 ч.: естествознание, математику, геологию. И. С. указывает на то, что объекты их иссл. различны. Задача теоретич. части филос. наук – это приобретение достоверных знаний о таком бытии, существование к-рого не связано с деятельностью человека. Естествознание, по мнению ученого, изучает матер. тело и движение. Математика занимается изучением материи и ее свойств, связанных с движением: квадратности, окружности, шаровидности, конусовидности. Практич. науки И. С. также разделяет на группы. Первая изучает те объекты, к-рые касаются только человеч. личности и учат, каков должен быть у человека характер. Предметом изучения второй группы наук является поведение человека в доме. Этич. воззрения И. С. вытекают из его обществ.-политич. и филос. идей. Этику И. С. относит к практич. наукам, цель к-рых – познание добра и руководство поведением и делами людей. Все то, что существует, говорит ученый, по своей природе стремится к совершенствованию.

Именно это стремление и есть добро. Раскрывая сущность таких явлений, как наслаждение, страдание, И. С. утверждает, что наслаждение – это восприятие, связанное с чем-то или добрым, или совершенным, а страдание – это восприятие недостатков и зла. С точки зрения ученого, наслаждение не является абсолютным, у него имеются свои градации. Человек должен быть подготовлен к восприятию всего совершенного, что естественно требует соотв. воспитания. Интересна мысль ученого о том, что отрицат. моральные качества человека есть категории зла и страдания.

В начале кн. «О домоводстве» И. С. останавливается на том, что человек является разумным существом, а потому занимает особое место в природе. Благодаря силе своего разума он должен уметь отличать добро от зла. И. С. считает, что воспитание детей в семье есть осн. обязанность родителей независимо от их положения. Глава гос-ва также должен являть собой пример высокой нравственности. Гл. задача человека, полагает ученый, заключается в умении избавляться от своих недостатков, подавлять свои страсти. Воспитывать другого может только тот, кто преодолел свои пороки. Рассматривая методы нравств. воспитания, И. С. особое внимание обращает на то, что самый верный из них – это остаться наедине с детьми и беседовать с каждым из них в отдельности, беседовать спокойно, без крика, не задевая их достоинства, опираясь на положит. примеры. По мнению ученого, начинать обучение можно только тогда, когда ребенок уже способен к усвоению науки. Особое значение он придавал подбору учителей. Интересны мысли И. С. об обучении и воспитании детей в коллективе. Трудовое воспитание рассматривается им, наряду с умственным, физическим и нравственным, как необходимый и обязат. элемент воспитания. Трудовое воспитание в понимании И. С. заключается в приобретении ребенком ремесленных навыков.

Др. произв. И. С.:

«Удаление вреда от разных манипуляций посредством исправлений и предупреждений ошибок» («Дафъ ал-мазорр ал куллия ан ал-абдон ал инсония битадорик анвоъ хато ан-тадбир»).

«О пользе и вреде вина» («Сиесат ал-бадан ва фазоил аш-шароб ва манофиъих ва мазорнх») – самый короткий трактат И. С.

«Поэма о медицине» («Урджуса фи-т-тиб»).

«Трактат о пульсе» («Рисолайи набзийа»).

«Мероприятия для путешественников» («Фи тадбир ал-мусофирин»).

«Трактат о сексуальной силе» («Рисола фил-л-бох») – описаны диагностика, профилактика и лечение сексуальных нарушений.

«Трактат об уксусомёде» («Рисола фис-сиканджубин») – описаны приготовление и леч. применение разл. по составу смесей уксуса и меда.

«Трактат о цикории» («Рисола фил-хиндабо»).

«Кровеносные сосуды для кровопускания» («Рисола фил-урук ал-мафсуда»).

«Рисола-йи жудия» – описывается лечение заболеваний уха, желудка, зубов. Кроме того, здесь затрагиваются вопросы гигиены. Нек-рые исследователи оспаривают авторство И. С.

В понимании предмета метафизики И. С. следовал Аристотелю. Вслед за аль-Фараби И. С. различает возможно сущее, существующее благодаря другому и абсолютно необходимо сущее, существующее благодаря себе. И. С. утверждает со-вечность мира Творцу. Творение в вечности И. С. объяснял с помощью неоплатонического понятия эманации, обосновывая т. о. логич. переход от первонач. единого к множественности тварного мира. Однако в отличие от неоплатонизма он ограничивал процесс эманации миром небесных сфер, рассматривая материю не как конечный результат нисхождения единого, а как необходимый элемент любого возможного бытия. Космос делится на три мира: матер. мир, мир вечных несотворенных форм и земной мир во всем его многообразии. Индивид. душа образует с телом единую субстанцию, обеспечивающую целостное воскрешение человека; носителем филос. мышления выступает конкретное тело, предрасположенное к принятию разумной души. Абс. истина может быть постигнута посредством интуитивного видения, к-рое предстает кульминацией процесса мышления.

К числу мистич. произв. И. С. относятся «Кн. о птицах», «Кн. о любви», «Кн. о сущности молитвы», «Кн. о смысле паломничества», «Кн. об избавлении от страха смерти», «Кн. о предопределении».

Ему же принадлежат стих. на перс. яз., б. ч. в форме рубаи.

Находясь в Гурагане, И. С. написал трактат об определении долготы этого города. И. С. не смог воспользоваться тем методом, к-рым пользовались Абу-ль-Вафа и аль-Бируни, и предложил новый метод, состоящий в измерении кульминационной высоты Луны и ее сравнении с высотой в Багдаде путем вычислений по правилам сферической тригонометрии.

В «Кн. о способе, предпочитаемом др. способам при конструировании наблюдательного инструмента», И. С. описал изобретенный им наблюдат. инструмент, к-рый, по его мнению, должен был заменить астролябию; в этом инструменте для уточнения измерений впервые применялся принцип нониуса.

**ИГРА** – форма учебно-воспитат. деятельности, имитирующая те или иные практич. ситуации; игра является одним из средств активизации уч. процесса, способствует умств. развитию. Характерной особенностью игры является ее двуплановость: с одной стороны, играющий выполняет реальную деятельность, осуществление к-рой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач, с др. – ряд моментов этой деятельности носит усл. характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисл. сопутствующими обстоятельствами. Функции игры в уч. процессе состоят в обеспечении эмоционально приподнятой обстановки, облегчающей усвоение мат-ла, оказывающей внушающее воздействие.

Согласно теории «избытка сил» (Ф. Шиллер и Г. Спенсер), И. возникает у молодых животных в силу того, что не вся их энергия затрачивается на борьбу за существование; образуется избыток энергии, к-рый и находит выход во всевозможных движениях, не имеющих прямого отношения к борьбе за существование. Спенсер дополнил эту теорию указаниями на подражание как источн. И. и на упражнение как ее функцию. Предметом спец. иссл. И. животных и человека стала впервые в работах К. Гроса (1899). И., по данным Гроса, возникает только у тех животных, врожденные инстинктивные формы поведения к-рых оказываются недостаточными для приспособления к изменчивым условиям существования; для них И. и есть такая форма жизнедеятельности, в к-рой происходит предварит. приспособление инстинктов к будущим условиям борьбы за существование. Грос считал И. формой самоусовершенствования молодых существ, поэтому его теория носит назв. «Теория предупреждения». Существ. поправку в теорию Гроса внес К. Бюлер, к-рый считал, что стремление к И., к повторению одних и тех же действий поддерживается удовольствием от самой деятельности. Такое удовольствие он называл функциональным, а И. определял как деятельность, сопровождающуюся функциональным удовольствием и ради него совершаемую. Др. аспекты И. выделил голл. зоопсихолог Ф. Бейтендейк (1933). Он выделил 4 осн. особенности И., связывая их с характерными чертами поведения, свойственными дет. организму: ненаправленность движений; импульсивность; аффективная связь с окружающим; робость, боязливость, застенчивость. Анализируя возникновение И. в ходе эволюц. развития, он пришел к заключению, что И. распространена только у плотоядных животных, являющихся прирожденными охотниками, а из травоядных – только у обезьян, к-рых сближает с охотниками то, что формой добывания пищи у них служит схватывание предметов. Бейтендейк пришел к выводу, что И. всегда связана с к.-л. предметом, к-рый содержит много новизны и сам как бы играет с играющим. В противоположность Гросу Бейтендейк считал, что в основе И. лежат не отд. инстинкты, а более общие влечения, находящиеся за инстинктами: влечение к освобождению, влечение к слиянию с окружающим и влечение к повторению. В признании первичности этих влечений Бейтендейк следует за З. Фрейдом, считавшим всю жизнь и деятельность проявлением изначальных биол. влечений. Грос и Бейтендейк, при определ.

различии подходов, рассматривали И. животных как внеш. выражение глубинных инстинктов или влечений и отождествляли И. животных и человека. Они не видели качеств. отличия ребенка, развивающегося в общ-ве и усваивающего обществ. опыт, от детенышей животных, лишь приспосабливающихся к условиям существования благодаря наследств.-фиксиров. видовому опыту. Особый интерес представляет иссл. Ж. Пиаже (теория преобладающего влияния И. на развитие дет. интеллекта, 1945), рассматривавшего И. (в связи с развитием символич. функции) как деятельность, в к-рой преобладают процессы ассимиляции ребенком окружающей действительности в соответствии с присущей детям эгоцентрич. позицией.

Иссл. путешественников и этнографов, содержащие материал о положении ребенка в обществе, находящемся на относительно низком уровне ист. развития, дают достаточно оснований для гипотезы о возникновении и развитии дет. И. На ранних ступенях развития общ-ва, когда осн. способом добывания пищи являлось собирательство с применением простейших орудий (палок) для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, И. не существовало. Дети рано включались в жизнь взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления орудий. Усложнение орудий труда, переход к охоте, скотоводству, мотыжному земледелию привели к существ. изменению положения ребенка в общ-ве. Возникла потребность в спец. подготовке будущего охотника, скотовода и т. п. В связи с этим взрослые начали изготовлять орудия (ножи, луки и стрелы, пращи, арканы и т. п.), являющиеся точными копиями орудий взрослых, но меньшего размера, специально приспособленными для детей. Возникли И.-упражнения. Дет. орудия увеличивались вместе с ростом детей, постепенно приобретая все свойства орудий труда взрослых. Общ-во в целом чрезвычайно заинтересовано в подготовке детей к участию в будущем в самых ответств. и важных областях труда, и взрослые всячески содействуют И.-упражнениям детей, над к-рыми надстраиваются И.-соревнования, являющиеся своеобразным экзаменом и обществ. смотром достижений детей.

С усложнением орудий труда и дальнейшим разделением труда в общ-ве дети постепенно исключаются из недоступных для них сфер производств. деятельности. Сложные орудия труда при уменьшении их размера для детей теряли свои осн. функции, сохраняя лишь внеш. сходство. Это привело к появлению сначала изобразит. игрушек, а затем игрушек, лишь напоминающих предметы, с к-рыми действуют взрослые. Возникает сюжетно-ролевая (или сюжетная) И. (Детские игры), в к-рой ребенок принимает на себя и выполняет роль, соотв. к.-л. действиям взрослых. Дети, предоставленные самим себе, объединяются и организуют свою особую игровую жизнь, воспроизводящую в осн. чертах обществ. отношения и трудовую деятельность взрослых. В ролевой И. воспроизведение предметных действий отходит на второй план, а на первый выдвигается воспроизведение обществ. отношений и трудовых функций.

В индивид. развитии совр. ребенка И. имеет огромное значение. В ней формируется и проявляется потребность ребенка взаимодействовать с миром, развиваются интеллект., моральные и волевые качества, формируется личность в целом. И. есть практика развития ребенка, ведущая деятельность в дошк. детстве. Ист. развитие И. не повторяется. В онтогенезе хронологически первой является ролевая И., служащая важнейшим источн. формирования социального сознания ребенка в дошк. возрасте. В ролевой И. ребенок отождествляет себя со взрослыми и воспроизводит их функции и отношения между ними в специально создаваемых им самим условиях. Характерную особенность игровых условий составляет замещение реальных предметов, с к-рыми действуют взрослые, игрушками, что имеет существ. значение для выделения ребенком социальных отношений между людьми.

Ролевая И.-форма моделирования ребенком социальных отношений в тех проявлениях, к-рые ему доступны, и тем самым – их выделения. В этом заключается ее осн. функция и значение для развития личности ребенка в детстве. Содержание ролевой И. имеет важнейшее воспитат. значение. Содержание ролевой И. реализует-

ся ребенком во взятой им на себя роли. Всякая роль содержит определ. правила поведения. Подчинение им составляет важнейший момент всякой ролевой И. С подчинением правилам связано удовольствие, к-рое получает ребенок в И. Эту связь впервые подчеркнул Выготский в форме парадокса: «Ребенок в игре плачет как пациент и радуется как играющий». Взяв на себя выполнение той или иной роли, ребенок руководствуется не привлекательностью ситуации, а правилами роли. Тем самым во всякой ролевой И. обязательно присутствует борьба с непосредств. импульсами, необходимость подчиняться взятой на себя роли, формируются формы произвольного поведения.

Весьма важно, что часто И. носит колл. характер. Коллектив играющих детей выступает по отношению к каждому отд. участнику как организующее начало, санкционирующее и поддерживающее выполнение взятой на себя ребенком роли. В колл. И. создается дет. сообщество, хотя и воспроизводящее жизнь взрослых, но живущее как самостоятельный, в известном смысле самодеят. коллектив. Возникающие в ходе И. собств. игровые отношения и отношения по поводу И. оказывают своеобразное влияние на личность ребенка, в частности на развитие речи и навыков общения. Ролевая И., возникшая как особая форма удовлетворения потребности ребенка занять определ. место в окружающем его мире, преобразует эту потребность в конкретную ее форму – осуществлять деятельность, свойственную взрослым, деятельность общественно значимую и общественно оцениваемую. Поэтому И. имеет большое значение для формирования социальных потребностей ребенка, в частности для формирования готовности к шк. обучению.

Действия ребенка с заместителями реальных предметов в ходе развития И. сокращаются и становятся все более обобщенными, превращаясь в действия со значениями предметов. Это является существ. предпосылкой к формированию собств. умств. действий с опорой не на предметы, а на слова, являющиеся носителями предметных значений и, следовательно, важной предпосылкой перехода к собств. речевому мышлению. Уже в дошк. возрасте появляются и др. формы И., в частности И. с правилами, специально создаваемые взрослыми или передающиеся из поколения в поколение. Разнообр. дидактич. и подвижные И. способствуют развитию восприятия отд. вещей, наблюдательности, формированию обобщений и др. сторон интеллект. деятельности, совершенствованию координации движений, быстроты, силы, меткости и т. д.

В мл. шк. возрасте И. и ее роль в развитии постепенно отодвигается на второй план. Ведущей деятельностью ребенка становится учение. Ролевые И. приобретают иное содержание.

Большое распространение изучение игр и игровой деятельности получило за рубежом. Внимание ученых привлекают фундаментальные иссл. И. Хейзинги, Р. Кайуа, Ж. Жироду и др. о месте игрового феномена в культуре, в развитии цивилизации.

Сложности игрового феномена, многообразию игровых элементов в жизни детей соответствует множественность теоретич. подходов и рекомендаций. Наряду с когнитивной теорией Пиаже большое распространение имеет подход, предложенный Ш. Бюлер, выдвигающей на первый план развитие в игровой деятельности сенсомоторных процессов, а также концепция аффективного (эмоцион.) значения игры Дж Леви. Ведется поиск общей теории, способной объединить оба подхода.

Разрабатываемые программы приобщения детей к И. касаются в осн. решения 3-х задач: поощрение спонтанной И., включение в И. символики, стимулирование умств. развития. Вопросы социальной детерминации игровой деятельности ставятся узко – как влияние микросреды. Характер обществ. ценностей и идеалов не учитывается.

Внимание исследователей привлекает самодеят. характер дет. И. как явление, доступное пед. влиянию. Важное место отводится влиянию игровых групп на стимуляцию развития детей. В США, Великобритании, ФРГ, Японии и др. выходят ежемесячные и ежеквартальные журн., массовыми тиражами издаются пособия по И. Созданы Междунар. ассоциация в защиту дет. игры (Стокгольм). Междунар. совет по дет. И. и игрушкам.

**ИГРОВАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ** – включение уч-ся в игровое моделирование изучаемых явлений, проживание ими нового опыта в обстановке игры. Дидактич. функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью. Полноценное развертывание уч. процесса на основе дидактич. игры предполагает значит. личностно-проф. потенциал учителя, к-рый в ходе обучения выступает в разных ролях и обеспечивает баланс между вовлечением уч-ся в игровое действие и спец. фиксацией учебно-познават. результата игры.

**ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ** – метод леч.-пед. воздействия на детей и взрослых, страдающих разл. эмоциональными нарушениями, страхами, неврозами и др. В основе разл. методик, описываемых этим понятием, лежит признание игры влият. фактором развития личности.

Одним из первых игру в практике дет. психотерапии в качестве вспомогат. метода применил З. Фрейд (1913). Он ставил своей задачей выявление через цепь ассоциаций «истинного источн. символич. игры». Позднее М. Клейн (1932) использовала игру как осн. метод психотерапии в дет. возрасте. Целью такой игры было доведение путем интерпретации до сознания ребенка его собств. действий. конфликтов, вызвавших болезненное состояние. Терапевт рассматривался как пассивная фигура. Игра ребенка являлась спонтанной. А. Фрейд (1946), наоборот, считала, что терапевт должен занимать по отношению к детям активную руководящую позицию. Она отказалась от утверждения, что в игре непременно происходит символизация вытесненных конфликтов, допуская, что в ней могут находить свое отражение реальные жизненные отношения. В своей работе она использовала миниатюрные куклы, представлявшие собой изображения членов семьи. Фрейд также настаивала на обязат. привлечении к И. т. родителей с целью коррекции их отношения к воспитанию.

И. т. на основе психоаналитич. трактовки личности вызвала возражения со стороны амер. психолога и социолога Дж. Морено. Он полагал, что ряд психич. нарушений, и прежде всего неврозы, являются следствием неприспособленности человека к той малой социальной группе, в к-рой протекает его повседневная жизнь и работа. Задача терапевта – создание в группе для всех ее участников, в т. ч. и для больного, наилучших психол. условий совм. жизни. Морено предложил в качестве эффективного способа перестройки взаимоотношений в группе своеобразную импровизир. инсценировку, т. н. психодраму, воспроизводящую эти взаимоотношения.

И. т. приобрела широкое распространение в 40–50-х гг. Использование игры в целях психотерапии осуществляется в рамках разл. теоретич. школ и направлений. Игровые методики различаются по степени директивности, по частоте игровых сеансов; игра может применяться как способ индивид. воздействия и в целях групповой психотерапии. Иногда проводятся совм. игры с родителями. По мнению разных авторов, психотерапевту может отводиться пассивная роль наблюдателя, роль партнера, соучастника в игре либо руководителя.

Используются разл. приемы: элементы дет. психодрамы, разыгрывание определ. сюжетов и т. д. Один из примеров директивной терапии – «облегчающая психотерапия» Д. Леви (1933): заранее разработанный план игры, четкое распределение ролей, выяснение всех конфликтных ситуаций, ребенку предлагаются в готовом виде неск. возможных вариантов решения проблемы. В результате происходит осознание ребенком своих внутр. конфликтов. Характерный пример недирективного подхода – теория В. Акслайн (1947): терапевт не вмешивается в спонтанную игру детей и не интерпретирует ее, а создает самой игрой атмосферу тепла, безопасности, безусловного принятия мыслей и чувств пациента. И. т. применяется для воздействия на детей с невротич. расстройствами, эмоцион. нарушениями. Цель игры – помочь ребенку осознать самого себя, свои достоинства и недостатки.

Средствами И. т. может выступать игра ребенка с куклами, лепка, рисование и даже размазывание красок пальцем, дающее освобождающий «выход в мир красок и форм». Применяются и игры с песком, в

процессе к-рых дет. душевный конфликт может не только раскрываться, но в той или иной мере разрешаться в фантастич. виде, отражающем динамику бессознат. процессов. М. Левенфельд (1939) предложил т. н. методику миросозидания. В распоряжение ребенка предоставляется набор разл. предметов – фигурки людей и животных, игрушечные домики, автомашины, деревья, а также плоский ящик, наполовину наполненный песком. Из этого мат-ла ребенок строит свой «мир» – город, крепость, сцены повседневной жизни – и тем самым обнаруживает свои эмоцион. отношения к людям и предметам. Представляя определ. диагностич. ценность, такая игра способствует также терапевтич. переработке душевного конфликта у ребенка.

Применение игры в психотерапевтич. практике обосновывается теорией игровой деятельности, наиб. полно разработанной в тр. Д. Б. Эльконина. Развитие и изменение всех психич. процессов происходит прежде всего в деятельности. У дошкольника осн. деятельность – игра. Поэтому игра является ведущим средством психотерапии данного возраста. А. И. Захаров разработал методику И. т., к-рая является частью целого комплекса воздействий на ребенка. Игра рассматривается им и как самостоят. метод, и как составная часть, сочетающаяся с рацион. и суггестивной психотерапией. Предлагаются последоват. воздействия через беседу, спонтанную игру, направленную игру, внушение. И. т. выполняет 3 функции – диагностическую, терапевтическую и обучающую, к-рые связаны между собой и реализуются как на нач. этапе (в спонтанной игре), так и в направленной игре, обычно представляющей собой импровизацию к.-л. сюжета. Захаров выделяет ряд правил, соблюдение к-рых является необходимым. Выбор игровых тем отражает их значимость для терапевта и интерес для ребенка; руководство игрой способствует развитию самостоят. инициативы детей; спонтанные и направленные игры – две взаимодополняющие фазы единого игрового процесса, в к-ром гл. – возможность импровизации; игра не комментируется терапевтом; направленное воздействие на ребенка осуществляется посредством характера воспроизводимых им и терапевтом персонажей. Постепенно содержание ролевых игр меняется от терапевтически направленных до обучающих. Первые ставят своей целью устранение эмоцион. препятствий в межличностных отношениях, вторые – достижение адекватной адаптации и социализации детей.

Эффект И. т. определяется практикой новых межличностных отношений, к-рую приобретает ребенок в ролевой игре как со взрослым, так и со сверстниками. Отношения свободы и сотрудничества, формирующиеся взамен отношений принуждения и агрессии, приводят в конце концов к терапевтич. эффекту.

И. т. также применяется с целью устранения социальной и психич. дезадаптации, эмоцион. и личностных нарушений в подростковом и юношеском возрасте. При этом в значительно большей мере, чем в дошк. возрасте, привлекаются механизмы произвольной, сознат. регуляции собств. поведения. Эффективным методом признаны т. н. имитац. игры: в них исполняемая роль соответствует тому идеалу, к к-рому человек стремится, и лишена тех недостатков, от к-рых он желает избавиться. Разыгрываемый стиль поведения постепенно приобретает для человека привычный характер.

И. т. оказывается также эффективной при коррекции семейных конфликтов, помогая супругам в игровой форме изжить межличностные противоречия.

**ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ** – технология обучения, ставящая своей целью обеспечение личностно-деятельного характера усвоения знаний, приобретения умений и навыков; активизирует самостоят. познават. деятельность, направленную на поиск, обработку и усвоение уч. информации с помощью игровых методов вовлечения обучаемых в творч. деятельность.

**ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ** – методы психол. подготовки управленческого персонала, включающие деловые игры.

**ИГРУШКИ** – специально изготовленные предметы дет. игр; одно из средств обеспечения игровой деятельности. И. должны быть педагогически целесообразными, художественно приемлемыми и отвечать возрастным интересам детей, быть бе-

зопасными и гигиеничными. Воспитательное, обучающее, развивающее значение И. имеют для детей всех возрастов. Создаются И., к-рые могут использоваться и взрослыми. И. – активное средство воспитания. Влияние И. на детей и отношение к ним зависят от воспитат. позиции взрослых, воспитат. установок в общ-ве.

Возникновение И. ученые связывают с развитием трудовой деятельности первобытного человека, изменением положения ребенка в общ-ве. Прообразом И. были уменьшенные орудия труда, с помощью к-рых дети не столько играли, сколько упражнялись в овладении трудовыми операциями. В связи с постепенным вытеснением детей из сферы трудовой жизни уменьшенные предметы использовались детьми для подражательных действий и, теряя свои функциональные качества, становились собств. И. Выделяют (Е. А. Аркин) след. группы первобытных И.: звуковые (трещотки, погремушки, барабаны, пищалки и т. д.); двигательные (мячи, серсо, воздушные змеи, волчки, ходули); орудия труда и оружие (луки, стрелы, топорики, ножи); образные (куклы, животные); веревочные (веревочки). При зарождении религ. представлений одни и те же предметы исполняли разл. функции: И., с одной стороны – дет. забава, предмет игры, а с др. – предмет магич. ритуального характера. У сев.-амер. индейцев, напр., древнейшая И. «мяч» выступал одновременно и как священный предмет, олицетворяющий солнце, луну, звезды. Древние представления человека своеобразно отразились в отношении к кукле. С одной стороны, она была связана с идеей жизни.

Совр. произ-во И. представляет собой развитую отрасль пром-сти. Значит. место занимают техн. И., часть к-рых электрифицирована. Техн. И. стремятся к внеш. и функциональному сходству с наст. техникой. Куклу также стремятся сделать более похожей на человека: она разговаривает, поет, плачет, двигается и даже загорает на солнце. Конструкторы (наборы для детей от 4 до 9 лет) рассчитаны на последоват. формирование способностей к техн. конструированию. Получили распространение компьютерные И. В совр. произ-ве И. особое внимание уделяется электрифицир. И., И. с применением электроники, элементов автоматики, логич. устройств, компьютеров.

В совр. педагогике И. принято делить по видам дет. игр. Такое деление прибл., т. к. практически все И. обладают многообразными функциями (дидактической, развлекающей, забавляющей и пр.), что позволяет использовать одну и ту же И. в разных видах игр.

Среди И. для подвижных и спорт. игр – каталки, серсо, бильбоке, кольцебросы, воздушные змеи, самокаты и т. д. В качестве И. такого типа могут выступать уменьшенные копии спорт. снарядов: мячи, скакалки, дет. велосипеды, гимнастич. инвентарь и т. п.

И. для сюжетно-ролевых игр (драматизации, режиссерских, муз. и т. п.) и игр-забав представляют наиб. многочисл. группу – это куклы, фигурки людей и животных, предметы для игр с ними (кукольная мебель, посуда) и др. Для детей раннего возраста подходят И. обобщенного образа, условность к-рого подчеркивает типичные черты отображаемого прототипа. В режиссерской игре дошкольникам и мл. школьникам нужны как детализированные реалистические, так и предельно обобщенные образные И.; необходимы наборы И. (зверушки, солдатики и т. п.).

И. для дидактич. и познават. игр сконструированы с учетом определ. обучающей программы, к-рая усваивается ребенком в процессе игры. Нек-рые И. разработаны на основе принципа автодидактизма (погремушки, пирамидки, вкладыши, матрешки и др.). К дидактич. И. относятся головоломки (напр., игрушки венг. инженера Э. Рубика), а также настольные и настольно-печатные игры с правилами. Такие И. смыкаются с игрой, иногда трудно провести четкую границу между игрой и И. Наборы и комплекты И. разной сложности создаются для систематич. обучения и развития детей. Перспективными являются И. с электронными, в т. ч. микропроцессорными, устройствами.

И. для строит.-конструкторских и техн. игр объединяют И. – техн. приспособления, наборы строит. деталей, конструкторы, некрые виды игровых орудий труда, игровые аудиовизуальные средства и техн. предметы для дет. творчества с использованием механич., магнитных, электрич., электрон-

ных и др. устройств. Такие И. должны быть ориентированы на возрастные особенности детей. Они могут использоваться в самостоят. сюжетных играх, в познават. играх, направленных на иссл. свойств И., экспериментирование с ними. Для ст. дошкольников и мл. школьников предназначены И., с помощью к-рых можно по-настоящему трудиться: дет. швейные, вязальные и ткацкие машины, дет. орудия с.-х. и бытового труда, наборы для худ.-декоративных и печатных работ.

Театральными И. принято называть куклы – театр. персонажи, куклы «би-ба-бо», куклы-марионетки; наборы сюжетных фигурок для разыгрывания сценок по сказкам, басням и др. произв.; декорац. панно на определ. темы, театр. переносные сцены, теневые т-ры: магнитные, фланелевые и др. устройства, состоящие из экрана-основы и крепящихся к нему фигурок; театр. костюмы и их элементы, парики и маски театр. персонажей. Театр. И. используются в дет. т-рах при организации театрализов. игр, развлечений на праздниках, при проведении обучающих сюжетных игр и в самостоят. игре детей, включающей элементы театрализации. Пед. требования к театр. И.: яркость, смысловая, эмоцион. и скульптурная выразительность, высокая художественность исполнения, удобство использования в самостоят. и совм. деятельности детей; комплектность тематич. наборов и серий; соразмерность театр. приспособлений игровому действию и театр. персонажам (куклам). Театр. И. не являются предметами повседневного использования, они должны сохранять для ребенка атмосферу праздничности, эмоцион. приподнятости.

К муз. относятся И., имитирующие по форме и звучанию муз. инструменты, – дет. ксилофоны, металлофоны, цимбалы, органчики, гармошки, дудочки, барабаны, муз. шкатулки. Наборы колокольчиков, бубенчиков, муз. дидактич. И., сюжетно-образные И. с муз. устройствами, игровые приборы для прослушивания муз. записей на карточках и кассетах с магнитной лентой также причисляются к муз. И. Муз. И. находят применение на занятиях по эстетич. воспитанию, на муз. праздниках, в сюжетно-ролевых и познават. играх, используются детьми для самостоят. музицирования. Осн. требования к муз. И.: благозвучность, высокое качество изготовления, эстетичность оформления. При конструировании и подборе муз. И. особенно важно учитывать возрастные возможности и сформированные умения детей.

Праздничко-карнавальные И. представлены атрибутами театрализов. дет. и юношеских шествий, связанных с разл. ист. датами, праздниками и т. п.; это маски, шлемы, прошивные парички, карнавальные костюмы, флажки, надувные шары, гирлянды, елочные украшения. Мн. карнавальные И. делают сами воспитатели, родители и дети.

Правильный выбор И., способствующих развитию ребенка, осуществляется взрослым (родителем, воспитателем) на основе знаний о возрастных особенностях ребенка. Важнейший критерий выбора – определение характерной для каждого этапа развития ведущей деятельности. Значение И. как средства психич. развития тем больше, чем ребенок младше.

В младенч. возрасте ребенок нуждается в И., помогающих развитию ориентировочного поведения. В возрасте 1–3 мес. малыш может следить за И. в руках взрослого. Звучание И. (напр., погремушки, колокольчика) придает ей доп. привлекательность. В возрасте от 2–3 мес. до 1-го года ребенок с помощью взрослого учится манипулированию. 3-месячный ребенок не только смотрит на подвешенные И., но и тянется к ним, иногда схватывает. Эти действия формируют координацию, совершенствуют движения, развлекают ребенка. Вовлекая младенца в совм. «игру», родители учат его общению.

В любом возрасте детям нужны не только готовые И., но и мат-лы для создания игрушек-самоделок и инструменты для всех видов творчества. К созданию И. детей можно привлекать рано. Вначале ребенок является свидетелем возникновения самодельной И. в руках родителей; постепенно он становится соисполнителем, внося свою долю в ее создание. Со временем расцветает дет. самостоят. деятельность. И., сделанные самими детьми, бывают часто самыми любимыми.

**ИДЕАЛ** (франц. ideal, от греч. idea – идея, понятие) – образец, прообраз, понятие совершенства, высшая цель стремлений. Идеалы, живые и действенные высокие представления и цели, могут приобретать большую практич. силу; идеализировать – значит мысленно освобождать несовершенную действительность от ее несовершенства, уподоблять ее идеалу, формировать нечто сообразно идее, как это делают поэты и художники.

Содержание И. часто складывается как альтернатива действительности, как внутр. протест против устоявшегося порядка вещей. В моральном сознании И. предстает как мечта о единстве и братстве людей и соотв. этому требование безусловной человечности в отношениях между людьми. Впервые И. в этом понимании был сформулирован в буддийской и христ. религиях, причем моральный И. в этих учениях был органично соединен с образами совершенных личностей. И. по природе своей абсолютен и безусловен, его нельзя конкретизировать и привязать к определ. ист. условием. Поэтому бесперспективны и обречены на неудачу попытки возвести в И. образы конкретных лиц, выдвинуть их в качестве примеров для подражания.

В истории культуры И. практически всегда интерпретировался и санкционировался идеологами с позиций определ. социальной группы. В рамках классовой идеологии формулировались обществ. И. как прогнозы и утопии такого социального устройства, в к-ром может быть осуществлен моральный И. и личность достигнет совершенства. Ист. значение обществ. И., их прогрессивность или реакционность обусловливались местом и ролью стоящих за ними социальных сил, их действит. заинтересованностью в переустройстве общ-ва. Известны примеры И., обращенных в прошлое, ориентированных на восстановление некрого «золотого века». Провозглашались социальные И., содержавшие образы совершенного будущего общ-ва. Подобные И. основывались и теоретически. Однако на практике содержание таких И. подвергалось вульгаризации. Искаженное толкование И. становится одной из духовных предпосылок нравств. кризиса в общ-ве.

Вековые моральные традиции человечества закрепили подлинный И., сущностным содержанием к-рого стал образ свободной личности, способной посвятить себя счастью др. людей. Любые социальные программы должны выверяться по этому И. как высшей нравств. и социальной цели ист. развития.

Формирование И. — сложная задача. Ребенку с рождения свойственно стремление к доброму и прекрасному. Важно, чтобы его воспитание имело целью совершенствование нравств. черт личности. Основы общечеловеч. нравств. и культ. ценностей закладываются в семье. От ее духовной ориентации, моральной атмосферы во многом зависит, научится ли подрастающий человек отличать подлинные И. от мнимых. Личность, получившая в детстве импульс к нравств. саморазвитию и самосовершенствованию, воспитанная на истинных И., в любых ситуациях способна сделать правильный моральный выбор. В то же время человек, привыкший бездумно подражать чужому мнению, соблюдать любые стандарты и стереотипы поведения, легко превращается в послушного исполнителя чужой воли. Воспитатели иногда опасаются, что слишком сильная вера в идеальное может стать причиной душевных разочарований и потрясений. Избежать этого можно, если человек воспитывается не только на идеалах, но и на реальностях действительности. Воспитываясь, человек учится воплощать свои нравств. И. в жизнь.

Часто у подростков и юношей стремление к И. выражается в форме увлечения конкретными личностями – модными артистами, спортсменами и др. деятелями и превращается в слепое поклонение идолам, к-рым приписываются самые привлекат. человеч. качества и способности. Желание иметь предмет для обожания свойственно отроческому и юношескому возрастам и, как правило, проходит по мере взросления. Но в ряде случаев чрезмерное внимание к модным кумирам становится негативным явлением, поглощающим все свободное время, ограничивающим др. культ. и нравств. потребности. Такие ложные И. могут нанести вред нормальному нравств. развитию личности. Родители и воспита-

тели не могут оставаться безучастными к таким увлечениям. Необходим поиск педагогически обоснованных И. для направления интересов в позитивное русло.

**ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ** – цель пед. деятельности; содержит в себе нравств., эстетич. и культ.-образоват. характеристики личности. С точки зрения нравственности идеальный человек является носителем общечеловеч. норм морали, высоких духовных ценностей. Он руководствуется только моральными принципами, свободен от конъюнктурных внеш. влияний и соображений выгоды в выборе поведения, ответственен перед совестью и людьми. В обществ. жизни он стремится к творч. самоутверждению и самовыражению, созиданию матер. и духовного блага, заботится об экологической целостности природы, культ., нравственной чистоте. Он непримирим к злу в любых его проявлениях. Эстетически идеальный человек характеризуется стремлением к достижению внутр. духовной целостности, гармонии сознания, воли и поведения. Культ.-образоват. характеристика идеального человека состоит в том, что он непрерывно обогащает себя знанием духовных богатств, умениями и навыками самосовершенствования. Всем этим и достигается гармония истины, добра и красоты, реализуется идеал.

**ИДЕАЛИЗАЦИЯ** – это мысленное конструирование понятий об объектах, не существующих и не осуществимых в действительности, но таких, для к-рых имеются прообразы в реальном мире.

**ИДЕЙНЫЙ ВАКУУМ И ВЛИЯНИЕ ВРЕДНЫХ ИДЕЙ.** Исторически закономерно, что в период перехода от одного обществ. строя к др. во всех сферах жизни общ-ва приходится решать ряд проблем.

С обретением суверенитета Узб. отказался от коммунистич. идеологии, не отвечающей сущности и мировоззрению народа. Известно, что насильно насаждаемая на протяжении всей жизни человека всякая идея, догма или идея вызывает противодействие.

У общ-ва естественно зарождается потребность в формировании новой идеи, передовой мысли, прогрессивной идеологии. В случае непонимания или игнорирования этой необходимости возникает идеологич. вакуум, к-рый неизбежно может быть заполнен чуждыми народу идеями. Этого-то и нельзя допускать.

В этом направлении с первых лет независимости в нашей стране проведена немалая работа. Однако формирование нового мировоззрения, обществ. сознания – процесс сложный и длительный. В силу этого есть опасность усиления влияния на обществ. жизнь идей, чуждых благородных целям народа и гос-ва. Подобная идеологич. угроза возрастает, как правило, там, где господствует идейная неразбериха. Растет число попыток овладеть сознанием разл. слоев нас., в особенности, молодежи.

Расположенные в нек-рых странах мира, обладающие большими средствами и влиянием определ. центры, используя сложившуюся ситуацию, стремятся достичь своих коварных целей.

Одна из причин их стремления овладеть умами и сердцами граждан нашей страны – выгодное с геополитич. точки зрения расположение, богатство интеллект. потенциала и природных ресурсов.

Сегодня для нашего общ-ва серьезную опасность представляют след. идеологич. угрозы:

– попытки восстановления исламского халифата и объединения под его знаменем новой империи мусульм. народов;

– идея объединения молодых независимых государств в быв. Союз;

– попытки фальсификации нашей истории, нац. ценностей и сущности религии;

– стремление распространять аморальные идеи, выхолостить духовно-нравств. основы народа;

– попытки развязывания региональных и междунар. конфликтов с использованием разл. идеологич. средств.

Эти угрозы являются формами агрессивной идеологии, направленной, прежде всего, на овладение сознанием простых людей, лишение их собств. нац. ценностей, достижений мировой цивилизации.

Общ-во и гос-во должны быть приверженцами последоват., мудрой и твердой политики в сфере нац. идеологии.

**ИДЕНТИФИКАЦИЯ** (от лат. identificare – отождествлять) – 1) уподобление;

процесс отождествления объекта с одним из изв. объектов; существует И. актера с изображаемым им лицом, зрителя с героем фильма, читателя с персонажем романа. Условием всякой И. является то, что сущность вещи, лица резко выражена и живо схватывается; 2) психол. бессознат. перенос на себя чувств и качеств, присущих др. человеку и недоступных, но желательных для себя; в широком смысле И. – это неосознаваемое следование образцам, идеалам, позволяющее преодолеть собств. слабость и чувство неполноценности

**ИДЕНТИЧНОСТЬ** (от лат. identicus – тождественный, одинаковый) – тождественность, одинаковость, полное совпадение чего-нибудь с чем-нибудь. Принцип тождества, или закон тождества (A=A), требует, чтобы всякому понятию в течение определ. мыслит. акта придавалось одно и то же значение. Идентичными могут быть, напр., составленные на разных языках программы по описанному в них алгоритму и результату.

**ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ** – воспитание в процессе обществ. жизни, предполагающее формирование у воспитанников основ мировоззрения, убеждений, эмоцион. отношения к явлениям действительности.

**ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – овладение системой ключевых, ведущих, системообразующих идей о законах развития природы и общ-ва, знание разл. идеологич. направлений и способность критически относиться к ним.

**ИДЕОЛОГИЯ** (от греч. idea – понятие и logos – учение) – система идей, представлений, понятий, выраженная в разл. формах обществ. сознания (в философии, политич. взглядах, праве, морали, искусстве, религии). И. является отражением обществ. бытия в сознании людей и, раз возникнув, в свою очередь, активно воздействует на развитие общ-ва, способствуя или препятствуя ему.

Это система политич., правовых, социальных, духовно-нравств., религ., филос. взглядов и идей, в к-рых осознается и оценивается отношение людей к действительности. Идея должна быть направлена на утверждение новых обществ. отношений, социальных ценностей, быть открытой, толерантной, и при множестве обществ. идей, теорий, взглядов, к-рые отражают и оценивают социальную действительность с точки зрения разл. социальных групп, личностей, направленной на достижение высш. обществ. целей и идей.

В условиях тоталитарного общ-ва идея представляла собой совокупность доктрин, директивно трактующих взаимоотношения личности, общ-ва и гос-ва. Идея служила рычагом, способом подавления инакомыслия, закрепощения инициативы и самостоятельности личности.

Между тем отказ от таких принципов вовсе не означает отказа от идеи как определ., неотъемлемого элемента обществ. сознания. Каждое общ-во, функционирующее на основе законов, установленных норм и правил, принципов и механизмов взаимоотношения личности, общ-ва и гос-ва, имеет свою идею.

В отличие от тоталитарного, в демокр. общ-ве, где существуют законодательно закрепленные свободы и права личности, обязанности его членов, идея выполняет функцию движущей силы, генератора обществ. интересов, способа реализации социальных и личностных потребностей и устремлений.

При этом идея является отражением традиц. образа жизни народа, его соц.-ист. опыта, позитивных традиций и обычаев. Именно в этом смысле обществ. идея является национальной.

За годы независимости общ-во сплотилось, поверило в будущее, сформировались новые социальные идеалы и ценности, осн. на богатом культ.-ист. и духовно-нравств. наследии народа, общечеловеч. ценностях – идеалы и принципы национальной независимости и демократии. Общ-во постепенно сформировало новые, перспективные цели и задачи, выработало четкие пути и средства их достижения.

Нац. идея – это высшая обществ. цель, к-рая консолидирует, мобилизует общ-во. Нац. идея уже сформулирована През. нашей страны И. Каримовым – это «Узб. – гос-во с великим будущим». Именно под этим «знаменем» могут объединиться все социальные категории и группы общ-ва, движения и партии, весь народ Узб.

**ИДЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – система идей и взглядов на роль обр. в жизни общ-ва, его цели и пути их достижения. В своем содержании зависит от общей пед. ориентации, характера филос. и соц.-политич. воззрений, исповедуемых теми или иными лицами, социальными группами, орг-циями, обществ. движениями и партиями.

**ИДЕЯ** (от греч. idea – понятие, представление) – зрительный наглядный образ, общее понятие о предмете или явлении; определяющее понятие, являющееся основой теоретич. системы, логич. построения

**ИЕРАРХИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ** – классификация, основой к-рой является иерархич. метод деления понятий от общего к частному. Классифицируемое множество объектов делится по определ. выбранному признаку на крупные группировки, каждая из к-рых в соответствии с избранным основанием разбивается на ряд последующих группировок, в свою очередь распадающихся на более мелкие. Осн. видом отношений при этом является подчинение – иерархия.

**ИЗБЫТОЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ** – доп. информация, к-рая вводится в систему для повышения ее надежности.

**ИЗДАНИЕ** – произв. печати, полиграфически самостоятельно оформленное, прошедшее редакц.-издат. обработку, имеющее выходные сведения и предназначенное для распространения содержащейся в нем информации.

**ИЗЛОЖЕНИЕ**, пересказ – вид самостоят. уч. работы; воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе данного (исходного). И. – одно из средств усвоения, развития памяти, мышления, грамотности и речи школьников, а для учителя – проверки усвоения уч. мат-ла учащимися. Термины «И.», «пересказ» употребляются как синонимы, однако «пересказ» обычно относится к устной форме воспроизведения текста. Термин «переложение» в шк. практике не употребляется.

Осн. характеристики И. связаны с особенностями исходного текста (его сложностью, объемом), со способами его восприятия, задачами, к-рые ставятся перед воспроизведением текста, и т. д. Различают И. подробные и сжатые (краткие). Сжатое И. требует от уч-ся умения отбирать в исходном тексте осн. и существенное, гл. (внутри каждой осн. части); производить исключение и обобщение, находить соотв. речевые средства и строить сжатый текст. Если при подробном И. сохраняются стилевые особенности исходного текста, то при сжатом И. это не обязательно. Так, сжатое И. произв. худ. лит-ры может быть написано в деловом стиле (напр., в форме аннотации). По отношению к содержанию исходного текста различаются полные, выборочные И. и И. с доп. заданием. В полных И. содержание исходного текста передается подробно (даже если это сжатое И.), в выборочных – воспроизводится какая-то одна из подтем, как правило, «рассыпанных», находящихся в разных частях исходного текста (напр., рассказ о смелых поступках героя лит. произв., если соотв. материал надо выбрать). В И. с доп. заданием исходный текст неск. изменяется, перерабатывается или дополняется связанным по смыслу с исходным, но самостоят. текстом, созданным автором И. К таким И. можно отнести две группы заданий: ответить на вопрос, высказать свое мнение по поводу изложенного в тексте; дописать начало (вступление), конец (заключение) к исходному тексту или ввести в него элементы описания, диалог, рассуждение и т. д., или изложить текст от имени др. лица, др. лит. героя. В этих случаях вносятся изменения в исходный текст. По восприятию исходного текста различаются И. прочитанного, И. воспринятого на слух, И. воспринятого на слух и зрительно. Эти виды И. учитывают необходимость развития разных способностей уч-ся к восприятию текста. Различают также И. незнакомого и знакомого текста.

Выделяются И. с лексич., грамматич. (морфологич., синтаксич.), стилистич. и др. заданиями, среди к-рых различаются два типа: 1) предлагается употребить в И. определ. слова, словосочетания, предложения, имеющиеся в исходном тексте, или их группы. Такие языковые средства отмечаются в тексте, выписываются; 2) предполагается изменить форму лица, времени, наклонения. При этом необходимо различать И. с заменой лица рассказчика и И. с

заменой грамматич. формы лица рассказчика. Первое требует переосмысления содержания излагаемого, напр., разные персонажи лит. произв. (с точки зрения содержания и языкового оформления) рассказали бы об описываемом событии по-разному. Второе предполагает лишь замену формы лица, напр.. замену первого лица (я) третьим (писатель, он...), и относится к рассматриваемой группе И.; И. с языковым заданием – одно из средств реализации взаимосвязи между уроками по изучению основ лингвистич. науки и работой по развитию связной речи уч-ся. Др. основаниями для выделения видов И. являются тематика исходного текста (о дружбе, о мире, о животных и т. п.), его жанрово-композиц. особенности (И.-описание, И. уч. статьи и т. д.). Устные И. уч. текстов предполагают овладение школьниками умением определить гл. смысловые вехи текста, расчленить его на части, составить план и т. д., что является предметом обучения в нач. школе и получает дальнейшее развитие в ср. школе. Особая роль принадлежит учителю-словеснику, к-рый проводит спец. обучающие И. Осн. этапы этой работы: уточнение речевой задачи; вступит. слово об авторе и произв.; чтение текста учителем или прослушивание грамзаписи; содержат. анализ текста (выявление темы, осн. мысли, структуры); составление композиц. схемы и плана; языковой анализ текста, повторное чтение (прослушивание) текста. Этой работе может предшествовать предварит. (за неск. дней) языковая подготовка (лексич., орфографич. и т. д.).

**ИЗЛОЖЕНИЕ УЧИТЕЛЯ** – реализуется в форме беседы, лекции, рассказа, объяснения, инструктажа, монологич. вставок учителя во время самостоят. работы школьников и комментариев к их ответам.

Вербальные методы обучения преобладали в практике школы до кон. 19 в. В кон. 19 – нач. 20 в. в школу внедрялись активные методы обучения. В пед. лит-ре 50–60-х гг. ознакомление уч-ся с содержанием обучения посредством слова учителя подвергалось резкой критике. Слуховое восприятие мат-ла считали пассивной деятельностью, направленной на усвоение готовых знаний и не требующей активного мышления. С кон. 70-х гг. отношение к слову учителя в процессе обучения изменилось. Подчеркивалось, что совр. содержание обр., подчас довольно сложное для первичного самостоят. осмысления уч-ся, требует изложения его учителем. Появился ряд исследований, посв. воспитат. значению И. у., совершенствованию речевой формы изложения, речевой деятельности учителя и т. д. Вопросы, связанные с И. у., изучаются в рамках психологии труда и личности, пед. общения; проблемы коммуникации и пропаганды знаний; смыслового восприятия речевого сообщения и т. д.

И. у. можно рассматривать и как вид взаимодействия учителя и уч-ся, речевого общения, и как процесс рефлексивного управления познават. деятельностью уч-ся. Это и передача информации, и один из видов ораторского и сценич. иск-ва, и способ самовыражения личности учителя.

Деятельность учителя в процессе изложения направлена на передачу уч. мат-ла, установление контакта с классом, побуждение уч-ся к слушанию, управление их вниманием и пониманием, собств. реакцию на изложение.

И. у. связано со всеми звеньями процесса обучения. Оно применяется при постановке познават. задачи, при любом способе предъявления нового уч. мат-ла, организации самостоят. работы уч-ся, реализации обратной связи и контроле за деятельностью школьников и т. д. И. у. входит во все методы обучения. Нек-рые из его функций внутренне присущи тому или иному методу, для реализации др. функций (напр., мотивационной, ориентационной, управленческой) нужны спец. условия. И. у. связано со всеми средствами обучения: микротексты, сопровождающие уч. радио- и телепередачи, повышают пед. эффект воздействия их на уч-ся. Сочетание И. у. и учебника достигается в том случае, когда учитель, не повторяя текста учебника, может заинтересовать ученика, обеспечить первичное понимание наиб. важного мат-ла, дать ориентиры для самостоят. работы с книгой.

В основе слухового восприятия лежат психол. процессы (внимание, представление, память, мышление). На эффективность их протекания влияют доступность И. у.,

содержательность и степень новизны, отличие от текста учебника в единстве с ориентирами понимания его, речевая форма и эмоциональность, контакт с классом и управление мыслит. деятельностью уч-ся в процессе восприятия и т. д. Структура И. у., его содержание, объем зависят от дидактич. цели, особенностей уч. мат-ла, подготовленности класса и психол. климата в нем. На разных ступенях обучения И. у. отличаются не только объемом, привлекаемым мат-лом, но и опорой на жизненный опыт уч-ся. И. у. достигает цели, если реализуются в единстве все его функции: информативная, коммуникативная, управленческая, мотивационная, ориентационная, развивающая, воспитывающая, самореализации личности учителя.

Информативность И. у. характеризуется научностью, глубиной проникновения в сущность явлений, связью уч. мат-ла с жизнью, раскрытием перед школьниками путей развития науки в зависимости от потребностей общ-ва и т. д. Повышение информативности И. у. связано с его доступностью, к-рая проявляется в языке, речевой форме, логичности и доказательности, целостности всего мат-ла и отд. его блоков, компактности и обозримости, наглядности и т. д.

Доступность И. у. во многом зависит от эмоциональности учителя, его умения руководить познават. деятельностью школьников во время своего монолога. Корректируя рассказ, добавляя избыточную информацию и т. д., учитель привлекает внимание уч-ся. Применяются также риторич. вопросы, внутренне диалогизированное изложение, включающее противоречия и вопросы, направленные на их обнаружение. Основой контакта с классом при изложении уч. мат-ла является отношение учителя к своему предмету, его разносторонняя эрудиция, уверенность в себе, уважение к ученикам.

Типы И. у. В традиц. (нестандартизов.) изложении содержание и формы передачи уч. мат-ла варьируются в зависимости от дидактич. цели, специфики предмета, элемента содержания, вида и направленности знаний, подготовленности класса, его особенностей и личности учителя. Реализуются все функции обучения, наименее жестко – функция управления познават. деятельностью уч-ся, т. к. ежедневный контроль усвоения у всех уч-ся невозможен.

Стандартизов. изложение (его содержание не зависит от пед. факторов и личности учителя) допускает жесткое управление познават. деятельностью всех уч-ся, ежедневный контроль усвоения. Внутри такого изложения усл. можно выделить программиров. изложение (см. *Программированное обучение*) и изложение на основе «листов с опорными сигналами» (В. Ф. Шаталов). И. у. второго вида позволяет стандартизировать контроль, усилить взаимоконтроль уч-ся и приводит к усвоению минимума знаний всеми школьниками. Лист с опорными сигналами (система взаимосвязанных ключевых слов, усл. знаков, рисунков, чертежей, формул с кратким выводом) – наглядный целостный образ информации, подлежащей усвоению. Избыточной информации листы с опорными сигналами не содержат. Они позволяют уч-ся прочно усвоить значит. объем информации без перегрузки за более короткий срок, чем предусмотрено программой. Однако в листах с опорными сигналами нельзя закодировать все уч. содержание даже по естеств.-науч. дисциплинам, тем более по гуманитарным, особенно по литре, где гл. источн. информации является само худ. произв. С помощью листов с опорными сигналами трудно передать мировоззренч., теоретич. знания большой обобщенности, методол. и оценочные знания.

**ИЗМЕНА** – характеристика действия, нарушающего принятые человеком принципы, убеждения, обязанности, к-рые обусловлены его социальными позициями (статусами) гражданина, члена орг-ции, семьянина, понятием долга и т. д. И. выступает как противоположность верности. В отличие от предательства И. не направлена прямо на нанесение ущерба тому лицу или делу, по отношению к к-рому она совершается. Поэтому трудно провести грань между практич. действием, в к-ром обнаруживается И., и теми изменениями в убеждениях, привязанностях, к-рые, по существу, означают И. С психол. точки зрения И. иногда совершается легче, если связана с корыстными побуждениями, т. к., мысленно предвосхищая И., человек уделяет больше внимания пред-

полагаемым в ее результате благам, чем возможному стыду перед теми, кому изменил.

И., как и предательство, сурово осуждалась во все времена. В феод. общ-вах И. воспринималась как один из наиб. тяжких пороков. Гуманистич. мировоззрение признает право человека на изменение образа мысли, жизни и не рассматривает верность и преданность как средства, к-рые должны ограничивать человеч. свободу. В цивилизов. общ-ве разрыв обязательств должен сопровождаться договоренностями, призванными возместить возможный ущерб стороне, с к-рой порывают. Нарушение верности в супружестве, любви, дружбе в очень малой степени может быть компенсировано и всегда рассматривается как И.

**ИЗМЕРЕНИЕ** – совокупность действий, выполняемых с целью нахождения числового значения измеряемой величины в принятых ед. измерения; в педагогике – выявление количеств. характеристик изучаемых пед. явлений.

**ИЗОБРЕТЕНИЕ** – новое и обладающее существ. отличиями техн. решение задачи в любой отрасли экономики, социального развития, культуры, науки, техники, обороны, дающее положит. эффект; И. является одним из объектов пром. собственности, подпадающим под охрану патентным правом.

**ИЗУЧЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА** – метод иссл., направленный на анализ состояния практики, выявление узких мест и конфликтов, элементов нового в деятельности педагогов, эффективности и доступности рекомендаций науки; объектом изучения может быть массовый пед. опыт (для выявления ведущих тенденций), отрицат. опыт (обнаружение характерных недостатков и ошибок), передовой опыт.

**ИЛЛЮЗИЯ** (лат. illusio – обман) – 1) ошибочное представление, вызванное обманом чувств; искаженное, мнимое восприятие действительности; в практич. жизни – облегчающий самообман вместо трезвого взгляда на факты. «Освобождение от И.» (разрушение И.) часто связано с большим или меньшим чувством неудовольствия; 2) необоснованная надежда, несбыточная мечта.

**ИЛЛЮСТРАТИВНАЯ ШКОЛА** – разновидность трудовой школы, в к-рой трудовое начало сводилось к работам детей по иллюстрированию получаемых знаний (рисование, лепка, изготовление моделей и макетов, драматизация и др.). И. ш. формировалась под влиянием концепции «школы действия» В. Лая, согласно к-рой разл. виды иллюстративных работ – формы выражения знаний.

Принципы И. ш. в нач. 20 в. применялись в школах мн. стран. Иллюстративные работы в уч. процессе рекомендовались в метод. лит-ре. Выполнение их способствует творч. отношению детей к учебе, лучшему запоминанию усваиваемого мат-ла, развивает воображение и моторику ребенка. Ошибки в иллюстративных работах обнаруживают пробелы в представлениях уч-ся, что помогает педагогам своевременно корректировать уч. процесс, а школьникам искать пути к совершенствованию своих знаний и умений. Иллюстративные работы необходимы уч-ся для фиксации наблюдений, для графич. оформления итогов изучения нек-рых объектов, для систематизации знаний по отд. разд. уч. программы (Графическая работа). Во всех случаях применение иллюстраций должно быть педагогически оправданным, служить цели активного, сознат. и прочного усвоения знаний и не нарушать логики уч. предмета.

**ИЛЛЮСТРАЦИЯ** (от лат. illustrare – прояснять) – способ обучающего взаимодействия, применяемый преподавателем в целях создания в сознании уч-ся с помощью средств наглядности точного, четкого образа изучаемого явления. В качестве И. используются натуральные и искусственно созданные предметы: макеты, модели, муляжи; произв. изобразит. иск-ва, фрагменты фильмов, лит. произв. Воспитат. значение использования иллюстративного матла состоит в формировании у уч-ся визуальной и слуховой культуры.

**ИМАЖИНАЦИЯ** (от франц. image – образ) – воображение, фантазия, образное наглядное представление, сила воображения.

**ИМИДЖ** (от англ. image – образ) – целенаправленно формируемый средствами массовой информации, самим человеком,

а также спец. людьми, называемыми имиджмейкерами, образ к.-л. лица, призванный оказать эмоцион.-психол. воздействие в целях популяризации, рекламы и т. п., а также представление о человеке, складывающееся на основе его внеш. облика, привычек, манеры говорить, менталитета, поступков и т. п.

**ИМИТАЦИЯ В МЕНЕДЖМЕНТЕ** – процесс разработки модели реальной ситуации и выполнение экспериментов с целью понять, как может измениться ситуация.

**ИМИТАЦИЯ, ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ** (от лат. imitatio – воспроизводить) – создание образа, модели некого объекта или процесса, его искусств. воспроизведение в целях иссл., обучения, прогнозирования.

**ИМПЕРАТИВ** (от лат. imperativus – повелительный) – повеление, требование, приказ, безусловный принцип поведения. Понятие «категорический И.», введенное И. Кантом в «Критике практич. разума» (1788), обозначает в его этике нравств. закон, гласящий: «Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь к-рой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом». Т. о., Кант обосновывал идеи равенства в морали: моральные требования независимо от их содержания всегда имеют универс. (всеобщий) характер и распространяются на всех людей. Понятие категорич. И. Кант углубил с помощью утверждения, к-рое вскрывает гуманистич. содержание морали: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого др. так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству». Понимание морали, по Канту, является абс., идеальным (Идеал). Г. Гегель считал, что в общ-ве, осн. на принудит. разделении труда, каждый, относясь к др. как к цели, себя превращает в средство, и наоборот (см. *Польза*). Но Кант претендовал на построение философски обоснованной этики, а не социальной теории. Категорич. И. он противопоставлял гипотетическим, или усл. И. (повелениям, предполагающим умение и благоразумие того, кому они адресованы), указывающим на средство, к-рое надо использовать для достижения определ. цели.

Характеризуя третье значение категорич. И., Кант предполагал автономию человека как личности и гражданина, способного самому устанавливать нравств. принципы своего поведения и беспрекословно им следовать. Понятие «категорич. И.» нередко употребляется для обозначения общепринятых нравств. требований современности (борьба за мир, сохранение природы, выживание человечества и др.).

**ИМПРОВИЗАЦИЯ** (от лат. improvisus – неожиданный, внезапный) – 1) сочинение стихов, музыки и т. д. в момент исполнения; произв., созданное т. о.; выступление с ч.-л., не подготовленным заранее; 2) деятельность педагога, осуществляемая в ходе общения без предварит. подготовки; быстрое реагирование на возникающие ситуации в ходе обучения.

Сущность И. составляет быстрое и гибкое реагирование на возникающие пед. задачи.

Недостаточный учет учителем быстро меняющихся ситуаций шк. жизни ведет к формализму в уч.-воспитат. процессе, отчуждению от него уч-ся. И. позволяет снимать напряжение, актуализировать знания, вовлекать учеников в сотворчество, делает уч.-воспитат. процесс притягательным, ненавязчивым, жизненным. Овладение умением пед. И. – один из путей восхождения к пед. мастерству. В И. личностные качества педагога проявляются с особой яркостью. В основе И. лежат общекульт. и проф. подготовка учителя, знание уч. предмета, педагогики и пед. психологии, развитые пед. умения и навыки, пед. техника, такт и т. д.; особое значение имеет творческая доминанта, т. е. развитые внимание, воображение, интуиция, состояние творч. поиска и вдохновения.

Специфика пед. внимания состоит в том, что оно, с одной стороны, «рассеяно» на многочисл. объекты, с др – сконцентрировано на решении пед. задач и непрерывном анализе деятельности уч-ся. Распределенность внимания помогает учителю «улавливать» момент начала возможной И., неожиданные повороты в течение занятия, реакцию уч-ся на такие повороты. Концентрация внимания способствует выбору пути осуществления И., эффективности ее

публичного протекания и оперативному анализу ее результатов. Воображение учителя способствует рождению своеобразной пед. идеи, выбору пути, отбору средств и качеству ее реализации, помогает учителю заранее подготовить отд. И., предугадать возможность и результат их включения в уч.-воспитат. процесс.

Теоретически в процессе пед. И. можно выделить 4 этапа. Момент возникновения пед. идеи при условии сиюминутной ее реализации является началом И. 2-й этап – выбор пути реализации пед. идеи. 3-й – центр. этап, от к-рого зависит эффективность И. – воплощение или реализация пед. идеи, зримая часть И. На 4-м этапе анализируется процесс воплощения пед. идеи, принимается решение о продолжении И., если в ходе ее рождается новая идея, или о ее завершении.

Способы И. различны. В уч.-воспитат. процессе пед. И. в зависимости от условий выступает как прием, метод. средство обучения и воспитания. В шк. обучении часто применяются пед. И. с «домашней заготовкой». Анализ деятельности мастеров пед. труда показал, что наиб. эффект достигается в процессе движения от индивид. И. педагога к колл., совм. И. учителя и уч-ся. С помощью И. элементы пед. техники приобретают признаки новизны. И. придает пед. деятельности творч. характер.

Обучение И. может осуществляться двумя путями: через вкрапление элементов И. в ход преподавания уч. дисциплин и обучение приемам И.; второй путь – спец. тренинг, к-рый включает изучение структуры процесса И., анализ уроков с точки зрения возможного и реального применения И., групповое составление пед. задач и их импровизац. показ и т. д.; спец. упражнения для развития пед. мастерства с акцентом на совершенствование речи, внимания, воображения.

**ИНВАРИАНТ** (от лат invarians – неизменяющийся) – 1) матем. величина, остающаяся неизменяемой при тех или иных преобразованиях, напр., угол между двумя прямыми; 2) лингв. структурная ед. языка (фонема, морфема, лексема) в отвлечении от ее конкретных реализаций.

**ИНВАРИАНТНО-МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ** – система обучения, основой к-рой является стадийная теория проф. обучения. Сущность системы заключается в том, что учебно-воспитат. процесс делится на две стадии: осн. (стабильную) и спец (динамичную). Система разработана акад. С. Я. Батышевым в кон. 60-х – нач. 70-х гг.

**ИНВАРИАНТНОСТЬ** – неизменность к.-л. величины при изменении физ. условий или по отношению к нек-рым преобразованиям.

**ИНДЕКС** (от лат. index – указатель, список) – экон. и статистич. показатель, характеризующий в относительном виде изменение экон. величин, параметров, экон. и социальных процессов за определ. период времени, равный отношению конечной величины к исходной; индекс исчисляется по отношению к базовому индексу, базовой величине, соотв. определ. году, принятому в качестве точки отсчета.

**ИНДЕКС АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ** – показатель, характеризующий выпуск специалистов разл. уровней (от техников до докторов); выражает степень отсева из вузов и ср. продолжительность обучения; он является важной характеристикой системы обр. и применим для оценки рейтинга отд. вузов (наиб. престижные ун-ты имеют наиб. И. а. п.).

**ИНДИВИД, ИНДИВИДУУМ** (от лат. individuum – неделимое) – человек как самостоят., одаренное разумом существо, к-рое может само распоряжаться собой, но одновременно во внеш. своих отношениях является и носителем общечеловеч. достоинств. Понятие «И.» отражает, во-первых, целостность и неделимость отд. особи данного биол. вида, во-вторых, особенности конкретного представителя вида, отличающие его от др. представителей.

**ИНДИВИДУАЛИЗМ** – один из принципов организации и самоорганизации жизни индивида в сообществе. Он окончательно сформировался в эпоху великих политич. революций в Англии, Америке и Франции и взаимосвязан с либерализмом как соц.-политич. движением и идеей новой государственности. Оба понятия основываются на принятии свободы человека как наивысшей ценности.

Принцип И. включает след. представления и идеи:

– все ценности (прав человека. свободы, демократии. справедливости) являются личностно-центрированными,

– в моральном и правовом отношении все индивиды равны и равноценны в своих правах и обязанностях перед сообществом.

– естеств. природа человека дает основание для веры в изначальную доброту и порядочность человека,

– никто и ничто не может никогда использовать индивида как средство для достижения целей др. членов или структур сообщества,

– каждый индивид обладает свободой выбора,

– сообщество является средством для развития и реализации индивида, а не наоборот.

Этич. компоненты концепции И. отражают тот факт, что права. обязанности и ценность интересов индивида первичны по отношению к общ-ву в целом, что прежде всего индивид является их носителем и что любое сообщество – это совокупность индивидов, принимающая на себя определ. социальные обязательства перед каждым из них.

И концепция, и практика организации частной жизни людей в сообществах базируются на приоритетах ее первостепенной важности. Эти принципы и приоритеты находят выражение не только в сфере морали, но и в социально.-экон. и правовой сферах, – при поддержке и защите индивид. (частной) инициативы и активности, а также обеспечении независимости индивида от гос. контроля и невозможности вторжения властных структур в личную жизнь, к-рая должна строиться только на общечеловеч. основаниях права и морали.

Т. о., принцип И. ориентирован на социальную защиту прав человека в самоорганизации своей частной жизни, на его самостоятельность и самодостаточность как члена сообщества, на его самоощущение как независимой личности, на его способность противостоять внеш. влияниям («дурной» среде, политико-идеологич. требованиям, авторитаризму власти, групповому давлению, криминальному насилию и т. п.). Указанные качества формируют, прежде всего, сущность каждого человека и его относит. независимость в сообществе таких же индивидов, они же дают ему право на самозащиту своей индивидуальности (т. е. совокупности только ему присущих свойств и черт, к-рые складываются всякий раз как уникальный синтез единичного, типичного и всеобщего).

Принцип И. при его реализации в образоват. процессах предполагает углубление ряда частных пед. теорий, представлений и методик, в частности:

– представлений о целях воспитания, в систему к-рых необходимо ввести ориентацию на индивид. права и интересы каждого ребенка и подростка, – индивид. подхода, к-рый должен пониматься не просто как учет конкретных индивид. особенностей (поскольку можно учитывать, но не быть ориентированным на обеспечение), а приверженность ценности индивид. развития, – теории пед. поддержки и защиты, обеспечивающих развитие самости на основе гуманистич., свободного воспитания,

– теории развития личности/индивидуальности,

– идеи субъектного опыта как важной и неотъемлемой стороны образоват. деятельности (обр. и проектирования в обр.),

– методов обеспечения разнообразия и вариативности образоват. услуг, соотв. принципу плюрализма образоват. концепций, что, в конечном счете, отражает ориентированность обр. на индивид. запросы разных людей, а также интересы социальных групп и сообществ.

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ** - комплекс пед. и психол. приемов воздействия на уч-ся, к-рые реализуют его потребность ощущать себя в центре внимания; один из дидактич. принципов, предусматривающий такую организацию уч. процесса, при к-рой учитываются индивид. особенности уч-ся, их социальный и уч. опыт, а также уровень интеллектуального развития, познавательные интересы, социальный статус, режим жизнедеятельности и др. факторы, оказывающие влияние на успешность обучения.

Проблема учета индивид. особенностей уч-ся относится к традиционным для

психол.-пед. науки. В практике процесс обучения в осн. ориентируется на ср. уровень обученности и развития способностей к учению, поэтому не каждый школьник может реализовать свои потенциальные возможности. И. о. направлена на преодоление несоответствия между уровнем уч. деятельности, к-рый задают программы, и реальными возможностями каждого ученика. Учет особенностей уч-ся носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе обучения: при восприятии цели, мотивации учения, решении уч. задач, определении способов действий и т. д. Происходит интеграция отд. приемов, способов И. о. в единую систему, что повышает эффективность и обеспечивает единство обучения, воспитания и развития.

Готовя уч-ся к усвоению нового уч. мат-ла, учитель определяет, какие знания, сведения из их личного опыта должны быть привлечены. И. о. предполагает дифференциацию уч. мат-ла, разработку систем заданий разл. трудности и объема. Целесообразно выделять осн. (для всех уч-ся) и варьируемый (для работы с разл. группами и отд. учениками) уч. материал. По мере продвижения ученика на более высокие уровни уч. деятельности варьируемый материал и его функции меняются: он может быть доп., вспомогательным, промежуточным.

Средствами И. о. могут выступать индивид. и групповые задания. Каждое задание предполагает соотв. способы действий, к-рые не всегда адекватны решаемой задаче. На этапе усвоения И. о. заключается в показе образца действия, развернутом пояснении, после чего уч-ся выполняют задания частично или полностью самостоятельно. Учителю необходимо заранее предвидеть затруднения, к-рые могут возникнуть у школьника, и рекомендовать пути их преодоления; прочитать ранее изученный материал, обратиться к справочной или доп. лит-ре и т. д. Часто учитель разделяет задание на отд. небольшие задачи, этапы При этом каждая последующая задача становится посильной для уч-ся, если выполнена предыдущая. Такие задания помогают слабым ученикам включиться в колл. работу класса. В тех случаях, когда реальные уч. возможности отд. учеников выше объективных требований, предъявляемых всему классу, учитель может повысить сложность индивид. задания.

Содержание, степень сложности уч. задач и способов действий определяют и формы организации классной уч. работы: фронтальную, групповую, индивид. Общеклассная (фронтальная) форма работы создает возможность взаимообмена, взаимообогащения, эмоцион. «заражения» и тем самым поднимает активность каждого ученика. При групповой работе между учителем и учеником возникают более близкие контакты и создаются условия для проявления эмоций, выражения потребностей, развития интересов, большие возможности в вариации содержания и способов передачи информации, оказания помощи каждому ученику. Уч-ся класса (группы) делятся на неск. подгрупп с учетом уровня обучения, склонностей и т. д. Уч. задания выполняются всеми уч-ся в рамках изучаемой темы, но этапы работы, способы действий, мера помощи различны. Индивид. работа позволяет дифференцировать содержание, степень трудности уч. заданий, способы действий и пр., создает благоприятные условия для формирования индивид. стиля деятельности. Для организации индивид. работы уч-ся применяются карточки-задания, тетр. на печатной основе, к-рые позволяют при меньшей затрате времени увеличить объем самостоят. работы, докл., реф. и т. д. Сочетание этих форм, взаимопереходы из одной в др. способствуют продвижению всех уч-ся на более высокие уровни уч. деятельности.

На этапе закрепления знаний классу предлагается общее задание, доступное всем уч-ся, затем даются задания, дифференциров. по трудности. Подбор индивидуализиров. заданий сложен. Если слабому ученику давать лишь облегченные задания, то это усугубит недостатки в его развитии. Таких учеников нужно сначала включить в посильную для них работу, затем постепенно усложнять задание. При подборе заданий на применение и закрепление знаний необходимо учитывать имеющиеся у уч-ся пробелы и предлагать задания на ранее изученный материал.

При изложении нового уч. мат-ла возможности И. о. на уроке ограничены. Учи-

тель может чаще обращаться с вопросами к тому или иному ученику, просить его повторить правило, закон, теорему, привести пример. Для учеников, у к-рых развита зрительная память, учитель готовит доп. наглядный материал, школьников с развитой моторной памятью чаще вызывает к доске для записи новых терминов, выводов и т. д. Для успевающих необходимо организовать самостоят. работу вместо подробного инструктажа (к-рый проводится для отстающих). Интересу к учению способствует самостоят. поисковая. творч. работа, применение знаний в новой ситуации, использование средств наглядности, эмоцион. воздействия. Целесообразно также опираться на сложившиеся у уч-ся интересы к разл. областям знания, технике, иск-ву и т. д.

В качестве компонентов И. о. на всех этапах уч. деятельности выступают контроль и самоконтроль. При самоконтроле предстоит осмыслить цель деятельности и тот образец, с к-рым он может сличить ход и результаты уч. труда. Учитель комментирует образец действия, пробное его выполнение. Элементы самоконтроля закладываются уже при первонач. планировании учеником своей работы.

И. о. предполагает перспективное тематич. планирование. В процессе урока учитель, допуская разл. темп проработки мат-ла, к моменту завершения работы над темой должен обеспечить усвоение знаний, формирование умений и навыков всеми школьниками. Для этого ему необходимо заранее наметить пути, к-рыми он поведет учеников к конечному результату.

Одной из форм И. о. является программированное обучение, позволяющее активизировать работу каждого ученика, усилить самоконтроль.

Новые возможности для И. о. открываются в связи с внедрением в уч. процесс электронно-вычислит. техники (см. *Компьютеризация обучения*). Использование ЭВМ в обучении изменяет ранее сложившееся соотношение между организационными формами обучения в пользу И. о.

**ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ** – системы обучения, организующие индивид. продвижение по общей для данного контингента уч-ся программе; как правило, характеризуются определ. обособленностью в работе отд. уч-ся.

Становление И. о. с. в практике школ отражало объективную необходимость учета индивид. различий и особенностей детей; оно проходило в условиях сложившейся к нач. 20 в. в развитых странах массовой школы с установившимися в ней традициями классно-урочной системы обучения. Созданию И. о. с. предшествовали попытки модифицировать сложившуюся организацию обучения в интересах приспособления темпа и режима уч. деятельности к индивид. особенностям учеников при сохранении классно-урочной системы. В «Пуэбло-плане» (разработан и применялся в 1888–93 амер. педагогом П. Серчем в школах г. Пуэбло, США) общий для всех уч. материал изучался школьниками в собств. темпе; учитель фиксировал удовлетворит. или неудовлетворит. усвоение содержания обучения по каждому разд. курса, не прибегая к более дифференциров. оценкам. Для способных уч-ся предусматривались расширенные доп. задания. «Санта-Барбара-план» (разработан и введен в 1898 Ф. Берком в школах г. Санта-Барбара, США) предусматривал разделение уч-ся по способностям на три подгруппы, работа в к-рых различалась объемом и глубиной изучения мат-ла; допускался переход уч-ся из одной подгруппы в др., перевод в след. класс не ограничивался определ. сроками. «Норт-Денвер-план» (введен в 1898 Дж. Ван Сиклем в школах г. Норт-Денвер, США) наряду с общими для всего класса миним. требованиями предусматривал возможность индивид. работы над усложненными заданиями, ускоренного продвижения уч-ся по уч. программе.

Разработка И. о. с. шла по трем направлениям: организация индивид. режима уч. работы; сочетание индивидуализации режима и содержания уч. работы с групповой деятельностью уч-ся; создание спец. уч. мат-лов. Организация индивид. режима уч. работы получила последоват. развитие в Дальтон-плане, в основе к-рого лежали самостоят. распределение уч-ся времени и порядка уч. работы при консультативной помощи учителя, гибкая система организации и уче-

та индивид. продвижения уч-ся по мере выполнения заданий. Сочетание индивидуализации режима и содержания уч. работы с деятельностью уч-ся в малых, переменных по составу уч. группах сопровождалось заменой жестко «горизонтальной» (одновозрастной) группировки детей «вертикальной» (разновозрастной). По отношению к содержанию обучения такие поиски часто сопровождались комплексным построением уч. мат-ла (см. *Комплексная система обучения*). Попытки перестроить уч. процесс предпринимали сторонники «нового воспитания»: А. С. Нил, А. Ферьер, Ф. де Васконселос (Бельгия) и др. Наиб. полно эти гюпытки воплотились в Говард-плане и Йена-плане.

В 60–70-х гг. разработка И. о. с. была связана с практикой открытого обучения. Уч. занятия проводились одновременно неск. учителями с большим кол-вом уч-ся (обычно св. 100) в т. н. открытом классе, где уч. работа шла, как правило, в небольших подгруппах переменного состава или самостоятельно, общение учителя с детьми было направлено на мотивацию и ориентацию в самостоят. работе.

Разработка спец. уч. мат-лов, включая средства «диагностич.» контроля, устанавливающие степень усвоения содержания обучения по сравнению с заданными стандартами, реализована в 1913–15 под рук. Ф. Берка в «Индивид. системе обучения». Ее особенности: отход от классно-урочной системы занятий по осн. «академич.» дисциплинам (чтение, грамматика, арифметика, география, история и т. д.), создание пособий, рассчитанных преим. на самостоят. изучение, работа уч-ся в собств. темпе и связанный с этим значит. разброс в освоении ими уч. программы (продвижение одного и того же ученика по разным предметам могло соответствовать разным годам обучения в обычной школе), пед. тестирование и регистрация продвижения каждого ученика. Эти же черты получили развитие в системе Виннетка-план.

С сер. 50-х гг. эта линия разработки И. о. с. получила развитие в программированном обучении, а также в таких системах обучения, в к-рых уч. процесс строится на основе взаимодействия уч-ся с ЭВМ (*Автоматизированная обучающая система*).

Одной из предпосылок совр. практики И. о. с. стала начатая в 60–70-х гг. в развитых странах разработка учебных пакетов – комплектов дидактич. мат-лов, содержащих уч. пособия или их тематич. фрагменты, метод. аппарат для организации их самостоят. изучения, средства стандартизиров. контроля и т. д. Их применение сочетается как с традиц., так и с нетрадиц. организац. формами обучения и приводит к значит. индивидуализации уч. деятельности .

Для И. о. с., созданных в США, характерна опора на диагностично поставленные уч. цели (т. е. заданные вместе с критериями их оценки) и тестовые фонды. Напр., «Индивидуально предписанное обучение» (создано в нач. 60-х гг. в Центре исследований и разработок в области обучения Питсбургского ун-та, США), предназначенное для уч-ся нач. и ср. школы, основано на проработке уч-ся стандартизов. уч. мат-лов по многовариантным уч. программам. Содержание каждого уч. предмета разбито на ряд последовательно расположенных разд., т. н. уч. ед., внутри каждой из к-рых выделены уч. цели на неск. уровнях сложности. Перед началом каждого разд. уч-ся проходят диагностич. тестирование (т. н. тест размещения) для определения уровня подготовленности каждого и стартовых условий работы над данным уч. мат-лом. По результатам дальнейшего тестирования учитель рекомендует по каждой уч. ед. индивид. программу и режим уч. деятельности. Тестирование проводится для каждой из намеченных уч. целей, а также после получения положит. результата. Для функционирования этой И. о. с. учитель при помощи ЭВМ отслеживает продвижение каждого ученика, учитывая всю имеющуюся информацию. В «Индивидуально направляемом обучении» (разработано в нач. 70-х гг. Центром исследований и разработок в области обучения ун-та штата Висконсин, США) уч-ся нач. школы (обычно до 500 чел.) делятся на большие группы – «блоки», в каждом из к-рых 100–150 уч-ся с разницей в возрасте в 2–4 года. С такой группой работают организатор, 3–5 учителей, асс., учитель-стажер. Выделяется обязат. и вариативное содержание обучения, уч. цели задаются диагностично; ученик

совм. с учителем определяет объем и последовательность своей деятельности. Групповые собеседования проводятся в целях мотивации и общей ориентации уч-ся.

С 70–80-х гг. создаются И. о. с., в к-рых построение уч. процесса направлено на подведение всех уч-ся к единому, четко заданному миним., но достаточно высокому уровню овладения знаниями и умениями (*План Келлера, Бригадно-индивидуальное обучение*).

Переход от традиц. обучения к И. о. с. могут затруднять организац. сложности, связанные с созданием возможностей индивид. режима для всех уч-ся, подготовкой соотв. уч. оборудования, дидактич. мат-лов, необходимостью привлечения асс. или совм. согласованной работы неск. учителей, преодолением стереотипов пед. монополии, отказом от привычных способов работы, от традиц. жесткой фиксации всех организац. элементов уч. процесса и вместе с тем оказанием оперативной помощи уч-ся, возможным ростом затрат уч. времени для части уч-ся. В ряде случаев опора на однозначно заданные диагностичные уч. цели ведет к ориентации И. о. с. преим. на репродуктивный характер достигаемых результатов обучения.

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ** – модификация содержания и темпов прохождения курса ун-та, колледжа или др. образоват. учр. в зависимости от уровня академич. подготовленности обучающихся; практикуется в системе открытого обр., предусматривающей прием всех желающих и могуших осилить курс образоват. учр. независимо от документированного уровня их формального обр. Предполагается, что к моменту выпуска различия в академич. подготовке, имевшие место в начале обучения, устраняются.

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – общественно полезная самостоят. личная деятельность граждан, проводимая в целях обеспечения занятости, получения доп. доходов, более полного удовлетворения потребностей нас. в товарах и услугах. В самом общем случае – это предпринимательская деятельность отд. граждан, осуществляемая без привлечения наемного труда.

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРУДОВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – трудовая пед. деятельность, сопровождающаяся приобретением доходов; рассматривается как предпринимат. деятельность и подлежит регистрации в соответствии с законодательством РУз.

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ЭТИКА** – часть этики, касающаяся только индивида, в отличие от социальной этики. Индивид. этика рассматривает группу, сообщество как нечто привходящее, побочное по отношению к природе человека, к-рый призван утверждать свою индивидуальность и нравственность вопреки внеш. социальным зависимостям.

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВОЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – форма первичной проф. подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников ручного труда в пром-сти или сфере обслуживания, практикуемая непосредственно на предприятиях. Теоретич. занятия проводятся со всей группой, отработка практич. умений и навыков осуществляется индивидуально под руководством прикрепленного инструктора, обычно квалифициров. рабочего, имеющего опыт подобного обучения Последнее, как правило, происходит на обычном рабочем месте без использования спец. уч. оборудования.

**ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ** – неповторимое своеобразие личности каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в онтогенезе. Своеобразие личности отд. человека определяется совокупностью черт и свойств его психики, формирующейся под воздействием разнообр. факторов индивид и социального развития.

Предпосылкой индивид. развития человека служит наследственно определяемая соматическая организация (организм) и его внутриутробное развитие, что проявляется в своеобразии сочетания свойств нервной системы (их силе, подвижности, концентрированности), в особой организации строения тела.

И. человека формируется на основе наследованных задатков в процессе воспитания и одновременно – и это гл. для человека – в процессах саморазвития, самореализации, сознательного самовоспитания.

В обр. учет И. означает раскрытие возможности макс. развития каждого ребенка и подростка, создание социокульт. ситуации развития, исходя из признания уникальности и неповторимости психол. особенностей ученика. Индивид. подход к обр. требует сравнивать не одного человека с др., а одного и того же человека на разных этапах его жизненного пути. Раскрытие И., создание оптимальных условий ее становления и развития – гл. задача обр.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД** – принцип педагогики, согласно к-рому в учебно-воспитат. работе на занятиях достигается взаимодействие с уч-ся, осн. на знании характера, интересов, способностей, влияния семьи и ближайшего окружения на каждого из уч-ся. В результате систематич. изучения своих воспитанников педагог получает возможность не только объяснить их отношение к тем или иным предметам и к учению в целом, но и поставить собств. задачи, направленные на нейтрализацию и преодоление негативных и развитие позитивных качеств индивида.

Суть И. п. составляет гибкое использование педагогом разл. форм и методов воспитат. воздействия с целью достижения оптимальных результатов уч.-воспитат. процесса по отношению к каждому ребенку. И. п. может применяться для поощрения или подавления тех или иных особенностей поведения и свойств личности конкретного ребенка.

Классич. примеры И. п. – поручение ребенку заданий в соответствии с его возможностями и способностями; создание спец. пед. ситуаций, помогающих выявить индивид. качества воспитанника; беседа педагога с воспитанником; заключение своего рода «джентльменского» договора с окружающими воспитанника сверстниками и взрослыми об определ. способах реагирования на его поведение в целях развития конкретных индивид. черт.

И. п. – необходимое условие эффективности пед. процесса, т. к. любое воспитат. воздействие преломляется через индивид. особенности конкретной личности. И. п. необходим каждому ребенку, как «трудному», так и благополучному, т. к. помогает ему осознать свою индивидуальность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собств. сильные и корректировать слабые стороны.

И. п. применяется как воспитат. системами с гуманистич. ориентацией (когда воспитатели признают право каждого ребенка быть непохожим на др.), так и системами авторитарного типа, стремящимися всех детей сделать одинаковыми. В связи с этим в совр. пед. науке и практике возникла необходимость введения нового понятия - личностного подхода, имеющего много общего с И. п., но в отличие от него преследующего гл. цель – развитие личности, но не ее подавление (*Индивидуализация обучения*).

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН** – план освоения уч-ся образоват. программ (с учетом особенностей их психофиз. развития и возможностей) по индивид. распорядку в рамках стандартов и руководствуясь уставом образоват. учр.

**ИНДИКАТОР** (лат. indicator – указатель) – 1) прибор, устройство, элемент, отображающий ход процесса или состояние объекта наблюдений, его качеств. либо количеств. характеристики; применяется в технике, а также в науч. иссл.; 2) показатель к.-л. процессов, явлений, напр. И. обществ. мнения (см. *Показатель*); отражает как количеств. характеристики объекта иссл., так и наличие тех или иных свойств у исследуемого объекта. И. должны быть гибкими, чтобы отображать большое разнообразие задач и целей образоват. учр.; устойчивыми, надежными – и простыми одновременно; И. позволяет в определ. степени предвидеть, в каком направлении следует ожидать развития тех или иных процессов (экономических, политических, педагогических).

**ИНДУКЦИЯ** (от лат. inductio – выведение) – науч. метод движения знания от отдельного, особенного к всеобщему, закономерному; метод приобретения всеобщего знания из отд. восприятий. И. состоит в том, что предположение о связи изв. явлений, сделанное на основе наблюдений или возникшее каким-то др. путем, систематически устанавливается на фактах и приобретает значение достоверности; И. приводит к всеобщим понятиям и законам, к-рые могут быть положены в основу дедукции.

Основой И. являются данные, полученные путем наблюдения и эксперимента. Индуктивные рассуждения занимают важное место в науч. иссл., включающих в себя как обязат. этап накопление опытных данных, выступающих основанием для последующего обобщения в форме классификаций, науч. гипотез и др. Однако для построения науч. теории только индуктивных обобщений недостаточно, т. к. сделанные путем индуктивного умозаключения выводы часто оказываются ложными после открытия новых фактов. Применение И. ограничено и тем, что полученные в ходе индуктивного умозаключения выводы сами по себе не являются необходимыми, поэтому индуктивный метод познания должен дополняться дедукцией, сравнением и т. д.

Различают полную И. (когда вывод делается в результате изучения всех без исключения предметов данного класса) и неполную И. (общий вывод делается на основе рассмотрения лишь нескольких, часто далеко не всех явлений данного рода). Поскольку обычно исчерпать все конкретное многообразие фактов практически невозможно, в реальном процессе познания используется неполная И. Вывод по неполной И. всегда носит характер вероятного знания. Достоверность выводов по неполной И. повышается при подборе достаточно большого кол-ва случаев, в отношении к-рых строится индуктивное обобщение, причем факты, из к-рых делается вывод, должны быть разнообразными, отражающими не случайные, но существ. признаки изучаемого явления. Соблюдение этих условий позволит избежать таких распространенных в практике обучения ошибок, как поспешность выводов, смешение простой последовательности к.-л. явлений с причинно-следств. отношениями между ними и др.

И. широко применяется в шк. обучении. Мн. уч. тексты и объяснения учителя строятся по индуктивному типу. Напр., при разъяснении понятия об уд. весе берутся разные вещества в равных объемах и взвешиваются. Разл. вес этих веществ позволяет выдвинуть общее положение об отношении между весом вещества и его объемом, т. е. понятие об уд. весе. Это пример неполной И. (берутся не все, а только некрые вещества). Как и в науке, в шк. обучении чаще всего применяется именно неполная И. Наиб. широко И. применяется в т. н. опытных науках и соотв. им уч. предметах – зоологии, ботанике, географии и др. В мл. классах, когда дети имеют еще небольшой объем знаний о мире, знакомство с разл. фактами из жизни природы и общ-ва полезно, т. к. обогащает опыт ребенка, способствует развитию умения наблюдать и анализировать изучаемые явления. Эти фактич. знания служат базой для усвоения обобщающих положений. В ст. классах к И. прибегают в тех случаях, когда нужно показать общую закономерность для всех явлений какой-то группы, но доказательства этого положения предложить уч-ся еще нельзя. Применение И. в обучении позволяет сделать обобщающий вывод очевидным, убедительным, вытекающим из рассмотренных фактов и потому доказательным для уч-ся. Эту важную особенность И. подчеркивали мн. педагоги. Так, при изучении грамматики И. исходят от конкретных фактов, т. е. от самого языка как объекта изучения, от его разнообр. естеств. явлений прежде всего, пользуясь наблюдательностью учеников, обращая ее на явления языка, к познанию его форм, к раскрытию их значения, затем направляют их мысль к сравнению, классификации и обобщению. Вместе с тем И. нельзя превращать в универсальный метод в обучении. В соответствии с совр. тенденциями к увеличению в уч. программах сведений теоретич. характера и с введением в практику соотв. им методов обучения проблемного типа возрастает роль др. логич. форм представления уч. мат-ла, прежде всего дедукции, а также аналогии, гипотезы и др.

**ИНДУКЦИЯ В ОБУЧЕНИИ** – использование в уч. работе метода движения от единичного к общему знанию, от фактов к обобщениям; широко применяется при объяснении нового мат-ла, в упражнениях, наблюдениях в единстве и взаимосвязи с дедукцией.

**ИНДУСТРИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психологии труда, изучающая роль психич. факторов в повышении эффективности пром. произ-ва; содержит разд., посв. психологии проф.-техн. обуче-

ния, в частности, закономерностям формирования и развития трудовых умений и навыков. Особое внимание уделяется применению системы спец. упражнений, тренажеров и методов психол. тренинга, позволяющих в сжатые сроки развивать и совершенствовать профессионально важные качества.

**ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль науки, изучающая психол. особенности труда человека при взаимодействии его с техн. средствами в процессе производств. и управленч. деятельности, а также требования, предъявляемые к конструкции машин и приборов с учетом психич. свойств человека.

Занимает пограничное положение между психол. и техн. науками. И. п. возникла в 40-х гг. 20 в. как ответ на потребность науч.-техн. прогресса в знаниях о человеке, к-рый должен пользоваться техникой. С развитием техники существенно изменяются роль и функции человека в производств. процессе: он все больше освобождается от транспортных, энергетич. и технол. функций, его осн. задачами все чаще становятся управление работой машин и контроль за ними. Нередко человеку приходится управлять одновременно мн. объектами, часто в непривычных условиях (шум, вибрации, невесомость и т. д.). При этом он, как правило, не имеет возможности вести непосредств. наблюдение за объектом управления: информация поступает к нему через приборы в закодированной (усл.) форме. Все это создает особые (иногда очень высокие) требования к процессам восприятия, внимания, памяти, мышления, эмоцион. и волевым свойствам человека. Практич. задачу приспособления техники и технол. процессов к человеку призвана решать И. п.

Осн. объектом иссл. И. п. является система «человек – машина (более широко – орудие труда) – среда». Эта система изучается мн. науками (техн., биол. и психол.), к-рые объединяются в науч.-практич. комплекс, получивший назв. «эргономика» (от греч. ergon – работа и nomos – закон). Решающую роль в формировании этого комплекса сыграла И. п., к-рая изучает гл. «звено» системы «человек – машина – среда»: деятельность человека, управляющего машиной (оператора).

Одна из осн. проблем в И. п. – прием и переработка информации человеком-оператором. Экспериментально доказано, что возможности человека по приему и переработке информации ограниченны; если скорость ее передачи превышает нек-рую границу, то оператор начинает допускать ошибки; слишком малая скорость также приводит к негативным явлениям. Для каждого конкретного вида деятельности можно найти оптимальную скорость, при к-рой человек работает наиб. эффективно. Очень важно определить наилучший способ передачи информации. Одна и та же по объему информация может передаваться человеку разл. способами: в виде показаний стрелочных приборов, телевизионного изображения, звуковых сигналов и т. д. Орг. совокупность сигналов, передающих человеку-оператору информацию об объекте управления, наз. в И. п. информ. моделью. Осн. их видами являются наглядные, знаковые, графич. и комбиниров. модели. При работе с каждым из видов особым образом складываются соотношения между процессами восприятия, памяти, мышления. На основе изучения психич. процессов, обеспечивающих прием и переработку информации человеком, И. п. разрабатывает рекомендации к средствам передачи информации и организации информ. моделей.

Др. проблема И. п. – строение деятельности оператора и ее механизмы. Эта деятельность включает мотивы и цели, антиципацию (предвидение), планирование, проверку результатов. Она представляет собой определ. последовательность действий. На основе иссл. деятельности И. п. разрабатываются рекомендации по организации технол. процесса, а также средства передачи информации к органам управления. В связи с анализом деятельности изучается динамика работоспособности человека: Работоспособность имеет неск. фаз: в начале работы она повышается, достигая нек-рого устойчивого уровня; этот уровень сохраняется в течение какого-то времени; затем наблюдаются колебания работоспособности и, наконец, ее падение (утомление). В соответствии с динамикой работоспособности определяется режим работы человека-оператора.

И. п. исследует не только индивид., но и совм. деятельность людей, управляющих техникой. И. п. изучает зависимость эффективности совм. деятельности от численности рабочих групп (коллективов), психол. особенностей членов группы, взаимного обмена информацией между ними и т. д. Данные этих иссл. используются при формировании рабочих групп (коллективов). В разработке проблемы совм. деятельности И. п. объединяется с социальной психологией.

Важная задача И. п. – обучение человека управлению техникой. Исследуются процессы формирования навыков и умений, связанных с восприятием и осмысливанием показаний приборов, выработкой оптимальных способов выполнения операций по управлению машинами, формированию эмоцион. устойчивости человека, т. е. его способности работать в условиях неожиданностей и большого напряжения, и др. И. п. принимает участие в проектировании и создании спец. тренировочных машин (тренажеров), разрабатывает методы обучения и тренировки.

Наконец, И. п. исследует индивид.-психол. особенности людей и их проявления в деятельности по управлению техникой. В этой связи разрабатываются принципы и методы проф. отбора, прежде всего для таких видов труда человека-оператора, к-рые предъявляют особо высокие требования к его психол. свойствам (труд пилота, космонавта, подводника и т. п.).

Данные И. п. и разрабатываемые ею рекомендации могут быть использованы для решения мн. задач, возникающих в разных сферах практики, в частности педагогической. Прежде всего это касается создания уч. техники, к-рая должна проектироваться с учетом всех принципов ее «психол. удобств» для уч-ся и учителя. Напр., среди вопросов, относящихся к уч. телевидению, важными являются такие, как определение оптимального объема информации, к-рую целесообразно сообщать в течение одной передачи, соотношения наглядного мат-ла и информации, выраженной в знаковой (в частности, языковой) форме, распределение информации во времени и т. д. Ясно, что точность и прочность усвоения информации, сообщаемой в уч. телевизионной передаче, зависит от того, как эта передача организует восприятие и внимание уч-ся, процессы запоминания и мышления. Данные И. п. могут быть полезны также для оформления учебников и уч. пособий.

В связи с применением данных И. п. в пед. практике возникает необходимость учета возрастных особенностей школьников при создании уч. техники, а также возможностей разл. видов этой техники в плане развития физ. и умств. способностей уч-ся. Достижения науч.-техн. прогресса уже сейчас могут обеспечить создание спец. техн. средств для развития восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления уч-ся. Особенно большая роль здесь принадлежит компьютерам, к-рые позволяют решать широкий круг задач умств. развития человека.

Результаты иссл. операторской деятельности (как индивид., так и совм.) могут использоваться в организации уч. деятельности школьников. Наиб. ценность в этом плане представляют данные о формировании умств. действий с разными видами информ. моделей. Их применение в уч. процессе с учетом принципов И. п. обеспечивает возможность формировать и развивать широкий спектр умств. действий и благодаря этому готовить школьника к овладению совр. техникой. Наконец, знакомство школьников с основами И. п. – важный момент политехн. обучения.

**ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – система подготовки преподавателей техн. и спец. дисциплин, мастеров производств. обучения для проф. уч. заведений, уч. подразделений на предприятиях и для ст. классов общеобразоват. школ с политехн. уклоном. К инж.-пед. персоналу относятся специалисты с высш. (полным и неполным) обр. Квалификация «инженер-педагог» профилируется по осн. отраслям произ-ва и бытового обслуживания; предполагает инж., технол., психол.-пед. подготовку и получение разряда по рабочей профессии.

**ИНЖИНИРИНГ** (англ. engineering – инженерное искусство) – предоставление на коммерч. основе инж.-консультац. услуг, работы исследоват., проектно-конструктор-

ского, расчетно-аналитич. характера, подготовка технико-экон. обоснований проектов, выработка рекомендаций в области организации произ-ва и управления, реализации продукции.

**ИНИЦИАТИВА** (от лат. initiare – начинать) – почин, внутр. побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость, руководящая роль в к.-л. действии; представляет собой разновидность обществ. активности, социального творчества, предпринимаемого лицом или группой. Инициатива выражается в добровольной деятельности на благо общ-ва или в личных интересах, в творч. отношении к труду; характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общепринятых норм. С точки зрения содействия общему благу необходимо отличать полезную инициативу от асоциальной, проявляющейся в отклоняющемся поведении и направленной, как правило, на осуществление частного интереса.

Для любой социальной группы, как и общ-ва в целом, одинаково опасными могут быть и невосприимчивость к благой И., и неспособность нейтрализовать вредную И. Новаторское содержание И. часто оказывается неожиданным для обществ. мнения, поэтому даже самая благонамеренная И. обычно сопряжена с риском для личности, выступившей с И., т. к. она не в состоянии предвидеть все последствия, к-рые могут не оправдать надежды общ-ва и быть вменены ей в вину. Заразительность поданного И. примера, необратимость вызываемых ею перемен могут высоко поднять авторитет инициатора над рамками, определенными его формальным статусом. Масштабы и глубина влияния И. (как позитивного, так и негативного) зависят не только от действий инициатора, но и от ответной реакции на И. др. людей. Наиб. благоприятные условия для И. нар. масс создаются в демокр. обществ. системах, осн. на принципах гуманистич. мировоззрения.

**ИНИЦИАТИВНОСТЬ** (от лат. initiare – начинать) – черта личности, характеризующаяся предприимчивостью, способностью и склонностью к самостоят., активным действиям; развивается с помощью системы дидактич. методов, приемов и средств в процессе учения. Формированию И. могут препятствовать угнетающие личность запретительные, авторитарные методы воспитания.

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ОБУЧЕНИЕ)** (фр. inclusif – включающий в себя, лат. include – заключаю, включаю) – процесс развития общего обр., к-рый подразумевает доступность обр. для всех, в плане приспособления к разл. нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к обр. для детей с особыми потребностями.

И. О. стремится развить методологию, направл. на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с разл. потребностями в обучении. И. О. старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения разл. потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, к-рые внедряет И. О., тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Одной из важных проблем обр. в обществе является его доступность для ряда соц. групп, имеющих «невыгодные» стартовые условия. Среди них особое место занимают дети со спец. потребностями и дети с огранич. возможностями здоровья (называемые ранее «дети-инвалиды»). Получению качеств. обр. такими детьми препятствуют множеств. структурные ограничения, так или иначе связанные с соц. неравенством. Тем не менее, в совр. нормативно-правовых документах отмечено, что школы должны оказывать образоват. услуги всем детям, несмотря на их физич., интеллект., соц., эмоцион., языковые или др. особенности. Именно в этой связи возникла концепция И. О. Инклюзивное, или «включенное», образование – термин, используемый для обозначения процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразоват. (массовых) школах и дет. садах общего типа.

Междунар. опыт показывает, что развитие системы И. О. – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

Обсуждение идей инновац. подходов к образ. детей с огранич. возможностями сводится к дискуссии по поводу предоставления возможности выбора родителям детей с огранич. возможностями 2-х путей соц.-реабилитац. сопровождения: через организацию коррекц. пространства в стенах спец. школы или в условиях обычной массовой школы со всеми соц.-психологич. рисками для такого ребенка. Социологич. иссл. показали, что 2-й путь активизирует механизмы взаимодействия ребенка со средой и только потом – коррекцию нарушенных функций и тем самым способствует более эффективному сопровождению не только самого ребенка, но и всей его семьи.

Традиционным является 1-й путь – существует отлаж. механизм обучения детей в спец. (коррекц.) образоват. учр. разл. видов. Однако уже появляются нек-рые предпосылки к организации И. О.: разрабатывается программно-метод. обеспечение процесса И. О., проводится проф. переподготовка учителей общеобразоват. учр., внедряются новые технологии и оборудование

В И. О. используется ряд понятий:

– дети с огранич. возможностями здоровья (дети с огранич. возможностями жизнедеятельности, дети-инвалиды) – дети, у которых нарушения в развитии предоставляют им возможность иметь бенефицитарный статус, т. е. позволяют пользоваться соц. льготами и пособиями;

– дети с особыми образоват. потребностями (дети со спец. потребностями) – дети, нуждающиеся в коррекц. поддержке и в специфич. методах обр., к-рые могут быть созданы как в условиях спец. учреждений, так и в массовых дет. садах и школах;

– интегрированно́е обучение – совм. обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием;

– реабилитация – применение целого комплекса мер мед., соц., образоват. и проф. характера с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функцион. способностей;

– спец. условия для получения образования (спец. образоват. условия) – условия обучения (воспитания), в т. ч. спец. образоват. программы и методы обучения, индивид. техн. средства обучения и среда жизнедеятельности, а также пед., мед., соц. и иные услуги, без к-рых невозможно (затруднено) освоение общеобразоват. и проф. образоват. программ лицами с огранич. возможностями здоровья.

**ИННОВАЦИИ** – существ. элемент развития обр.; выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообр. инициатив и нововведений в образоват. пространстве, к-рые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере обр. и трансформации его содержания и качества. Инициативы возникают в ходе естеств. эволюции сферы обр. в поиске более перспективных форм и средств пед. деятельности, опробовании новых методик и приемов обучения. Инициативы закрепляются при обмене и распространении опыта, в формировании массовых починов и социальных движений педагогов, в среде к-рых происходит становление групп инициаторов и новаторов, генерирующих новые соц.-пед., психол., проективные и социокульт. идеи как актуальные продуктивные смыслы и ценности реального (существующего) и идеального (мысленно конструируемого и идеализируемого) образоват. пространства.

И. – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, к-рые становятся перспективными для эволюции обр. и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого мультикульт. пространства обр. Инновационные механизмы развития обр. включают:

– создание творч. атмосферы в разл. (во всех) образоват. учр. и структурах, культивирование интереса в науч. и пед. сообществе к инициативам и новшествам,

– создание социокульт. и матер. (экон.) условий для принятия и действия разнообр. нововведений,

– инициирование поисковых образоват. систем и механизмов их всесторонней поддержки,

– интеграцию наиб. перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образоват. системы и перевод накопленных И. в режим постоянно действующих поисковых и эксперим образоват. систем.

Инновационные процессы складываются в циклы развития:

1 – становления, для к-рого характерны осмысление и переоценка опыта, поиск новых идей, появление и распространение в сообществах (в пед., науч., родительской, управленч. среде) нового понимания ценностей обр., создание первонач. проектов и моделирование эксперим. систем;

2 – активного формирования, включающего целенаправл. практич. моделирование действующих образоват. проектов, принятие и поддержку ценностей нового мышления и опыта, распространение новых культ. сред обр., создание новых сообществ, ориентированных на совм. развитие обр.;

3 – трансформирующий, содержащий нормативное обеспечение инновационных форм деятельности, их широкое распространение и использование в том или ином виде (при их естеств. «размазывании» и «загрязнении») в образоват. ин-тах, системные изменения в образоват. пространстве, проявление готовности педагогов и администраторов участвовать в реализации новшеств и. как результат, начало нового цикла осмысления и переоценки возникшего опыта (в т. ч. и негативного) реализации инноваций.

В ходе указанных процессов формируется инновационный потенциал образоват. систем: их способность к саморазвитию, разнообразие культ.-образоват. сред и условий для саморазвития личности, разнообразие типов образоват. институций в сообществах, их многообр. и развитые коммуникативные связи.

**ИННОВАЦИИ-МОДЕРНИЗАЦИИ** – один из осн. типов инновационных подходов к обучению – модернизация уч. процесса, направленная на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технол. подход к обучению нацелен прежде всего на сообщение уч-ся знаний и формирование способов действий по образцу и ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение.

**ИННОВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ** – распространение в образоват. практике пед. новшеств и нововведений.

**ИННОВАЦИИ-ТРАНСФОРМАЦИИ** – инновации, к-рые преобразуют традиц. уч. процесс, направлены на обеспечение его исследоват. характера, организацию поисковой учебно-познават. деятельности. Соотв. поисковый подход к обучению предполагает прежде всего формирование у уч-ся опыта самостоят. поиска новых знаний и их применения в новых условиях, формирование опыта творч. деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций.

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ** – включение преподавателя в деятельность по созданию, освоению и использованию пед. новшеств в практике обучения и воспитания уч-ся, создание в образоват. учр. определ. инновационной среды. Совр. проф. школой накоплен богатый пед. опыт, к-рый должен быть реализован в конкретной преподават. деятельности.

**ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА** – совокупность социокульт. и творч. характеристик личности педагога, выражающая готовность совершенствовать пед. деятельность и наличие внутр., обеспечиваюших эту готовность, средств и методов. Сюда также включаются желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собств. нетрадиц. решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в обр.

Наличие инновационного потенциала связано со след. осн. параметрами:

1) творч. способностью генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а гл., – проектировать и моделировать их в практич. формах, формах деятельности,

2) культ.-эстетич. развитостью и образованностью, что предполагает интеллект. и эмоцион. развитость и высокий уровень культ. грамотности педагога,

3) открытостью личности к новому, к отличному от себя, к инакомыслию, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления.

В парадигме личностио-ориентированной педагогики критерием для определения указ. характеристик выступают два принципа:

– признание педагогом самоценности собств. личности и творч. понимание самости,

– принятие личности ребенка (подростка) и его интересов, признание их как ценности, ориентация на творч. интересы как основу совм. творч. деятельности.

Характеристики инновационного потенциала могут относиться как к отд. педагогу, так и конкретному пед. коллективу как сообществу, способному или не способному к реализации в сфере обр. инновационных идей, проектов и технологий.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ** – управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения пед. сообществом пед. новшеств, рассматриваемых в единстве.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ** – технологии, ориентированные на формирование системного творч. техн. мышления уч-ся и их способности генерировать нестандартные техн. идеи при решении творч. производств. задач.

**ИННОВАЦИОННЫЙ УРОК** – занятие, имеющее нестандартную, нетрадиц., гибкую, вариативную структуру и ориентированное на повышение интереса уч-ся к обучению посредством новой формы организации их уч. деятельности. По форме проведения можно выделить уроки в форме соревнований и игр (конкурсы, турниры, деловые игры и др.); уроки – публичные формы общения (пресс-конф., аукционы, бенефисы и др.); уроки – имитации деятельности учреждений (суд, ученый совет, редакционный совет и др.).

**ИННОВАЦИЯ, НООВВЕДЕНИЕ** (от англ. innovatio – нововведение) – 1) И. в области техники, технологии, организации труда и управления, осн. на использовании достижений науки и передового опыта, а также использование этих новшеств в самых разных областях и сферах деятельности; 2) И. в обучении – введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совм. деятельности преподавателей, мастеров производств. обучения, уч-ся; изменения в стиле мышления.

**ИНСПЕКЦИОННЫЙ КОНТРОЛЬ** – контроль, осуществляемый спец. уполномоченным органом или лицом для проверки действительности ранее выполненного контроля.

**ИНСТИТУТ** (от лат. institutum – установление, учреждение) – 1) самостоят. учреждение высш. обр. или часть (структурное подразделение) ун-та, академии, реализующее образоват. программы по ряду направлений науки, техники и культуры, а также, как правило, образоват. программы послевузовского обр.; 2) н.-и. учреждение, осуществляющее определ. вид деятельности; 3) совокупность норм права в к.-л. области обществ. отношений, та или иная форма обществ. устройства.

**ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ** – образоват. учр., деятельность к-рого направлена на удовлетворение потребностей в повышении квалификации и переподготовке преподавателей и руководящих работников системы обр., специалистов орг-ций, учреждений и отраслей экономики, проведение науч. исследований, оказание науч. и метод. помощи слушателям.

**ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ** (от лат. institutio – наставления, указания) – факторы, связанные с управлением, регулированием отд. сфер, областей, экон., обществ. отношений. Так, к числу И. ф. относят научно-техн., финанс., инвестиционные, социальные факторы и меры по улучшению управления, преобразованию ин-тов (правил, норм, установлений) управления этими сферами, учреждений управления.

**ИНСТРУКТАЖ** – обучающая процедура, устанавливающая порядок и способы выполнения к.-л. задачи или задания; проводится компетентным лицом, осуществляющем руководство уч. группой, или индивид. наставником (мастером). Включает ряд элементов: объяснение, беседу, демонстрацию приемов, показ наглядных пособий; подразделяется на вводный, текущий, заключительный И.

Вводный И. имеет целью ознакомить уч-ся с содержанием предстоящей работы и средствами ее выполнения (оборудованием, инструментом, приспособлениями и т. п.);

объяснить и показать техн. документацию и требования, к-рым должен удовлетворять продукт труда; приемы и последовательность выполнения работы в целом и отд. ее частей, правила и способы контроля, технику безопасности; предупредить о возможных ошибках. Особое место занимает демонстрация преподавателем выполнения отд. операций, в т. ч. расчлененный или замедленный показ. В необходимых случаях И. проводится с использованием моделей, схем, табл. и т. п., а также уч. кино.

Гл. значение вводного И. – помощь уч-ся в организации собств. уч. деятельности, сознат. усвоении особенностей рацион. способов выполнения работы. Он способствует правильному формированию умений и навыков, воспитанию аккуратности, бережливости, точности. Проводится как перед производит. трудом, так и перед тренировочными упражнениями, работой с раздаточным мат-лом, постановкой физ., хим. и биол. опытов, перед самостоят. уч. работой с книгми, справочной лит-рой и т. п.

Текущий И. проводится по усмотрению преподавателя или по просьбе уч-ся и является, как правило, индивидуальным. В планах занятий выделяется часть времени на этот вид работы, в основе к-рой – анализ наиб. часто встречающихся ошибок и затруднений. Т. о., планирование И. должно учитывать результаты систематич. и дифференцир. наблюдения преподавателя за работой каждого уч-ся. Текущий И. не должен сводиться к работе с неуспевающими, его нужно использовать для закрепления ряда умений и навыков всей группой уч-ся.

Заключительный И. обычно проводится в форме беседы. При этом разбираются типичные недостатки, имевшие место в работе уч-ся. Преподаватель, подводя итоги выполнения уч. заданий, может ставить перед уч-ся вопросы по программе и отвечать на возникшие вопросы. Такая беседа помогает уч-ся критически и объективно оценить результаты работы. При заключительном И. могут даваться задания, указания и рекомендации по подготовке к очередному этапу обучения.

В целях И. применяется уч.-техн. документация: уч. рабочие чертежи, эскизы и т. п., карточки-задания, инструкционные и т. п. карты, содержащие схемы, рис., чертежи, фото. К достоинствам этой формы И. относится возможность многократного использования инструкц. мат-ла каждым уч-ся в отдельности и в любое время; тщательная, продуманная формулировка указаний. Использование инструкц. карт – сост. часть вводного и текущего И. Они эффективны при объяснении последовательности выполнения всей работы, когда ее элементы или отд. операции известны уч-ся (сборочные и монтажные инструкции, технол. карты и т. п.), а также для сообщения справочных данных, доп. сведений и указаний. Уч-ся ср. и ст. возраста инструкц. карты могут служить пособием для самостоят. изучения и совершенствования приемов выполнения работы, средством активизации овладения навыками.

**ИНСТРУКТИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ** – общее назв. для совокупности печатных, записанных на аудио- и видеокассеты или к.-л. др. способом размноженных текстов и изображений, предназначенных для оказания консультативной помощи лицам, занятым уч. или образоват. деятельностью.

**ИНСТРУКТОР** (от лат. instructor – организатор, устроитель) – специалист, осуществляющий руководство, по большей части индивидуальное, производств. практикой при подготовке и повышении квалификации работников ручного труда.

**ИНСТРУКЦИЯ** (от лат. instructio – наставление) – совокупность правил осуществления определ. видов деятельности, проведения работ, служебного поведения, изложенных в спец. нормативных док-тах; инструкции призваны, с одной стороны, конкретизировать, разъяснять, дополнять изданные в стране законодат. и нормативные акты, постановления и, с др. стороны, давать руководящие указания исполнителям, как они должны действовать в тех или иных ситуациях, в т. ч. «нештатных», аварийных.

**ИНСТРУМЕНТАЛИЗМ** (лат. instrumentum) – точка зрения, согласно к-рой ум и интеллект точно так же являются средством (инструментом) приспособления к изменяющимся условиям, как части тела и зубы; И. является прагматизм амер. философии.

**ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ** – спец. эмпирич. методы иссл. в проф. педагогике, связанные с применением приборов, инструментов, аппаратов, предназначенных для изучения явлений и процессов, недоступных непосредств. восприятию и используемых с целью получения объективных количеств. данных; получили широкое применение в иссл., связанных с формированием проф. умений, проблемами проф. ориентации и профотбора, проф. адаптации рабочих и т. д.

**Инструментальное программное средство (ИПС)** – программное средство (совокупность программных средств), предназначенное для конструирования программных средств (систем) уч. назначения, подготовки или генерирования уч.-метод. и организац. мат-лов, создания графич. или муз. включений, сервисных «надстроек» программы. Наполнение ИПС предметным содержанием позволяет создавать разл. типы ПС уч. назначения или ПС «смешанного» назначения.

**ИНТЕГРАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ** (от лат. integer – целый) – обобщенные, сводные, синтетические показатели

**ИНТЕГРАЦИЯ** (от лат. integratio – восстановление, восполнение) – процесс или действие, имеющее своим результатом: 1) объединение в целое к.-л. частей, элементов, восстановление единства; 2) экон. объединение экон. субъектов, углубление их взаимодействия, развитие связей между ними; 3) пед. слияние нескольких образоват. учр. при самостоят. выполнении каждым из них своих функций, но совм. управлении, а также использовании единой инфраструктуры обр. (интеграция на орг. уровне).

**ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА** – процесс достижения целостности образоват. процесса, а также его результат; подразделяется на два вида: целостность по горизонтали – прочные межпредметные связи, взаимообогащение знаний из разл. областей, единство знаний и умений; целостность по вертикали – преемственность между разл. ступенями образоват. лестницы, слияние этих ступеней в единый восходящий ряд, охватывающий все стадии жизненного цикла человека.

**ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С НАУКОЙ И ПРОИЗВОДСТВОМ.** Характерной чертой совр. этапа науч.-техн. прогресса является интеграция обр., науки и произ-ва, образующих единую систему. Эта саморазвивающаяся система воспроизводит высококвалифицир. специалистов всех уровней, к-рые, в свою очередь, развивают конкурентоспособную науку и произ-во, обеспечивающие новые науч.-техн. достижения.

В мировой практике интеграция обр., науки и произ-ва реализуется в виде уч.-науч.-производств. центров, комплексов, парков, технополисов и т. п. В них соединяются функции подготовки высококвалифицир. специалистов, проведения науч. иссл. и промышл. освоения их результатов. В подобных объединениях гл. организующим звеном являются высш. образоват. учр., к-рые на основе потребностей общ-ва проводят соотв. целостную уч.-науч.-техн. политику.

Интеграц. уч.-науч.-производств. объединения разл. видов необходимы не только при стабильном развитии экономики и общ-ва, но и в период реформирования общ-ва, экономики и системы обр., готовят для этого соотв. кадры.

Реализация подобных проектов в условиях Узб. требует не только создания соотв. нормативно-правовой базы и финанс.-матер. затрат, но и социально-психол. перестройки компонентов, образующих уч.-науч.-производств. объединения.

В промышленно и интеллектуально развитых странах при подготовке кадров применяется неск. уровней интеграции. Так, в США широко используется первый уровень интеграции (по вертикали), когда 2-годичные колледжи входят в состав унтов или 4-годичных колледжей. В данном случае подготовка мл. специалистов осуществляется на университетской мат.-техн. базе квалифицир. проф.-преподават. составом. В результате обеспечивается высокий уровень подготовки специалистов ср. звена.

При подготовке высококвалифицир. кадров широко используется второй уровень интеграции (по горизонтали), базирующийся на тесной связи обр., науки и произ-ва. В США типичным примером интег-

рации обр. и произ-ва являются уч. центры корпораций, фирм, где осуществляется «доводка» бакалавров продолжительностью от 6 мес. до 2 лет. Обучение осуществляется по 2 программам:

– общей, к-рая дает представление об отрасли в целом, знакомит с деятельностью корпорации, ее структурой, осн. производств. процессами и т. д.;

– спец., построенной в соотв. с профилем работы будущего специалиста. Данная программа реализуется непосредственно на заводах и в отделениях корпорации. Важное место при этом отводится системе ротации обучаемых специалистов.

В ун-тах США при подготовке магистров широко используется интеграция обр. и науки. Данная интеграция стала возможной благодаря тому, что в ун-тах выполняется большой объем науч. иссл.

Тесная связь между обучением и н.-и. работой имеет место в традиц. и техн. ун-тах Германии, а также в высш. техн. школах и специализир. высш. образоват. учр. Эти уч. заведения имеют право присуждать ученую степень и звание. Для высш. техн. школ характерна тесная взаимосвязь теоретич. и практич. подготовки специалистов.

Успехи Японии в области экономики и технологий достигнуты благодаря тесной интеграции обр., науки и произ-ва. В ун-тах выполняется большой объем иссл. в области естествознания и технологий, что связано с переходом япон. пром-сти на использование достижений собств. науки и экспорт технологий.

Сотрудничество япон. ун-тов и промсти реализуется в след. форме:

– проведение совместных с пром-стью иссл. и их использование в образоват. целях;

– развитие технополисов за счет сотрудничества ун-тов с пром-стью.

Технополис представляет собой специализир. науч.-производств. зону, призванную обеспечить органичное слияние н.-и. деятельности с наукоемким произ-вом и подготовкой квалифицир. кадров. Для технополисов выбираются приоритетные наукоемкие отрасли и технологии (произ-во авиац.-космич. техники, композиц. мат-лов, вычислит. техники и т. п.).

В зап. странах аналогом япон. технополисов являются уч.-науч.-производств. комплексы, центры, парки, объединяющие высококвалифицир. специалистов: преподавателей, ученых и инженеров. Подобные объединения соединяют подготовку высококвалифицир. специалистов, проведение н.-и. работ и промышл. освоение их результатов.

Создаются подобные комплексы, сочетающие обучение с непрерывной науч.-производств. практикой студентов, в форме производит. труда на рабочих местах в конструкторских бюро, отделах, лаб. и др. подразделениях науч.-производств. компонента комплекса. Такие комплексы используются для целевой подготовки специалистов.

В Узб. проблема интеграции обр., науки и произ-ва начала решаться во 2-й пол. 80-х гг. В организац. плане она нашла сравнительно эффективное решение в виде филиалов кафедр на произ-ве и НИИ, на к-рых реализовалось значит. доля проф. обучения студентов, а также в виде длит. интегрир. практик.

Подобная интеграция позволила в определ. мере поднять уровень подготовки инж. кадров, сократить сроки их адаптации на произ-ве и вести проф. подготовку на совр. науч.-техн. базе с привлечением квалифицир. специалистов произ-ва.

Активными участниками данной интеграции были ТАПО им. Чкалова, НПО «Технолог», Ташк. тракторный завод, заводы «Ташсельмаш», «Таштекстильмаш» и др. ведущие предприятия и орг-ции, а также ин-ты АН РУз.

В то же время переход к рыночным отношениям и достижение экон. независимости республики требуют широкого развития интеграции обр., науки и произ-ва на качественно новом уровне, обеспечивающем подготовку конкурентоспособных кадров.

Качественно новый уровень интеграции обр., науки и произ-ва базируется:

– на опыте промышленно и интеллектуально развитых стран и междунар. сотрудничестве;

– широком привлечении акад. и отраслевых НИИ, предприятий и орг-ций как заинтерес. партнеров к образоват. процессу при подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов всех уровней;

– развитии студеич. образоват., н.-и., науч.-производств. и инновац. малых фирм.

Интеграция обр., науки и произ-ва развивается по след. осн. направлениям.

1. Интеграция проф. обр. по вертикали – создание интегрир. образоват. учр. типа колледж – вуз, акад. лицей – вуз и т. п.

Такие образоват. учр. позволяют:

– обеспечивать организац. и метод. преемственность по уровням проф. обр.;

– осуществлять целевую подготовку специалистов для решения отраслевых задач;

– использовать мат.-техн. базу и проф.-преподават. состав вузов для подготовки специалистов ср. звена.

2. Интеграция проф. обр. по горизонтали – создание крупных техн. ун-тов, уч.-науч. (вуз – НИИ), уч.-науч.-производств. (вуз – НИИ – произ-во) и уч.-производств. (вуз – произ-во) объединений для подготовки конкурентоспособных специалистов с высш. проф. обр. (бакалавров и магистров), а также проф.-производств. объединений (проф. колледж – произ-во) для подготовки квалифицир. рабочих кадров.

Данная интеграция позволяет:

– эффективно использовать пед., науч. и мат.-техн. потенциал объединяемых вузов (особенно региональных), а также сократить расходы на адм.-управленч. аппарат;

– обеспечивать взаимодействие акад. и отраслевой науки с образоват. процессом в образоват. учр.;

– развивать опытно-эксперимент. и приборную базу фундамент. иссл. для совм. использования науч. сотрудниками, преподавателями, аспирантами и студентами;

– сформировать информац. базу фундамент. иссл. для использования в образоват. процессе;

– создать совр. уч.-производств. базу для «доводки» бакалавров до уровня специалистов, отвечающих совр. требованиям произ-ва, или магистров;

– проводить длит. интегрир. практику на всех уровнях проф. обр.

3. Комбинир. интеграция проф. обр. (по вертикали и горизонтали) – создание уч.-науч.-производств. объединений для подготовки конкурентоспособных специалистов разл. уровней.

4. Междунар. интеграция проф. обр., к-рая обеспечивается путем:

– создания совм. с промышленно и интеллектуально развитыми странами образоват. учр. (ун-тов, колледжей, центров переподготовки и повышения квалификации и др.) по направлениям и специальностям, связанным с рыночными и междунар. отношениями, высокими и наукоемкими технологиями, экологией;

– обучения одаренной молодежи в ведущих образоват. учр. промышленно и интеллектуально развитых стран;

– развития прямых связей с заруб. образоват. учр. и исследоват. центрами с целью широкого обмена студентами, стажерами, аспирантами, докторантами и преподавателями;

– включения образоват. учр. республики в междунар. образоват. и науч. программы и проекты.

Интеграция проф. обр., науки и произ-ва наиболее перспективна по след. направлениям подготовки специалистов: химия, экология и природопользование, геология и разведка полезных ископаемых, горное и нефтегазовое дело, тепло- и электроэнергетика, технология новых мат-лов, авиастроение, метрология, стандартизация и сертификация, хим. технология и биотехнология, технология изделий текстильной и легкой пром-сти, технология переработки сельхозсырья с доводкой до конечной продукции, архитектура и стр-во, агрохимия и почвоведение, агроинженерия и др. По этим осн. направлениям в республике имеются образоват. учр., акад. и отраслевые НИИ, крупные предприятия и орг-ции.

**ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС** – уч. курс, объединяющий изучение разл. предметов в единый уч. предмет.

**ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК, БИНАРНЫЙ УРОК, СОВМЕЩЕННЫЙ УРОК** – особый тип урока, на к-ром изучается взаимосвязанный мат-л двух или нескольких предметов (напр., математики и информатики); такие уроки целесообразно проводить в тех случаях, когда знание матла одних предметов необходимо для понимания сущности процесса, явления при изучении др. предмета. И. у. проводят обычно два преподавателя взаимосвязанных пред-

метов или мастер производств. обучения и преподаватель спец. предмета.

**ИНТЕГРИРУЮЩИЕ УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ** – базируются, гл. образом, на теории познания и понимании того, что поиск знания является лучшим способом междисциплинарного иссл., к-рое:

1) строит мосты между традиционно разделенными дисциплинами;

2) переструктурирует установленные дисциплины;

3) вносит коррективы в проблемы дальнейшей специализации, в целом изменяя устоявшуюся систему дисциплин и профессий.

В интегрирующих программах находят выражение разл. модели мышления, исследоват. тематики и проблемного обучения. Свободное обр. в своих основаниях акцентирует внимание на интегративных возможностях и обучающих технологиях, – таких, как синтез отд. дисциплин и их предметного содержания, движение сквозь дисциплинарные границы и отрицание противопоставления общего и спец. обр. Интегрирующие программы, часто воспринимаемые как средство конструктивных социальных изменений, усиливают понимание уч-ся социального окружения и привносят в обр. дух служения. Интегрирующие уч. курсы также формируют черты характера и общечеловеч. ценности: гибкость (адаптивность), терпение, толерантность (терпимость), восприимчивость к другим, готовность к риску, к решению проблем и нахождению выхода в многозначной ситуации

Педагоги, работающие на основе междисциплинарного подхода, следуют таким принципам интегративного обр.:

– интегративные способности мышления являются существ. рабочим инструментом для всех уч-ся, и на их развитие должны быть ориентированы все уч. программы;

– все уч-ся должны иметь возможности применения междисциплинарного подхода в обучении и в обсуждении разл. тем;

– эти возможности должны быть заложены в программы общего обр. (в его стандарты);

– каждый уч-ся должен участвовать в совм. формах обучения, в к-рых развиваются предприимчивость и инициатива и к-рые интегрируют достижения как индивида, так и группы;

– при всех различиях в культуре, к-рые важны для воспитания уважения к традициям и для их соблюдения, всех людей объединяют человечность и достоинство личности, а также способность преодолевать различия благодаря вовлечению всех в практику обсуждения обществ. проблем.

**ИНТЕЛЛЕКТ** (лат. intellectus – понимание, познание, рассудок) - разум, способность мыслить, проницательность, совокупность тех умств. функций (сравнения, образования понятий, суждения, заключения и т. д.), к-рые превращают восприятие в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания. В ряде психол. концепций И. отождествляется с системой умств. операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивид. подхода к ситуации, требующего познават. активности, с когнитивным стилем. В совр. зап. психологии наиб. распространенной является прагматическая трактовка И. как способности справиться с соотв. заданиями, эффективно включаться в социокульт. жизнь, успешно приспособляться. Содержат. определение самого И. зависит от характера соотв. общественно значимой активности сферы индивида (учение, произ-во, политика и др.). В связи с успехами научно-техн. революции – развитием кибернетики, теории информации, вычислит. техники – широкое распространение приобретает термин «искусств. И.».

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА** – уровень развития личности, характеризующийся мерой освоения духовного богатства и представляющий собой совокупность образованности, самостоятельности мышления, понимания приоритета общечеловеч. ценностей, видения явлений в противоречиях и умения оценивать их, активного стремления и умения учиться и пополнять знания, творч. подхода к любому делу.

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СОБСТВЕННОСТЬ** – собирательное понятие, означающее совокупность исключит. прав на результаты творч. деятельности и средства индивидуализации: охватывает права, относящиеся к лит., худ. и науч. произведениям, исполнительской деятельности ар-

тистов, звукозаписи, радио- и телевизионным передачам, изобретениям, пром. образцам, товарным знакам, фирменным наим. и т. п. Понятие «И. с.» впервые введено в 1967 г. Конвенцией, учредившей Всемирную организацию интеллектуальной собственности (ВОИС).

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ** – особенности индивида, формирующие индивид. способ мышления, к-рый, в свою очередь, влияет на разворачивание индивид. жизни и саморазвитие личности, обусловливающий своеобразный характер ее жизнедеятельности в цепом.

Уникальный контекст интеллектуальной жизни ребенка создается взаимопереплетением задач, объективно заданных или субъективно поставленных, разл. по содержанию, видам и формам, а также по степени значимости. В этом контексте протекает неповторимо своеобразный процесс становления и развития И. с., что придает им индивидуально разл. для каждого характер.

Во-первых, в содержании «специфически учебной» задачи задействованы сугубо субъективные знания, поэтому способ ее решения личностно значим и индивидуально своеобразен. Он не может быть непосредственно задан в обучении как «алгоритм» или через «образец».

Во-вторых, в «специфически учебной» задаче взаимодействуют не знания «о предметах», а знания «способов», поэтому собств. ее способ решения не всегда осознаваем субъектом и зачастую существует как неявное и методологическое по характеру знание.

В-третьих, содержание способа решения подобных задач достаточно опосредовано и «оторвано» от конкретного предметно-операционального содержания объективно существующих задач, поэтому способ принципиально может быть перенесен на др. решения. Способ решения «специфически учебной» задачи существует как субъективный способ решения объективно не заданной задачи и действует как «предвосхищение» содержания и способов решения субъективно новых, еще не поставленных задач. Поэтому он не «применяется», а реализуется субъектом.

Каждая последующая субъективно новая задача отличается по меньшей мере такой же степенью обобщенности, что и предшествующая ей «специфически учебная». Этим обусловлено поступат. изменение уровня обобщенности встающих перед ребенком «специфически учебных» задач. Генетическая взаимосвязь предметного содержания субъективно новых и «специфически учебных» задач во многом определяет избират. отношение субъекта к извне заданной информации и приводит к складыванию у него нек-рой предрасположенности к постановке и решению соотносимых по содержанию задач.

Т. о., описанный в парадигме личностно-ориентированного обр. механизм решения задач является содержанием И. с. Он характеризуется:

– индивид. своеобразием,

– принципиальной переносимостью на решение разл. задач,

– тенденцией к саморазвитию, т. е. он существует как потенциальная готовность личности к постановке и решению субъективно новых задач, в т. ч. и таких, к-рые провоцируют изменения,

– предрасположенностью субъекта к выбору задач, соотносимых по предметному содержанию.

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ** – формирование способности к овладению и пользованию разл. типами мышления (эмпирическим, образным, теоретич., конкретно-ист., диалектическим в их единстве). Его органической частью является умение подвергать самостоят. анализу события и явления действительности, делать самостоят. выводы и обобщения, а также речевое развитие: владение и свободное пользование словарным богатством языка. Содержат. стороной И. р. является общедуховное, включающее в себя определ. объем осн. науч. знаний о мире и способность к филос., конкретно-ист. оценке действительности.

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИНВЕСТИЦИИ** – вложение капитала в подготовку специалистов, передачу ноу-хау, науч. разработки и т. п.

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПРОДУКТ** – результат духовной, мыслит., ин-

теллект. деятельности; включает изобретения, открытия, патенты, науч. отчеты и докл., проекты, описания технологий, лит., муз., худ. произв., творения иск-ва.

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ** (англ. training) – метод, посредством к-рого люди учатся развивать и использовать свои мыслительно-познават. способности. В результате последоват. упражнений, обогащающих интеллект. умения, индивиды продвигаются к обретению познават. активности, к-рая позволит им эффективно решать проблемы и действовать в любой ситуации.

**ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ** (от лат. intelligens – знающий, понимающий, разумный) – социальная группа, в к-рую входят люди, профессионально занимающиеся умств. трудом и обладающие необходимым для такого труда спец. обр.

**ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ** – свойство человека, выражающееся в настроенности на культуру, на разум, на понимание, в ощущении ценности и необходимости культуры. И. связана с пониманием явлений культуры как авторских законченных самоценных произведений, несводимых к проявлению нек-рых общих истин, законов, норм и т. п., с пониманием и острым ощущением важности этого особенного, ничем не заместимого авторского произв. Поэтому И. неотделима от индивидуализма, т. е. от установки на индивидуальность. И. совсем не обязательно присуща только людям, занимающимся творчеством – интеллектуальным, в сфере культуры. Творч. потенциал не только однозначно не определяет И., но, как ни парадоксально это звучит, даже входит в противоречие с ней. Каждое творчество предполагает новаторство, разрушение традиции (преодоление ее), максималистское утверждение своей правды за счет др., нек-рый пафос. И. же всегда антипафосна, антиразрушительна, ориентирована на ценность культуры. Поэтому некрой огромной творч. силы писатели, ученые и т. п. не всегда интеллигентны. И. связана скорее с установкой на чужое творчество, на восприимчивость к чужой культуре, чем на созидание своей. Свойственные интеллигентным людям сострадательность, сочувствие, иногда трактуемые как слабость, вместе с тем составляют и их силу, к-рая заключается в способности не только говорить, но и слушать и понимать др. человека. Это качество особенно важно в условиях стремит. темпа совр. жизни. Установка на понимание у интеллигента проявляется в разл. сферах его жизнедеятельности – интеллектуальной, творческой, бытовой. При встрече с др. людьми для него гл. является не мгновенное действие, не эмоции, но прежде всего общение, желание понять собеседника. Интеллигентный человек видит в партнере не средство и не предмет для воздействия, но носителя иного, и этим как раз ценного, мнения, иной потенциально ценной культуры. И. несовместима с нетерпимостью и непримиримостью по отношению к др. людям.

И. нерасторжимо связана с нравственностью, понимаемой не как комплекс моральных качеств и не как следование общепринятым заповедям и нормам, но как познание ценностей особенного, другого, установка на понимание. Способность интеллигента к пониманию явлений культуры как самоценных произв. проявляется в уважении в себе и др. индивидуальности, неповторимости личности, а не общих социальных, нац. и др. черт. И. внеклассова и вненациональна, она заставляет человека преодолевать в себе нац. и др. ограниченность. Стремление понять, ощутить ценность каждой личности делает интеллигента защитником слабых и отверженных, он способен выступать против большинства, становиться одиночкой, полагающимся на свой страх и риск. И., если она является определяющим свойством личности, может вызвать трагич. чувство пост. ощущения границы, к-рую необходимо, но невозможно преодолеть – границы между собой и др. человеком, между «своей» и иной культурой. Интеллигент особенно остро чувствует, что эту черту нельзя перейти, не сливаясь с др. на пути к общей цели, не превращая другого в средство достижения своих или обществ. целей. Чувство преграды возникает также в момент необходимости, но невозможности немедленного действия, к-рое у интеллигента задерживается размышлением, рефлексией. Нек-рая нерешительность, сдержанность, робость, к-рые часто связываются с внеш.

обликом и манерами интеллигентного человека, объясняются именно установкой на понимание, размышление, сдерживающих его эмоции и активность.

И. не может возникнуть сама по себе, сформироваться в определ. период времени. Существует мнение, что нужен упорный нравств. опыт неск. поколений, создающих традиции, к-рые позволят ребенку, юноше в полной мере впитать в себя дух истинной И. И. – по сути идеал воспитания, к к-рому должно стремиться гуманное демокр. общ-во. Вместе с тем на формирование И. влияет множество факторов: уровень социального развития и культуры общ-ва, социальная среда, системы воспитания.

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА** (франц. intensification) – повышение интенсивности, напряженности, производительности, действительности уч. деятельности; достигается за счет более полного использования каждой ед. ресурсного потенциала.

**ИНТЕРАКТИВНАЯ СТОРОНА ОБЩЕНИЯ. ОБЩЕНИЕ КАК ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** – термин, обозначающий характеристику компонентов общения, связанных со взаимодействием людей, непосредств. организацией их совм. деятельности. Межличностное взаимодействие представляет собой последовательность развернутых во времени реакций людей на действия друг друга и всегда должно предполагать нек-рый результат – изменение поведения и деятельности др. людей.

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ ДИАЛОГ** – взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся (в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами, запросами и ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога (напр., возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов и пр.); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания уч. мат-ла, режима работы с ним. Интерактивный режим взаимодействия пользователя с ЭВМ характерен тем, что каждый его запрос вызывает ответное действие программы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя.

**ИНТЕРАКЦИОНИЗМ** (от англ. interaction – взаимодействие), направление в совр. зарубеж., гл. обр. амер., психологии, для к-рого характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности в контексте социального взаимодействия. И. не представляет собой единой теории или науч. школы, ряд его положений пересекается с др. концепциями, в частности с психоанализом и бихевиоризмом, поэтому данное направление психол. науки часто определяется как «интеракционистская ориентация», или «интеракционистский подход». Осн. тр. представителей И. (Г. Блумер, Э. Гофман, Г. Келли и др.) выполнены в русле социальной психологии, однако интеракционистский подход оказывает существ. влияние на общую, а также возрастную и пед. психологию, что, в свою очередь, находит отражение в практике воспитания.

В основе И. лежит теория социального взаимодействия, разработанная амер. философом и социологом Дж. Мидом. Согласно этой теории, развитие личности совершается в процессе общения индивида с членами определ. социальной группы, в ходе совм. деятельности. Мид подчеркивал, что определяющим в этом процессе являются общ-во, группа, а не личность. В общении с др. людьми формируется способность мыслить в абстрактных понятиях, а гл. – осознавать себя в качестве особого лица, отличающегося от др. «Я» человека – продукт «социального опыта», к-рый приобретается первонач. в дет. играх. Играя, ребенок как бы раздваивается: он исполняет разл. роли и благодаря этому отделяет себя от др. и вместе с тем становится на их позицию, учится смотреть на себя со стороны. В играх по правилам он воспринимает свою индивидуальность уже не только с точки зрения отд. лиц, чьи роли исполняет, но и с точки зрения обобщенных установок (норм, ценностей) группы, к к-рой он принадлежит. Т. о., внутр. мир личности зарождается в групповом действии. Однако теория Мида трактовала эти процессы односторонне. Человеч. общ-во рассматривалось как совокупное взаимодействие исполняющих разл. роли индивидов.

Идеи Мида развивал амер. психолог Р. Сире. Он предложил сделать ед. психол. анализа т. н. диадическую систему, «к-рая описывает комбинированные действия двух и более персон». По Сирсу, действия каждого индивида всегда ориентированы на др. человека и зависят от него. Соотв. не существует строго фиксированных и неизменных личностных черт, напр. агрессивности или доброжелательности, поскольку соотв. поведение всегда зависит от свойств др. члена диадич. системы. Т. о.. дет. развитие – зеркало практики воспитания и качеств воспитателя.

В русле И. лежит т. и. социодраматический подход. Его сторонники рассматривают обществ. жизнь как драму, каждый участник к-рой играет свою «роль». Соотв. социодрама – проигрывание жизненных ситуаций с принятием на себя нек-рой роли – выступает как метод психотерапии, а также как особое средство пед. воздействия на личность.

Представителями И. предпринята попытка вычленить «специфически человеческое» в поведении человека, раскрыть соц.-психол. механизмы формирования личности, подчеркнуть активное творч начало в личности.

**ИНТЕРВЬЮ** (от англ. interview – встреча, беседа) – 1) предназначения для радио, телевидения, печати беседа журналиста с политич., обществ. или к.-л. др. деятелем; 2) в социол. иссл. – беседа исследователя по заранее намеченному плану с лицом или группой лиц, ответы к-рых на вопросы исследователя служат исходным эмпирич. мат-лом для обобщения; 3) в педагогике – метод эмпирич. иссл.; используется на его ранних стадиях. Различают два вида И.: свободные (не регламентированные темой и формой беседы) и стандартизированные (по форме близкие к анкете с закрытыми вопросами). Границы между этими видами И. подвижны и зависят от сложности проблемы, цели и этапа иссл.

**ИНТЕРЕС** (от лат. interest – имеет значение, важно) – 1) социол., экон. реальная причина социальных действий, лежащая в основе непосредств. побуждений – мотивов, идей и т. п. индивидов, социальных групп, классов; объективное основание интереса – экон. отношения данного общ-ва, отношение класса или социальной группы к совокупности матер. и духовных ценностей; 2) психол. отношение личности к предмету как к чему-то для нее ценному, привлекательному. Содержание и характер интереса связаны как со строением и динамикой мотивов и потребностей человека, так и с характером форм и средств освоения действительности, к-рыми он владеет. Целенаправл. формирование интереса имеет большое значение в процессе воспитания и обучения.

В основе И. лежат потребности человека. Существ. роль в качестве физиол. основы И. играет ориентировочный рефлекс.

И. может характеризоваться со стороны содержания, широты, устойчивости, силы и действенности. Содержание И. – объект, на к-рый он направлен (к технике, спорту и т. д.). По содержанию И. оценивается с точки зрения его обществ. значимости. Всестороннее развитие личности предполагает широту и разносторонность интересов при наличии осн., «стержневого» И.

Устойчивые И., закрепляясь, становятся особенностями личности; неустойчивые И. носят характер кратковрем., часто меняющегося явления. Степень настойчивости человека в познании определ. области, преодолении трудностей говорят о разл. силе И Близко к понятию силы И. понятие действенности И. Действенными, в отличие от пассивных, наз. интересы, оказывающие глубокое влияние на жизнь и деятельность человека, побуждающие его к систематич. и целеустремленным действиям в определ. направлении, активным и инициативным поискам источн. удовлетворения И. Оценка широты или узости И. в конечном счете определяется его содержательностью и значимостью для личности. Различают также прямые (непосредств.) и косвенные (опосредованные) И. Первые вызываются самим содержанием знаний или деятельности, на к-рые они направлены; вторые – тем значением, к-рое объект И. имеет для познания др. объекта или для выполнения к.-л. др. интересующей человека деятельности.

И. формируется и развивается в процессе игровой, уч., трудовой, обществ. дея-

тельности человека и зависит от условий его жизни, обучения и воспитания. Поверхностные, случайные и неустойчивые И., вызываемые внеш. занимательностью объектов, постепенно уступают место более глубоким, устойчивым и действенным И.

Особое значение в развитии детей имеет познават. И. Элементарные проявления неосознанного познават. И. наблюдаются у детей на первом году жизни, когда они начинают ориентироваться в окружающем мире. Объектами таких И. являются яркие, красочные, а также подвижные или издающие звуки предметы. Ребенок непроизвольно обращает на них внимание, испытывает чувство удовлетворения при созерцании их или при манипулировании ими. Обогащение жизненного опыта, общение с окружающими, овладение речью определяют дальнейшее формирование и развитие познават. И. ребенка сначала в элементарных, затем во все более усложняющихся формах. Примерно с 2 лет дети начинают задавать взрослым огромное кол-во вопросов по поводу предметов и явлений окружающего мира (возраст 3–5 лет так и наз.: «возраст почемучки»). В развитии познават. И. у детей дошк. возраста особая роль принадлежит книгам, радио и телевидению. Примерно с 3 лет начинает проявляться, а вскоре и доминировать И. к игре.

С поступлением в школу И. ребенка постепенно переключаются с игровой деятельности на учение (И. к нему может проявиться уже в дошк. возрасте). Первонач. И. возникает ко всем видам уч. работы, в дальнейшем он начинает дифференцироваться. Уже в мл. шк. возрасте И. к процессу деятельности начинает сменяться И. к ее содержанию; И. к фактам – И. к первонач. обобщениям, причинам, закономерностям (от описания к объяснению). Повышается И. к творч. стороне работы. Меняется зависимость И. от успеха в том или ином виде деятельности: И. направляются на преодоление трудностей. И. подростков отличаются большей устойчивостью, активностью, действенностью; расширяется область И.

В ср. шк. возрасте углубляются собств. познават. И. У подростка они очень избирательны: он может отдавать явное предпочтение одним уч. предметам и проявлять безразличие к др. Часто познават. И. выходят за пределы шк. программ. Для подростков и ст. школьников, особенно для мальчиков, характерен И. к технике, связанный с конструированием и моделированием. В этом возрасте формируется и укрепляется осознанный И. к спорту, худ. лит-ре, кино. Заметное развитие в подростковом и особенно юношеском возрасте приобретают обществ.-политич. И., что связано с расширением кругозора уч-ся, участием их в обществ. жизни школы. Ст. школьники начинают глубоко и систематично интересоваться определ. областями науч. знания.

Проявляется И. к мировоззренч. вопросам, проблемам морали. И. к труду развивается тогда, когда ученик видит и осознает, что результат его труда имеет обществ. ценность, когда труд является инициативным и творческим, посильным, требует от них самодеятельности и самоорганизации. В связи с перспективой жизненно-трудового самоопределения (часто на основе уч. И.) у школьников развивается И. к профессиям.

Перед школой стоит задача на основе уже имеющихся у уч-ся И. пробуждать, формировать и развивать новые социально ценные И., а также И., наиб. соответствующие индивид. особенностям, возможностям и способностям уч-ся. Огромную роль в пробуждении и развитии И. к учению, знаниям играют личность учителя, качество преподавания (в частности, эмоцион. яркость и живость). Один из осн. путей воспитания положит., устойчивых и действенных познават. И. – понимание уч-ся значения изучаемого мат-ла. Ученик на опыте должен убедиться в неразрывной связи приобретаемых знаний с практикой, «прочувствовать» их жизненную значимость. Др. путь – включение школьников в активную творч. деятельность путем подбора посильных, интересных, достаточно разнообр., новых по содержанию или форме заданий, побуждающих к самостоят., активному размышлению. Важно, чтобы познание было связано с положит. эмоцион. переживаниями, с радостью (это вызывается осознанием своих успехов, достижений, преодолением трудностей, поощрениями). Иног-

тельности человека и зависит от условий его жизни, обучения и воспитания. Поверхностные, случайные и неустойчивые И., вызываемые внеш. занимательностью объектов, постепенно уступают место более глубоким, устойчивым и действенным И.

Особое значение в развитии детей имеет познават. И. Элементарные проявления неосознанного познават. И. наблюдаются у детей на первом году жизни, когда они начинают ориентироваться в окружающем мире. Объектами таких И. являются яркие, красочные, а также подвижные или издающие звуки предметы. Ребенок непроизвольно обращает на них внимание, испытывает чувство удовлетворения при созерцании их или при манипулировании ими. Обогащение жизненного опыта, общение с окружающими. овладение речью определяют дальнейшее формирование и развитие познават. И. ребенка сначала в элементарных, затем во все более усложняющихся формах. Примерно с 2 лет дети начинают задавать взрослым огромное кол-во вопросов по поводу предметов и явлений окружающего мира (возраст 3–5 лет так и наз.: «возраст почемучки»). В развитии познават. И. у детей дошк. возраста особая роль принадлежит книгам, радио и телевидению. Примерно с 3 лет начинает проявляться, а вскоре и доминировать И. к игре.

С поступлением в школу И. ребенка постепенно переключаются с игровой деятельности на учение (И. к нему может проявиться уже в дошк. возрасте). Первонач. И. возникает ко всем видам уч. работы, в дальнейшем он начинает дифференцироваться. Уже в мл. шк. возрасте И. к процессу деятельности начинает сменяться И. к ее содержанию; И. к фактам – И. к первонач. обобщениям, причинам, закономерностям (от описания к объяснению). Повышается И. к творч. стороне работы. Меняется зависимость И. от успеха в том или ином виде деятельности: И. направляются на преодоление трудностей. И. подростков отличаются большей устойчивостью, активностью, действенностью; расширяется область И.

В ср. шк. возрасте углубляются собств. познават. И. У подростка они очень избирательны: он может отдавать явное предпочтение одним уч. предметам и проявлять безразличие к др. Часто познават. И. выходят за пределы шк. программ. Для подростков и ст. школьников, особенно для мальчиков, характерен И. к технике, связанный с конструированием и моделированием. В этом возрасте формируется и укрепляется осознанный И. к спорту, худ. лит-ре, кино. Заметное развитие в подростковом и особенно юношеском возрасте приобретают обществ.-политич. И., что связано с расширением кругозора уч-ся, участием их в обществ. жизни школы. Ст. школьники начинают глубоко и систематично интересоваться определ. областями науч. знания.

Проявляется И. к мировоззренч. вопросам. проблемам морали. И. к труду развивается тогда, когда ученик видит и осознает, что результат его труда имеет обществ. ценность, когда труд является инициативным и творческим, посильным, требует от них самодеятельности и самоорганизации В связи с перспективой жизненно-трудового самоопределения (часто на основе уч. И.) у школьников развивается И. к профессиям.

Перед школой стоит задача на основе уже имеющихся у уч-ся И. пробуждать, формировать и развивать новые социально ценные И., а также И., наиб. соответствующие индивид. особенностям. возможностям и способностям уч-ся. Огромную роль в пробуждении и развитии И. к учению. знаниям играют личность учителя, качество преподавания (в частности, эмоцион. яркость и живость). Один из осн. путей воспитания положит. устойчивых и действенных познават. И. – понимание уч-ся значения изучаемого мат-ла. Ученик на опыте должен убедиться в неразрывной связи приобретаемых знаний с практикой, «прочувствовать» их жизненную значимость. Др. путь – включение школьников в активную творч. деятельность путем подбора посильных, интересных, достаточно разнообр., новых по содержанию или форме заданий, побуждающих к самостоят., активному размышлению. Важно, чтобы познание было связано с положит. эмоцион. переживаниями, с радостью (это вызывается осознанием своих успехов, достижений, преодолением трудностей, поощрениями). Иног-

да большая активность, любознательность школьника (особенно подростка), его стремление к знаниям могут привести к неустойчивости и разбросанности И., поэтому наличие мн. И., их частая смена нежелательны. Необходимо сдерживать и перестраивать поверхностное любопытство ребенка. При многообразии И. необходимо выделять и воспитывать осн., стержневой И., стремясь к тому, чтобы устойчивый, положит. И. не становился помехой учению.

**ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ** (франц. interiorisation – переход извне внутрь, от лат. interior – внутренний) – формирование внутр. структур человеч. психики посредством усвоения внеш. социальной деятельности. И. не сводится к получению «извне» для последующей переработки и хранения «внутри» психики знаковой информации посредством механизмов восприятия и памяти. Понятие И. введено франц. социол. школой для обозначения заимствования осн. категорий индивид. сознания из сферы обществ. представлений. В заруб. психологии роль и механизмы И. трактуются по-разному. Э. Дюркгейм связывал И. с социализацией личности. Согласно Ж. Пиаже, И. происходит вместе с формированием речи (значения слов «находятся» в сознании). Сходные с И. понятия используются в психоанализе при объяснении формирования бессознательного под влиянием межиндивид. отношений.

В психологии И. рассматривается как преобразование строения предметной деятельности в структуру внутр. плана сознания. Согласно Л. С. Выготскому, всякая подлинно человеч. форма психики первонач. складывается как внеш. социальная форма общения между людьми и только затем, в результате И., становится психич. процессом отд. индивида. Выготский рассматривал образование форм речевого общения как процесс формирования высших, специфически обществ., орудийно опосредствованных психич. функций. Экспериментально показано (А. Н. Леонтьев), что этот процесс происходит в ходе онтогенетич. развития ребенка, между 5 и 11–12 годами. Стадии И. прослежены в работах, посв. умственным действиям (в частности, теория поэтапного формирования умств. действий П. Я. Гальперина). Первонач. развернутое матер. действие в процессе И. обобщается, сокращается и на заключит. ее стадии (в умств. плане) приобретает характер психич. процесса.

**ИНТЕРНАТ** (от лат. internus – внутренний) – 1) образоват. учр. (школа), в к-ром уч-ся живут, обучаются, находясь на частичном гос. обеспечении; 2) общежитие для уч-ся при образоват. учр.; 3) дом, приют для инвалидов и одиноких престарелых, где они обеспечиваются уходом.

**ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – увеличение общих элементов в нац. образоват. практике разл. стран, обусловленное определ. сходством в характере и темпах технол. и соц.-экон. развития, а также процессом междунар. интеграции; затрагивает как содержание образоват. процесса, так и его форму – увеличение временной протяженности.

**ИНТЕРНЕТ** (англ. INTERNET) – глобальная компьютерная сеть, дающая доступ к емким специализиров. информ. серверам и обеспечивающая электронную почту. Доступ в Интернет и сервис обеспечивается провайдерами (местными поставщиками сетевых услуг – англ. service providers).

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ** (лат. interpretatio – посредничество) – 1) совокупность значений (смыслов), придаваемых к.-л. элементам определ. теории; широко используется в науке; 2) истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения ч.-л. (напр., нормативного акта); 3) творч. прочтение худ. произв. исполнителем (актером, режиссером, музыкантом и т. п.).

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ** – стратегия обучения (частная модель уч. процесса), осн. на побуждении уч-ся к таким мыслит. операциям, как интерпретация, построение выводов и обобщений. Ее осуществление предполагает след. осн. шаги: рассмотрение одних и тех же (или сходных) сторон выбранных примеров (объектов, явлений) под углом зрения одних и тех же вопросов; объяснение получаемых данных (сопоставление и выявление различий); построение, обобщение выводов относительно сходных черт и различий (напр., применительно к образоват. системам разных стран).

**ИНТЕРФЕЙС** (англ. interface) – 1) совокупность средств и правил, обеспечивающих взаимодействие устройств вычислит. системы и/или программ; 2) совокупность унифицированных техн. и программных средств, используемых для сопряжения устройств в вычислит. системе или сопряжения между системами.

**ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ** (от лат. inter – между и ferens – несущий, переносящий) – 1) психол. ухудшение сохранения запоминаемого мат-ла в результате воздействия (наложения) др. мат-ла, с к-рым оперирует субъект; изучается в контексте исследований памяти и в связи с проблемой тормозящего взаимодействия навыков, при к-ром уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность; 2) лингв. взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающееся либо при языковых контактах, либо при индивид. освоении неродного яз.

**ИНТРОВЕРТИВНЫЙ** (англ. introvertive, от лат. intro – внутрь + verto – поворачиваю) – обращенный внутрь; психол. характеристика самоуглубленной личности, чья мыслит. деятельность направлена гл. образом на собств. внутр. мир переживаний и чувств. Такой человек характеризуется замкнутостью, созерцательностью и обращенностью на самого себя. Противоположность – экстравертивный.

**ИНТРОСПЕКЦИЯ** (от лат. introspectare – смотреть внутрь) – психол. метод углубл. иссл. и познания человеком актов собств. активности: отд. мыслей, чувств, переживаний, мышления как деятельности разума и т. п. И. присутствует в иссл. психологов в форме самонаблюдения.

**ИНТУИЦИЯ** (от лат. intueri – пристально, внимательно смотреть) – чутье, проницательность, непосредств. постижение истины без логич. обоснования, осн. на предшествующем опыте. Т. н. «непосредств.» интуитивное знание (знание, возникающее без осознания путей его получения) обычно опосредовано опытом практич. и духовной деятельности человека, что позволяет говорит о проф. И. как необходимой составляющей проф. творчества, суммарном компоненте проф. деятельности.

**ИНФАНТИЛИЗМ** (от лат. infantilis – младенческий, детский) – 1) отставание в физ. развитии, характеризующееся замедлением роста с сохранением дет. пропорций тела; недоразвитость половых органов и пр.; 2) сохранение в психике и поведении взрослого особенностей, присущих дет. возрасту: индивид, к-рому свойственен И., при нормальном или даже ускоренном физ. и умств развитии отличается незрелостью эмоцион.-волевой сферы, что выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности к себе и повышенной требовательности к др., в наличии таких черт характера, как слабоволие, эгоцентризм, быстрая пресыщаемость и др. Постепенно формируется иждивенческое отношение к жизни; отсутствие привычки к труду приводит к неприятию трудовой деятельности. Представляет серьезное препятствие для нормального протекания и успешности разл. видов деятельности, присущих взрослому члену общ-ва. Обучение «инфантов» требует особого подхода, вплоть до использования леч.-пед. учреждений. В переносном смысле И. (как детскость) – проявления наивного подхода в быту, в политике и т. д.

**ИНФОРМАТИВНЫЙ РЕФЕРАТ, РЕФЕРАТ-КОНСПЕКТ** – реферат, в к-ром в обобщенном виде содержатся все осн. положения первичного док-та, важнейшая аргументация, методика иссл., область применения

**ИНФОРМАТИЗАЦИЯ** – 1) возрастание объема науч. знаний и иных сведений, вовлекаемых в сферу труда и др. сферы обществ. жизни; социальный процесс повышения престижа информ. наук; 2) создание оптимальных условий для удовлетворения информ. потребностей граждан, орг-ций, учреждений; в этой связи возникает необходимость усиления информ. насыщенности обр. и увеличения временной протяженности образоват. процесса.

**ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – процесс обеспечения системы обр. информ. средствами, продукцией и технологиями с целью совершенствования механизмов управления системой обр. на основе использования автоматизиров. банков

данных; совершенствования методологии отбора содержания, методов и организац. форм обучения и воспитания; создания методик, ориентированных на развитие интеллекта уч-ся, на формирование у них способности самостоятельно осуществлять информ.-поисковую и эксперимент.-исследоват. деятельность; разработки компьютерных тестирующих и диагностируемых методик, обеспечивающих объективный, систематич. и оперативный контроль и оценку уровня знаний уч-ся.

И. о. – часть процесса информатизации общ-ва, к-рый можно рассматривать как один из определяющих факторов поворота к высокоорганизов. стадии цивилизации. Информатизацию общ-ва принято связывать с «информ. взрывом» (С. Лем), сущность к-рого состоит в экспоненциальном нарастании кол-ва социально значимой информации (науч., технол., культ. и др.). Это явление наметилось в кон. 18 в., когда переработка всей новой информации стала практически непосильной для одного человека. Наиб. широкие масштабы этот процесс принял в 20 в. Соц.-экон. предпосылкой «информ. взрыва» является быстрое развитие производит. сил, к-рое, с одной стороны, приводит к увеличению информ. потоков для осуществления более эффективного управления экономикой, с др. – связанный с развитием производит. сил рост производительности труда влечет за собой высвобождение людей из сферы пром. и с.-х. произ-ва и создает основу для расширения сферы информ. произ-ва. Возникает повышенная потребность в развитии произ-ва информац. средств для создания, передачи, хранения, обработки, тиражирования информаций и автоматизации информ. процессов. Такая потребность обусловила возникновение наряду с традиционными информ. технологиями, базирующимися в осн. на «бумажном» (книги, газеты и т. п.) и «пленочном» (фото, кино) представлении информации, новых информ. технологий (НИТ), в основе к-рых лежат электронные средства информации. Среди последних особую роль сыграли ЭВМ (компьютеры) и аудиовизуальные электронные средства (телевидение, видео и др.). Термин «новые информ. технологии» все чаще связывается с использованием ЭВМ в сочетании с разнообразными «периферийными» устройствами (дисплей, принтер, устройства для преобразования данных из графич. и звуковой форм представления информации в числовую и обратно и др.).

Новые информ. технологии не вытесняют традиционные – кол-во «бумажной» и «пленочной» информации продолжает нарастать, поэтому процесс информатизации не сводится только к внедрению НИТ. Постепенно складывается многоуровневая система представления информации на разл. носителях и в разл. знаковых системах, в к-рой тесно взаимодействуют традиционные и НИТ.

Наряду с развитием информ. структур происходит процесс «семиотизации» общ-ва – появление и развитие многочисл. знаковых систем, благодаря к-рым образуется многокомпонентное «информ. поле», представляющее собой специфич. информ. окружение человека (сочетание текстов. графич. изображения, звуковых и аудиовизуальных сообщений и др.). Возникает проблема информ. (коммуникативной) адаптации человека в общ-ве.

Теоретич. основой информатизации общ-ва является информатика. Среди специфич. соц.-пед. проблем центр. место занимает противоречие между темпом приращения знаний в общ-ве и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Попытки разрешить это противоречие приводят к отказу от абс. образоват. идеала («всесторонне развитой личности») и замещения его соц.-детерминиров. образоват. идеалом – макс. развития способностей человека к самореализации. Необходимо при этом обеспечить человеку право выбора направлений обр., что обусловливает введение достаточно ранней дифференциации обучения и создание систем непрерывного образования. Реализовать идею непрерывного обр. возможно, лишь подготовив необходимые условия для самообразования: создание организац. и правовой основы для доступа к разл. источн. информации, формирование и развитие у человека способностей, связанных с ее поиском, обработкой, восприятием, пониманием, использованием. Человек,

не владеющий информ. технологиями, лишается одного из адаптац. механизмов в динамично развивающемся социуме. Информ. средства и технология становятся своего рода информ. органами, «продолжениями» человека (Х. М. Мак-Люэн). Возникает проблема формирования и развития информ. культуры индивида (Медиа-образование).

Выделялись перспективные для целей обр. компоненты НИТ: компьютерные лаб., средства телекоммуникаций (компьютерных, аудиовизуальных и др.), оперативной полиграфии, системы интерактивного видео и др. Авторы иначе трактовали и ближайшие этапы И. о., не уточняя их временных границ: массовое освоение новых информ. технологий, развертывание исследоват. работы по их пед. внедрению; активное освоение и фрагментарное введение средств НИТ и на их основе – новых методов и организац. форм уч. работы в традиц. уч. дисциплины; изменение структуры содержания обр. на всех его ступенях и метод. аппарата обучения на основе НИТ. Предусматривались неск. направлений изменения содержания обр., разработка качественно новой модели подготовки члена «информ. общ-ва» – развитие способностей к коммуникации, творч. деятельности и др. Поворот к более широкому пониманию И. о. стимулировал иссл. закономерностей этого процесса. Было установлено, что разл. звенья структуры ср. уч. заведений неодинаково «предрасположены» к разл. компонентам И. о. Наиб. потребность в компьютеризации испытывают структуры поддержки уч.-воспитат процесса: системы управления уч. заведениями, информ.-пед. служба (б-ки, медиатеки), пед. и мед. службы. Интенсивное включение аудиовизуальных средств в процесс обучения более успешно проходит в рамках предметов гуманитарного цикла и биологии. Учителя принимают в осн. 3 направления применения ЭВМ: компьютер как информ. средство для подготовки к занятиям (поиск, отбор, создание, тиражирование информации); средство диагностики, тренинга, коррекции знаний, умений и навыков уч-ся; средство возможного облегчения работы с пед. документацией. Функции обучения учитель оставляет за собой.

Практика информатизации ср. школ поставила ряд проблем. Одной из наиб. острых (помимо материальной и организационной) является проблема «сопротивления учителей» внедрению НИТ в процесс обучения, вызванная противоречием между колл. формами обучения, характерными для классно-урочной системы, и индивидуализацией обучения, стимулируемой персональными ЭВМ. Др. проблема – вероятное уменьшение межличностных контактов за счет расширения обращения к обезличенной информации. Эта проблема, в частности, связана с феноменом «хакерства» – появлением категории людей, стремящихся погрузиться в иллюзорный мир на экране компьютера, активно взаимодействующих с ним, но оторванных от реального мира. Важный круг проблем связан с правовыми основами распространения информации в системе обр.: права уч-ся на получение информации, защита от использования информации об уч-ся др. лицами ему во вред и от несанкциониров. доступа к шк. базам данных; авторское право, и, в частности, использование в образоват. целях информации, на к-рую наложен запрет на бесплатное распространение; защита информации от преднамеренной и непреднамеренной порчи (особенно актуальная в связи с появлением компьютерных «вирусов») и др.

Возможности средств ИКТ:

– незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами ИКТ, определяющая реализацию интерактивного диалога, к-рый характерен тем, что каждый запрос пользователя вызывает ответное действие системы и, наоборот, реплика последней требует реакции пользователя;

– компьютерная визуализация уч. информации об изучаемом объекте, процессе (наглядное представление на экране: объекта, его составных частей или их моделей; процесса или его модели, в т. ч. скрытого в реальном мире; графич. интерпретации исследуемой закономерности изучаемого процесса);

– компьютерное моделирование изучаемых или исследуемых объектов, их отношений, явлений, процессов, протекающих как реально, так и «виртуально» (представление на экране матем., информ.-описательной, наглядной модели адекватно оригиналу);

– архивирование, хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа к ней, ее передачи, тиражирования;

– автоматизация процессов вычислит.й, информ.-поисковой деятельности, а также обработки результатов уч. эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;

– автоматизация процессов информ.-метод. обеспечения, организац. управления уч. деятельностью и контроля результатов усвоения.

ИКТ-компетенция учителя – неразрывно связанные между собой как в содержательном, так и в деятельностном аспектах науч.-пед. области:

– преподавание уч. предмета с использованием средств ИКТ;

– осуществление информ. деятельности и информ. взаимодействия между участниками учебно-воспитат. процесса в условиях использования потенциала распределенного информ. ресурса локальных и глобальной компьютерных сетей;

– экспертная оценка психол.-пед., содержат.-метод. значимости электронных изд. образоват. назначения, электронных средств уч. назначения и уч.-метод. комплексов, в состав к-рых они включены;

– предотвращение возможных негативных последствий использования средств ИКТ в образоват. процессе;

– автоматизация информ.-метод. обеспечения уч.-воспитат. процесса и организац. управления уч. заведением на базе средств ИКТ, в к-рых учитель должен быть хорошо осведомлен.

**ИНФОРМАТИКА** – наука, объединяющая разд. математики, физики, техники, кибернетики и изучающая закономерности и методы формирования, накопления, преобразования, хранения, передачи и использования информации, а также занимающаяся решением проблем создания, внедрения и использования совр. средств вычислит. и информ. техники, средств связи и техн. накопителей записи.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ** – 1) комплекс организац.-техн. мероприятий, обеспечивающих целостность данных и конфиденциальность информации в сочетании с ее доступностью для всех авторизованных пользователей; 2) показатель, отражающий статус защищенности информ. системы. Отд. сферы деятельности (системы гос. управления, банки, информ. сети и др.) требуют спец. мер обеспечения информ. безопасности и предъявляют особые требования к надежности функционирования в соответствии с характером и важностью решаемых задач; достигается за счет реализации комплекса мероприятий и средств защиты.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА** – знания и навыки эффективного пользования информацией; предполагает разностороннее умение поиска нужной информации и ее использования – от работы с библиотечным каталогом, компьютерной грамотности до просмотра информации в сети Интернет.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ** – комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих хранение, обработку, передачу и отображение информации; играет существ. роль в проектно-конструкторских работах, пед. и редакц.-издат деятельности, организац. управлении, науч. иссл. Развитие И. т. неразрывно связано с применением вычислит. техники, коммуникативных сетей и пр.

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ** – создание информ. условий функционирования системы, обеспечение необходимой информацией, включение в систему средств поиска, получения, хранения, передачи, обработки информации, организации банков данных. Создание И. о. – непременное условие построения и функционирования автоматизиров. систем управления.

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ** – информирование и снабжение образоват. учр. и органов управления сведениями и техн. системами, обеспечивающими прямую и обратную связь системы обр. с др. обществ. системами.

**Информационная технология (ИТ)** – практич. часть науч. области инф., представляющая собой совокупность средств, способов, методов автоматизиров. сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для

получения определ., заведомо ожидаемых, результатов. ИТ, реализация к-рой осуществляется с помощью средств микропроцессорной, вычислит. («компьютерной») техники отличается след. характерными особенностями:

– реализация возможностей совр. программных, программно-аппаратных и техн. средств и устройств, функционирующих на базе микропроцессорной и вычислит. техники, средств и систем передачи, транслирования информ. ресурсов, информ. обмена;

– использование спец. формализмов (логико-лингв. моделей) для представления декларативных и процедурных знаний в электронной форме; при этом логико-лингв. моделирование резко расширяет возможности решения задач для трудно или совсем неформализуемых областей знаний и сфер деятельности;

– обеспечение прямого (без посредников) доступа к диалоговому режиму при использовании проф. языков программирования и средств искусств. интеллекта;

– обеспечение простоты процесса взаимодействия пользователя с компьютером, исключение необходимости регулятивного сопровождения.

**Информационное взаимодействие (ИВ)** – деятельность, направленная на осуществление процесса передачи-приема информации, представленной в любом виде (символы, графика, анимация, аудио-, видеоинформация) при реализации обратной связи, развитых средств ведения интерактивного диалога при обеспечении возможности сбора, обработки, продуцирования, архивирования, передачи, транслирования информации. Структура ИВ между организаторами уч.-воспитат. процесса, сотрудниками уч. заведения – это внутр. форма организации информ. взаимодействия, выступающая как единство устойчивых взаимосвязей между ее элементами.

Информационное взаимодействие образовательного назначения, реализованное на базе средств ИКТ – деятельность, направленная на сбор, обработку, применение и передачу информации, осуществляемую субъектами образоват. процесса (обучающийся, обучаемый, средство обучения, функционирующее на базе средств ИКТ) и обеспечивающую психол.-пед. воздействие, ориентированное:

– на развитие творч. потенциала индивида;

– на формирование системы знаний в определ. предметной области;

– на формирование комплекса умений и навыков осуществления уч. деятельности по изучению закономерностей предметной области.

**Информационно-коммуникационная предметная среда** – это совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов уч. информ. взаимодействия между обучаемым(и), преподавателем и средствами ИКТ, формированию познават. активности обучаемого, при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием; а также обеспечивающих осуществление деятельности с информ. ресурсом нек-рой предметной области с помощью интерактивных средств ИКТ; информ. взаимодействие между пользователями с помощью интерактивных ИКТ, взаимодействующих с пользователем как с субъектом информ. общения и личностью; интерактивное информ. взаимодействие между пользователем и объектами предметной среды, отображающей закономерности и особенности соотв. предметной области (или областей). И.-к. п. с. включает совокупность программно-аппаратных средств и систем, компьютерных информ. (локальных, глобальной) сетей и каналов связи, организац.-метод. элементов системы обр. и прикладной информации об определенной (определенных) предметной области (предметных областях). Функционирование И.-к. п. с. определяется след. факторами: осуществлением информ. взаимодействия пользователя (пользователей) как между собой (в рамках образоват. взаимодействий), так и с экранными представлениями изучаемых объектов, влиянием на рассматриваемые процессы или явления, уч. сюжеты, протекающие и развивающиеся на базе использования распределенного информ. образоват. ресурса данной конкретной предметной области; возможностью работать в условиях реализации встроенных технологий обучения, ориентированных на обучение закономерностям данной конкретной предметной области.

**Информационно-коммуникационная среда** – совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информ ресурсом (в т. ч. распределенным информ. ресурсом), с помощью интерактивных средств ИКТ и взаимодействующих с ним как с субъектом информ. общения и личностью. И.-к. с. включает: множество информ. объектов и связей между ними; средства и технологии сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации, собств. знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организац. и юрид. структуры, поддерживающие информ. процессы. Общ-во, создавая И.-к. с., функционирует в ней, видоизменяет и совершенствует ее. В свою очередь, И.-к. с. совр. общ-ва постоянно детерминируется достижениями науч.-техн. прогресса, совершенствование к-рых происходит в наши дни букв. в экспоненциальном темпе. Науч. иссл. в разл. областях убеждают в том, что совершенствование И-к. с. общ-ва инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производит. сил, изменение структуры обществ. взаимоотношений, взаимосвязей и, прежде всего, интеллектуализацию деятельности всех членов общ-ва во всех его сферах и, естественно, в сфере обр.

Информационно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса – обеспечение образоват. процесса необходимыми науч.-пед., уч.-метод., информ.-справочными, инструктивно-организац., нормативно-метод., техн. и др. мат-лами, к-рые используются в уч.-воспитат. процессе конкретного уч. заведения..

**Информационное взаимодействие образовательного назначения (ИВ ОН)** в условиях использования средств информ. и коммуникац. технологий – деятельность, направленная на сбор, обработку, применение и передачу информации, осуществляемую субъектами образоват. процесса (обучающийся, обучаемый, средство обучения, функционирующее на базе ИКТ) и обеспечивающая психол.-пед. воздействие, ориентированное на развитие креативного (творч.) потенциала индивида; формирование системы знаний определ. предметной области; формирование комплекса умений и навыков осуществления уч. деятельности, в т. ч. по изучению закономерностей предметной области.

**Информационное взаимодействие** между организаторами уч.-воспитат. процесса и сотрудниками уч. заведения – это информ. деятельность между организаторами уч.-воспитат. процесса (руководители региональных, областных, районных, местных органов обр., директора, организаторы метод. и уч.-воспитат. работы, учителя-предметники, зав. б-кой, мед. работники и шк. психологи уч. заведения) и др. сотрудниками уч. заведения. При И. в. между организаторами уч.-воспитат. процесса и сотрудниками уч. заведения осуществляется сбор, обработка, хранение, передача, создание информ.-метод. мат-лов разл. вида. Результатами И. в. могут служить определ. выводы о развитии образоват. процесса в целом, конкретные выводы о продвижении в учении отд. ученика, решения о дальнейшем развитии уч. заведения и пр. Функционирование информ. потоков осуществляется как в процессе проф. деятельности работников сферы обр., так и при их общении с уч-ся и их родителями.

**Информационный ресурс** – это совокупность всей получаемой и накапливаемой информации в процессе развития науки, культуры, обр., практич. деятельности людей и функционирования спец. устройств, используемых в обществ. произ-ве и управлении.

**Педагогическое программное средство (ППС)** – прикладная программа, предназначенная для организации и поддержки уч. диалога пользователя с компьютером. Функциональное назначение ППС – предоставлять уч. информацию и направлять обучение, учитывая индивид. возможности и предпочтения обучаемого. Как правило, ППС предполагают усвоение новой информации при наличии обратной связи пользователя с программой.

**Персональная электронно-вычислительная машина (ПЭВМ)** – ЭВМ, к-рую может эксплуатировать непроф. пользователь без помощи проф. программиста. ПЭВМ характеризуется: развитым человеко-машинным интерфейсом, обеспечиваю-

шим простоту управления; малогабаритными носителями информации; малыми габаритами и массами; малым энергопотреблением; большим кол-вом прикладных программ для мн. областей применения.

**Подготовка кадров информатизации образования** – науч. направление и практич. деятельность, ориентированные на разработку содержания и методики подготовки пед. кадров, работающих в условиях информатизации общ-ва массовой глобальной коммуникации, способных осуществлять информатизацию в уч. заведении, компетентных как в области реализации осн. направлений информатизации обр., так и прикладных аспектов применения средств ИКТ в своей проф. деятельности.

**Прикладная информационно-технологическая направленность обучения математике (ПИТНОМ)** ответственна за формирование приемов уч. деятельности с использованием средств ИТ в след. областях:

– построение графиков разл. функций с предварит. созданием табл. значений X и Y;

– создание экранных изображений геометрич. объектов, их модификация по заданным условиям, осуществление геометрич. преобразований (в динамике процесса преобразования);

– динамическое представление геометрич. объектов, их частей и деталей в любом ракурсе и масштабе;

– автоматизация вычислит. и информ.-поисковой деятельности;

– построение диаграмм, описывающих динамику изучаемых закономерностей.

**Программное обеспечение базовых информационных технологий** – содержит текстовые процессоры, электронные табл., системы управления базами данных, системы компьютерной графики (компьютерных презентаций), системы работы с компьютерными телекоммуникациями. Оно определяет осн. формы использования совр средств ИКТ подавляющим большинством пользователей, не являющихся профессионалами в области вычислит. техники.

Распределенное изучение возможностей применения средств ИКТ в процессе освоения конкретной предметной области (разл. предметных областей) понимается как разбиение средств ИКТ на типы по определенному(ым) признаку(ам) и соотнесение каждого конкретного типа(ов) средств ИКТ с определенным(и) видом(ами) уч. деятельности по освоению содержат. линий изучения данной предметной области с их использованием. При этом предполагается формирование у обучаемого определ. подходов к осуществлению уч. деятельности с использованием средств ИКТ в аспектах, отражающих особенности данного конкретного общеобразоват./уч. предмета (предметной области/предметных областей).

**Распределенный информационный ресурс образовательного назначения** – совокупность науч.-пед., уч.-метод., хрестоматийной, нормативно-инструктивной, техн., организац. информации, программных средств и систем образоват. назначения, представленных в формате, обеспечивающем их технико-технологич. поддержку в локальных и глобальной сетях и хранящихся на разл. серверах.

**Сайт** – набор Web-страниц, составляющих единое целое (посв. к.-л. одной тематике, либо принадлежащих одному и тому же автору), как правило, размещенных на одном и том же сервере, имеющих одно и то же доменное имя и связанных между собой перекрестными ссылками.

**Система автоматизированного проектирования (САПР)** – комплекс техн. и программных средств, позволяющих создавать всю необходимую конструкторскую и технологич. документацию на отд. изделия, здания и сооружения. Одна из самых распространенных САПР на базе персонального компьютера – AutoCAD.

**Средства информационных и коммуникационных технологий (средства ИКТ)** – программные, программно-аппаратные и техн. средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислит. техники, а также совр. средств и систем транслирования информации, информ. обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информ. ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей. К средствам ИКТ относятся: ЭВМ, ПЭВМ; комплекты терминального оборудования для ЭВМ всех классов, ло-

кальные вычислит. сети, устройства ввода-вывода информации, средства ввода и манипулирования текстовой и графич. информацией, средства арх. хранения больших объемов информации и др. периферийное оборудование совр. ЭВМ; устройства для преобразования данных из графич. или звуковой форм представления данных в цифровую и обратно; средства и устройства манипулирования аудиовизуальной информацией (на базе технологий мультимедиа и «Виртуальная реальность»); системы искусств. интеллекта; системы машинной графики, программные комплексы (языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы. пакеты прикладных программ и пр.) и др.; совр. средства связи, обеспечивающие информ. взаимодействие пользователей как на локальном уровне (напр., в рамках одной орг-ции или нескольких орг-ций), так и глобальном (в рамках всемирной информ. сети Интернет).

**Средства информатизации и коммуникации** (средства ИК) образоват. назначения – средства информ. и коммуникац. технологий, используемые вместе с уч.-метод., нормативно-техн. и организац.-инструктивными мат-лами, обеспечивающими реализацию оптимальной технологии их пед. использования. Функциональные возможности средств ИКТ: средства обеспечения коммуникаций на основе использования локальных и глобальных распределенных сетей ЭВМ; средства обработки информации при ведении делопроизводства на основе использования автоматизиров. рабочих мест (АРМ) и информатизиров. рабочих мест (ИРМ); средства автоматизации принятия управленч. решений, использующие средства искусств. интеллекта.

**Телекоммуникации** – термин образован от греч. слова tele (далеко, вдаль) и лат. слова communicatio (общение). Совр. значение термина «Т.» подразумевает такие средства дистантной передачи информации и информ. ресурса, как радиосвязь, телевизионная, телефонная, телеграфная, телетайпная, спутниковая связь, осн. на применении совр. компьютерной техники, информ. технологиях с привлечением оптоволоконных технологий.

Телекоммуникационная сеть (ТС) реализует синтез компьютерных сетей и средств телефонной, телевизионной, спутниковой связи. Эти комплексы объединяются в системы передачи-приема для информ. обеспечения региональных терр. При этом возможен обмен текстовой, графической, звуковой, видеоинформацией в виде запросов пользователя и получения им ответов из центр. информ. банка данных. Осуществление информ. обмена производится в реальном времени (синхронная телекоммуникация), с задержкой по времени (асинхронная телекоммуникация, в т. ч. электронная почта). Использование ТС в образоват. целях позволяет: формировать умения составлять информационно емкие сообщения, сортировать информацию по определенному(ым) признаку(ам); обеспечивать непрерывность общения пользователя с центр. информ. банком данных; тиражировать передовые пед. технологии как при одноврем. обучении нескольких групп в разл. регионах страны, так и при обучении территориально удаленных групп. «распределенных» по интересам и объединенных в творч. коллективы.

**Телеконференции** – сервис, предназначенный для колл. текстовых коммуникаций (массового информирования, совм. обсуждения нек-рой темы и пр.).

Виды Т.:

– закрытые – доступ ко всей информации и возможность отправки сообщений разрешается ограниченному кругу зарегистрированных пользователей;

– модерируемые – управляемые администратором (модератором), к-рый определяет права остальных участников по доступу к имеющейся информации и отправке новых сообщений. Как правило, чтение сообщений при этом разрешено всем желающим, отправка же сообщений отслеживается модератором (в т. ч. заранее до размещения сообщений в конф. – премодерация), к-рый может удалять сообщения, не соотв. тематике конф. или содержащие недопустимую (нецензурную, секретную и т. п. информацию), либо запрещать отправку сообщений отд. пользователям в качестве штрафа;

– свободные - конф., полный доступ к к-рым разрешен всем желающим (соответ-

ствие сообщений тематике и правилам хорошего тона лежит при этом на совести их авторов).

Технология информационного взаимодействия образовательного назначения в условиях использования средств ИКТ – совокупность детерминированных средств и методов, реализованных на базе совр. средств ИКТ, обеспечения информ. взаимодействия, реализация к-рых определяет заранее заданный результат (в нашем случае – пед. воздействие, направленное на достижение определ. образоват. целей).

**Технология мультимедиа** – информ. технология, основанная на одноврем. использовании разл. средств представления информации и представляющая совокупность приемов, методов, способов и средств сбора, накопления, обработки, хранения, передачи, продуцирования аудиовизуальной, текстовой, графич. информации в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с информ. системой, реализующей возможности мультимедиа-операционных сред. Мультимедиа-операционные среды, осн. на использовании технологии компакт-диска (CD-ROM), позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, текст, графика, анимация, слайды, музыка), используя при этом возможности интерактивного диалога. Возможности систем мультимедиа позволяют интегрированно представлять на экране компьютера любую аудиовизуальную информацию, реализуя интерактивный диалог пользователя с системой. При этом система обеспечивает возможность выбора по результатам анализа действий пользователя нужной линией развития представляемого сюжета или ситуации. В обучении технологию мультимедиа реализуют при создании и использовании программных средств образоват. назначения (базе вычислит. техники, видео- и аудиоаппаратуры). Компонентами таких программных средств являются статические и анимированные изображения, а также текстовая и видеоинформация со звуковым сопровождением, к-рые создают информ.-предметную среду с большими образоват. возможностями. Характерной особенностью реализации мультимедиа-образоват. продуктов является объединение всех их компонентов на одном матер. носителе.

**Технология телекоммуникации** – это совокупность приемов, методов, способов и средств обработки, информ. обмена, транспортировки, транслирования информации, представленной в любом виде (символьная, текстовая, графич., аудио-, видеоинформация) с использованием совр. средств связи, обеспечивающих информ. взаимодействие пользователей как на локальном уровне (напр., в рамках одной орг-ции или нескольких орг-ций), так и глобальном, в т. ч. и в рамках всемирной информ. сети Интернет.

**Экспериментально-исследовательская деятельность, организованная с применением средств ИКТ** – это деятельность, ориентированная на формирование умений осуществлять: автоматизацию процессов обработки результатов уч. (лаб., демонстрационного) эксперимента; выявление осн. элементов и типов функций для моделирования определ. аспекта реальности с целью его иссл., изучения; создание моделей, адекватно отражающих изучаемые объекты, явления или процессы, и представляющих определ. аспект реальности для изучения его осн. структурных или функциональных характеристик с помощью нек-рого ограниченного числа параметров; управление созданными моделями, обработку получаемой информации о наблюдаемых или изучаемых объектах, явлениях, процессах или их моделях для формулирования гипотезы о выявляемой закономерности с последующим прогнозированием результатов эксперимента; самостоят. «открытие» изучаемой или исследуемой закономерности для последующего формулирования выводов и обобщений.

**Экспертная обучающая система (ЭОС)** является средством представления знаний, организует диалог пользователя с системой, обеспечивает: пояснение стратегии и тактики решения задач изучаемой предметной области; контроль уровня знаний, умений и навыков с диагностикой ошибок по результатам обучения и оценкой достоверности контроля; автоматизацию процесса управления самой системой в целом.

**Экспертные системы (ЭС)** – класс систем искусств. интеллекта, предназначенных для получения, накопления, корректировки знания, предоставляемого экспертами из нек-рой предметной области для получения нового знания, позволяющего решать определ. задачи, относящиеся к классу неформализованных, слабоструктурированных, объясняя ход их решения. ЭС ориентированы на использование неформальных знаний, напр., в таких областях, как медицина, геология, фармакология, образование и т. п. Оболочка ЭС – универс. часть ЭС, содержащая только механизмы рассуждений и «оболочку» базы знаний, к-рую пользователи заполняют информацией из своей конкретной области. Технологически ЭС – пакет программ, способный с помощью методов искусств. интеллекта анализировать факты, представляемые пользователем; исследовать ситуацию, процесс; поставить диагноз или дать рекомендации. ЭС включает в себя базу знаний и машину логич. вывода. База знаний содержит эмпирические правила, наблюдения и описания прецедентов, полученные путем опроса экспертов.

**Электронная библиотека** – программный комплекс, обеспечивающий возможность накопления и предоставления пользователю на основе средств ИКТ полнотекстовых электронных информ. ресурсов, снабженный собств. системой документирования и безопасности.

**Электронная (виртуальная) лаборатория** – электронная среда, позволяющая создавать и исследовать наглядные модели реальных явлений. В мировой практике существуют виртуальные лаб. в области математики, физики, химии, биологии, экологии и др.

**Электронная почта (e-mail)** – сервис Интернет, осуществляющий возможность разделенного во времени обмена текстовыми сообщениями, в т. ч. дополненными граф. илл. и произвольными файлами (вложениями, «аттачами» – attachment), между двумя и более пользователями. Работа пользователя с письмами (написание, редактирование, чтение, добавление/извлечение вложений и пр.) осуществляется в режиме off-line с помощью спец. программы – почтового клиента; соединение с Интернетом требуется только для отправки писем, а также для приема писем, накопленных для данного пользователя (адресата).

**Электронно-вычислительная машина (ЭВМ)** – вычислит. машина, осн. элементами к-рой являются электронные приборы.

**Электронное издание образовательного назначения (ЭИОН)** реализует все возможности ЭИУН и включает решение воспитат. проблем и задач.

Электронное издание уч. назначения (ЭИУН) или электронное средство уч. назначения (ЭСУН) – учебное средство, реализующее возможности средств ИКТ и ориентированное на достижение след. целей: предоставление уч. информации с привлечением средств технологии мультимедиа; осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном взаимодействии; контроль результатов обучения и продвижения в учении; автоматизация процессов информ.-метод. обеспечения уч.-воспитат. процесса и организац. управления уч. заведением.

**Электронное методическое пособие** – форма обобщения и передачи пед. опыта, формирования и распространения новых моделей образоват. деятельности, реализованная на базе средств ИКТ. В электронном метод. пособии опыт педагога фиксируется в форме видеофрагментов, расшифрованных записей занятий, поурочного планирования уч. деятельности, созданных в электронной форме или переведенных в нее. Важной частью метод. пособия является обобщение конкретного опыта, зафиксированного средствами ИКТ. Электронное метод. пособие может включать в себя и традиционный компонент.

**Электронное тестирование** – компонент образоват. электронного изд., функционирующего на базе средств ИКТ, являющийся аналогом традиционного тестирования. В случае Э. т. осуществляется предъявление теста, фиксация результата, реализуются те или иные связанные с этим алгоритмы (напр., возможность или невозможность возврата к уже выполненному или пропущенному заданию, ограничение времени, отведенного на один тест, и т. п.).

**Электронное учебное пособие** – образоват. электронное изд., частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида изд. Э. у. п. не может быть сведено к бумажному варианту без потери дидактич. свойств.

Электронные конференции («электронные доски объявлений») позволяют принять участие в обсуждении интересующих проблем самому широкому кругу желающих, обеспечивая при этом участникам возможность одноврем. «присутствия» сразу на нескольких конф., не отходя от своих компьютеров.

**Электронные тесты** – тесты, хранимые, обрабатываемые и предъявляемые тестируемому с помощью компьютерной и телекоммуникационной техники. Компьютерными не являются тесты, подразумевающие заполнение тестируемыми «бумажных» бланков и их последующую компьютерную обработку.

**Электронные учебные издания** – термин используется как в рабочей документации, так и в офиц док-тах. Э. у. и. и ресурсы – более широкое понятие. Разница между «изд.» и «ресурсами» к наст. времени нигде не зафиксирована. Нек-рые «ресурсы» не могут быть «изданы» на отчуждаемых матер. носителях и/или не нуждаются в таком «изд.». К «ресурсам» относятся, напр., Web-страницы, сайты и базы данных, размещенные в Интернет.

**Электронные учебные материалы** – понятие «мат-лы» шире, чем «изд.» или «ресурсы». Под это понятие попадает и широкий круг продуктов, не имеющих самостоят. значения и используемых при разработках. Перенос «мат-лов» на отчуждаемые матер. носители может и не осуществляться.

**Электронный носитель** – средство хранения оцифрованной информации. Наиб. распространены оптические (CD-ROM, DVD, CD-R, CD-I, CD+ и др.) электронные носители, а также средства хранения информации электронных компьютерных сетей.

**Электронный словарь** – электронный информ. источн., соотв. традиционному «бумажному» словарю. В электронной версии может вызываться из любой программы специально определ. указанием на слово или группу слов, что приводит к визуализации требуемого фрагмента соотв. словаря. В отличие от традиц. словарей Э. с. наряду с текстом и графич. изображениями может содержать видео- и анимационные фрагменты, звук, музыку и пр.

**Электронный учебник (ЭУ)** – это информ. система (программная реализация) комплексного назначения, обеспечивающая посредством единой компьютерной программы, без обращения к бумажным носителям информации, реализацию дидактич. возможностей средств ИКТ во всех звеньях дидактич. цикла процесса обучения:

– постановку познават. задачи,

– предъявление содержания уч. мат-ла,

– организацию применения первично полученных знаний (организацию деятельности по выполнению отд. заданий, в результате к-рой происходит формирование науч. знаний),

– обратную связь, контроль деятельности уч-ся,

– организацию подготовки к дальнейшей уч. деятельности (задание ориентиров для самообр., для чтения доп. лит-ры).

При этом ЭУ, обеспечивая непрерывность и полноту дидактич. цикла процесса обучения, предоставляет теоретич. материал, организует тренировочную уч. деятельность и контроль уровня знаний, информ.-поисковую деятельность, матем. и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции.

**Эргонометрические правила использования персонального компьютера** – порядок обеспечения эффективного применения компьютерной техники с сохранением нормального функционирования органов и систем организма пользователя, профилактикой нарушения осанки и зрения, сохранением здоровья и работоспособности пользователя.

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО** – концепция обществ. развития, согласно к-рой информация становится осн. движущей силой технол., экон. и иного прогресса. Поэтому хорошо отлаженные механизмы сбора, обработки, распространения и использования информации составляют необходимую предпосылку эффективного функционирования всех элементов со-

циального организма; в этой связи система обр. призвана помочь людям активно овладеть методами сбора и накопления информации, а также технологией ее осмысления, обработки и практич. применения.

**ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВЫЙ ТЕЗАУРУС (ИПТ)** – специально орг. нормативный словарь лексич. ед. информ.-поискового яз. (ИПЯ) и естеств. яз. Осн. составная часть ИПТ – алфавитный лексико-семантич. список дескрипторов и их вариантов с указанием смысловых (парадигматич.) отношений между дескрипторами. Цель ИПТ – более совершенное и полное индексирование док-тов и запросов. В соответствии с ГОСТом (см. ГОСТ 7.25.80) ИПТ – это нормативный словарь дескрипторов и ключевых слов с зафиксированными парадигматич. отношениями, предназначенный для координатного индексирования док-тов и информ. запросов.

**ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВЫЙ ЯЗЫК** – язык, предназначенный для формализованного описания смыслового содержания док-тов или запросов или описания фактов с целью их последующего поиска. Как и естеств. яз., состоит из набора алфавитных символов (буквенных, цифровых или смешанных алфавитов).

**ИНФОРМАЦИОННО-РЕЦЕПТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ** – объяснительно-иллюстративный способ организации совм. деятельности учителя и уч-ся, при к-ром учитель сообщает готовую информацию, а уч-ся воспринимают, осознают и фиксируют ее в памяти. Информация сообщается в виде рассказа, лекции, объяснения, с помощью печатных пособий (учебник, уч. пособие и т. д.), наглядных средств (картины, схемы, кино- и диафильмы, натуральные объекты в классе и во время экскурсий), практич. показа способов деятельности (способ решения задачи, доказательство теоремы, демонстрация способа работы на станке и др.).

И.-р. м. о. – один из наиб. экономных способов передачи обобщенного и систематизир. опыта человечества; может применяться почти на любом типе уч. занятий и при объяснении самого разного мат-ла; эффективность его проверена многовековой практикой. В совр. условиях создана возможность для концентриров. передачи информации совр. техническими средствами обучения (ТСО), кино и телевидением.

В связи с расширением знаний по физике, химии, математике в шк. обр. возрастает роль символич. изображений – формул, графиков, к-рые в динамичной форме предстают перед уч-ся не только в записях на классной доске, но и на кино- и телеэкране. Наряду с ТСО в школе применяется демонстрация объемных макетов, действующих моделей. Но характер познават. деятельности при всех средствах обучения один – осознанное восприятие готовой, дающей необходимые ориентиры информации. Без этого метода нельзя обеспечить усвоение нового уч. мат-ла, однако применять его следует в сочетании с др. методами обучения. Способствуя накоплению у уч-ся знаний, умений и навыков, И.-р. м. о. не обеспечивает необходимого уровня усвоения, в частности развития их творч. способностей (последняя цель достигается методами проблемного обучения). И.-р. м. о. служит для этого предпосылкой.

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ** – системы обработки данных к.-л. предметной области со средствами накопления, хранения, обработки, преобразования, передачи, обновления информации и использованием компьютерной и др. техники.

**ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЗАПРОС** – сформулированное на естеств. яз. сообщение о потребности абонента получить нужную ему информацию при общении в к.-л. информ. системе.

**ИНФОРМАЦИОННЫЙ МАССИВ, МАССИВ ДАННЫХ** – сформулированное на естеств. яз. сообщение записей, наборов сведений (рассматриваемых как единое целое), хранящихся, как правило, во внеш. памяти ЭВМ и составляющих файл.

**ИНФОРМАЦИОННЫЙ МЕТОД** – исходный метод убеждения, заключающийся в сообщении педагогом воспитанникам разного рода сведений и стимулировании у них интереса к новым знаниям; используются такие формы, как рассказ, беседа, лекция, инструкция, наглядный показ, встречи с интересными людьми. Успешность применения И. м. достигается значимостью сообщаемой информации, ее

оперативностью, а также логической стройностью, доступностью и ненавязчивостью сообщения.

**ИНФОРМАЦИЯ** (от лат. informatio – сообщение, разъяснение) – 1) сведения, данные о явлениях, значения качеств.-количеств. показателей, являющиеся объектами хранения, обработки и передачи и используемые в процессе анализа и выработки практич. решений; 2) сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком и спец. устройствами. Понятие широко используется в философии, психологии, педагогике, а с развитием кибернетики (сер. 20 в.) стало одним из осн. понятий инф., кибернетики, прикладных наук. Совр. иссл. феномена И. идут в трех осн. направлениях: разрабатываются понятийный и матем. аппараты, отражающие осн. свойства И. применительно к задачам кибернетики, науч. коммуникации, информ. поиску, переработке, хранению информации; на базе уже имеющихся матем. средств исследуются такие свойства И., как ее ценность, полезность и пригодность для практич. использования; применение разработанных матем. и информ. методов в гуманитарных науках: в лингвистике, семиотике, педагогике, психологии и др. Напр., в инж. психологии и эргономике исследовались процессы и средства информ. взаимодействий между человеком и машиной. И. различается по видам (экон., пед., техн., политич. и пр.) и по назначению (индивид., массовая, спец. и т. п.).

**ИНФРАСТРУКТУРА** (от лат. infra – под и structura) – сост. части общего устройства экон. или политич. жизни, носящие подчиненный, вспомогат. характер и обеспечивающие нормальную деятельность экон. или политич. системы в целом, а также жизнедеятельность людей. Напр., в экон. И. входят транспорт и связь, обр. и проф. обучение, жилье и коммунальное х-во, от состояния к-рых зависит обществ. произ-во.

**ИНФРАСТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ** – совокупность составных элементов общего устройства образоват. практики, носящих подчиненный, вспомогат. характер и обеспечивающих нормальное функционирование пед. и уч. деятельности. В названную совокупность входят 3 группы учреждений: а) органы управления, разрабатывающие и реализующие образоват. политику, а также выполняющие разного рода координирующие функции; б) предприятия, обеспечивающие мат.-техн. базу – проектирование и стр-во зданий, разработку и произ-во техн. средств; в) метод. и исследоват. центры, разрабатывающие уч.-программную документацию и инструктивные мат-лы.

**ИРРАЦИОНАЛЬНОСТЬ** (лат. irrationalis – неразумный) – недоступность рассудку; и р р а ц и о н а л ь н о е – то, что не подчиняется законам логики, что оценивается как «сверхразумное».

**ИСКУССТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ** – спец языки, создаваемые на основе естественных целенаправленно для междунар. общения (эсперанто, интерлингва), автоматич. обработки информации с помощью ЭВМ (алгоритмич. языки программирования), записи информации с целью использования в информ. системах и др.

**ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ** – 1) кибернетич. система, моделирующая с помощью ЭВМ нек-рые виды интеллект. деятельности человека; 2) область иссл., сопровождающих и обусловливающих создание систем И. и. Наиб. продуктивные направления работ связаны с разработками: компьютерных программ, способных выполнять функции человека (анализ, обучение, планирование, решение, творчество); экспертных систем, позволяющих работникам ср. квалификации принимать решения, доступные узким специалистам; баз данных, позволяющих анализировать информацию и выбирать варианты: исследоват. моделей, позволяющих визуализировать реальность, недоступную непосредств. наблюдению. Работы по И. и. открыли перспективы развития совр. мышления, изменили понимание задач обучения: человек должен овладеть не столько способами решения задач, сколько способами их постановки; должен уметь выбирать стиль мышления, адекватный конкретной проблематике.

**ИСКУССТВО** – 1) худ. творчество в целом – лит-ра, архитектура, живопись, музыка, кино и др. разновидности человеч.

деятельности, объединенные в качестве худ.-образных форм отражения действительности; 2) высокая степень умения, мастерство в любой сфере деятельности.

**ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ, ИСКУССТВОЗНАНИЕ** – комплекс обществ. (гуманитарных) наук, изучающих иск-во, его отд. виды и худ. культуру общ-ва в целом, их отношение к действительности, закономерности развития, взаимосвязи с социальной жизнью и с разл. явлениями культуры.

**ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – систематич. накопление знаний как о самих произв. разл. искусств, так и об иссл. по поводу этих произв.

**ИСПОЛНИТЕЛЬ** – любое лицо (предприятие, орг-ция, фирма, человек), выполняющее работу или оказывающее услуги по заказу, заданию др. лица или согласно договору с заказчиком работ и услуг.

**ИСПРАВИТЕЛЬНО-ТРУДОВАЯ ПЕДАГОГИКА** – область педагогики, изучающая условия и особенности исправления и перевоспитания правонарушителей, преим. в исправит.-трудовых учреждениях (интеллект. и личностные свойства этих лиц, процесс их адаптации к пребыванию в исправит. учр., методы воспитания положит. отношения к труду, формирование установки на исправление). Результаты науч. иссл. используются при разработке системы соц.-пед. воздействий на осужденных, пед. рекомендаций, направленных на ресоциализацию правонарушителей, создание у них психол. готовности к нормальной жизни на свободе, а также на предупреждение рецидивной преступности. Совр. тенденция развития И.-т. п. связана с гуманизацией процесса отбывания наказания с учетом междунар. актов по правам человека, подготовкой компетентных пед. кадров для исправит.-трудовых учреждений с широким привлечением обществ. организаций (в т. ч. благотворит., религ.) к процессу перевоспитания осужденных.

**ИСПЫТАТЕЛЬНЫЙ СРОК** – указанный в трудовом контракте период, в течение к-рого нанимаемое лицо проходит испытание на предмет выявления его пригодности, установления соответствия работника поручаемой ему работе; по закону И. с. не должен превышать трех мес.

**ИССЛЕДОВАНИЕ НАУЧНОЕ** – особая форма процесса познания, такое систематич. и целенаправл. изучение объектов, в ходе к-рого используются средства и методы наук и к-рое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

**Исследование научное в области педагогики** – специфич. вид познават. деятельности, в ходе к-рой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не изв. стороны, отношения, грани изучаемого объекта, внутр. связи и отношения, закономерности и движущие силы развития пед. процессов или явлений.

Иссл. в педагогике, процесс и результат науч. деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации уч.-воспитат. работы, ее содержании, принципах, методах и организац. формах. Пед. И. основывается на фактах, допускающих их эмпирич. проверку, характеризуется целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов, опирается на разработанную теорию, строится в рамках логико-конструктивных схем, элементы к-рых можно однозначно истолковывать и использовать в науч. и практич. деятельности.

Науч. И. отличается от стихийно-эмпирич. средствами познания, характером целеполагания, требованиями к точности понятийно-терминологич. аппарата. Изучаются не только используемые в непосредств. практич. деятельности объекты, но и новые, выявленные в ходе развития самой науки, нередко задолго до их практич. применения. Отличие науч. И. от спекулятивных рассуждений, использующих аналогичные методы, логич. процедуры, понятийно-терминологич. аппарат, состоит в исходных предпосылках, степени проверяемости конечных результатов. Спекулятивные рассуждения нуждаются только в подтверждении своих исходных установок, к-рые фактически задают направление и конечные результаты логич. рассуждений. Здесь нельзя провести четкую дифференцировку познават. задач, разграничить твердо установленные и гипотетич. положения,

полученные логич. выводы и эмпирически проверяемые следствия, точно оценить конечные результаты.

Объектами пед. И. являются пед. системы, явления, процессы (воспитание, обр., развитие, формирование личности, коллектива); предметом пед. И. – совокупность элементов, связей, отношений в конкретной области пед. объекта, в к-рой вычленяется проблема, требующая решения.

Пед. И. могут быть классифицированы по разл. основаниям. В зависимости от применения в них эксперимента разделяются на теоретич. и эксперим., от типа связи науки и практики – на фундамент. и прикладные разработки.

Фундамент. пед. И. раскрывают закономерности пед. процесса, общетеоретич. концепции науки, ее методологию, направлены на углубление науч. знаний и открытие новых областей науки и не преследуют непосредственно практич. целей. Они связаны с изучением новых процессов и явлений, а также законов, управляющих этими явлениями, создают условия процесса произ-ва в прикладном подразделении науки, указывают пути науч. поиска.

Прикладные пед. И. решают отд. теоретич. и практич. задачи, связанные с методами обучения, воспитания, содержанием обр., вопросами школоведения, подготовкой учителей. Предметом прикладного И. является получение новых знаний о способах практич. приложения уже открытых законов управления обучением и воспитанием. В большинстве случаев прикладные И. оказываются продолжением фундаментальных, но могут и предшествовать им. Они выступают промежуточным звеном, связывающим науку и практику, фундамент. И. и разработки, теоретич. и практич. рекомендации.

И.-разработки содержат конкретные указания по воспитанию и обучению, методам и формам организации разл. видов деятельности ученика. К разработкам относятся программы, объяснит. записки, учебники, инструктивно-метод. рекомендации Разработки продолжают прикладные И., связывают их с практикой.

Для большинства пед. И. характерны нек-рые промежуточные типы науч. работы, к-рые одновременно выясняют, как будет протекать пед. процесс, и предписывают, как он должен быть организован, решают теоретич. и практич. задачи. В таких И. наряду с общетеоретич. вопросами сформулированы предложения по совершенствованию уч.-воспитат. процесса. Возможен вариант, когда в И. высказана основополагающая идея и дана ее разработка для ряда уч. предметов.

В каждом И. выделяются методол. и процедурная части. Методол. часть включает в себя определение проблемы, объекта, предмета И., уточнение терминологии, формулировку задач, гипотез; процедурная – составление плана И., описание методов и техники сбора данных, способа анализа их по гипотезам.

Четкая, конкретная формулировка проблемы позволяет определить результаты И., к-рые станут объектом анализа. Проблема пед. И. отражает противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения. Решение проблемы не содержится в известном знании и не может быть получено путем преобразования имеющейся информации. При постановке проблемы И. необходимо учитывать, что педагогика ориентируется прежде всего на необходимость преодоления недостатков пед практики.

Тема И. отражает часть проблемы, движение от изв. к неизв., открывает элементы нового не только для исследователя, но и общественно значимые новые знания, актуальные для теории и практики.

Определение проблемы и темы тесно связано с выбором объекта и предмета И. Под объектом понимаются реальные пед. процессы, к-рые содержат противоречие и порождают проблемную ситуацию. Предмет И. характеризует определ. стороны, свойства объекта, представляющие интерес для исследователя в связи с данной проблемой.

Цели и задачи пед. И. отражают его конечный результат, к-рый достигается путем решения ряда частных задач. Процесс И. ускоряет выдвижение гипотез – пробных обобщений относительно природы изучаемых явлений, процессов, фактов и возможных путей разрешения проблемы. Ги-

потеза выступает промежуточным звеном между теорией и И., тем средством, при помощи к-рого осуществляется движение к новому пед. знанию, формируется новое решение проблемы. Гипотезы классифицируются на описательные и объяснительные в зависимости от своих осн. функций в И.; направленные и ненаправленные; индуктивные и дедуктивные. Гипотезы формируются как отд. утверждения или как логически связанная система на разных фазах И. и могут быть подвергнуты проверке эмпирич. или логич. путем.

Важной частью И. выступает понятийно-терминологич. аппарат, ясное определение сущности каждого термина. Для пед. И. наиб. ценны функциональные определения, включающие процессы и операции, необходимые для их выявления. Работа над понятийным словарем в педагогике приобретает особое значение, т. к. он тесно связан с обыденным, общеупотребит. языком. Для уточнения понятий на теоретич. уровне проводится анализ существ. свойств и отношений, зафиксированных в понятиях. Раскрываются связи исследуемых понятий с др., мера и точность, с к-рой они выражают сущность пед. процессов и явлений. На эмпирич. уровне понятия сопоставляются с определ. фактами действительности, устанавливается соответствие объектов понятиям пед. теории.

Процедурная часть И. включает в себя составление поискового, аналитич.. или эксперим. плана, к-рый часто зависит от гипотезы и цели И. Каждый тип плана соответствует одному или неск. этапам И., начинающегося нередко как аналитическое, а затем переходящего в экспериментальное. Наряду с принцип. планом составляется рабочий план, в к-ром уточняются этапы И., их последовательность (составление программы, сбор, анализ и обработка мат-лов, подготовка отчетов и пр.).

После разработки программы И. намечаются адекватные задачам методы и процедуры. Существуют разл. классификации методов пед. И. Выделяются методы собств. пед. и методы др. наук; констатирующие и преобразующие, эмпирич. и теоретич., качеств. и количеств. и т. д. (*Методы исследования*).

На заключит. этапе окончательно формулируются результаты И. с учетом его цели и задач, намечаются возможные перспективы, новые вопросы, вытекающие из проведенного И.

Эффективность пед. И. можно рассматривать в экон. и социальном плане. Для большинства пед. И. важен социальный эффект. Он проявляется в повышении уровня обр., культуры, проф. подготовки молодежи, устранении негативных явлений в жизни общ-ва, формировании полезных навыков и привычек. Ряд прикладных И. по школоведению. трудовой и политехи. подготовке уч-ся, частным методикам преподавания можно оценить с помошью экон. показателей. Для этого сравниваются затраты на проведение И. и прибыль, полученная от внедрения результатов в практику (напр., экономия средств от рационального размещения сети школ, от сокр. сроков обучения, снижения второгодничества).

Качество пед. И. характеризует совокупность полученных теоретич. и практич. положений, обусловливающих их применение в науч. и практич. пед. деятельности разл. категориями пользователей (науч. работники, учителя, руководители системы обр. разл. уровней).

Важнейшей характеристикой пед. И. является его результат – совокупность новых идей, теоретич. и практич. выводов, полученных в соответствии с его целями и задачами. Результат И. должен быть обоснован, доказан, представлен т. о., чтобы быть использованным в науч. и практич. пед. деятельности, раскрыт с содержат. и внутренне связанной с ней ценностной стороной.

Критерий новизны пед. И. отражает содержат. сторону результата. В зависимости от типа И. на первый план может быть выдвинута теоретич. (концепция, принцип и т. д.) или практич. (правило, предложение, рекомендация, средство, требование и т. д.) новизна или оба вида одновременно. Критерий новизны относителен. Науч. ценностью обладают лишь те И.. к-рые содержат общественно значимые новые знания; преднамеренное или случайное повторение ранее изв. положений не может получить признания как результат исследоват. труда. Это требование распространяется и

на те случаи, когда «новые результаты» отличаются от прежних лишь терминологически, т. к. здесь нет фактич. прироста знаний. Новые знания в сопоставлении с уже изв. в науке данными могут выполнять разл. функции – уточнять, конкретизировать известное, дополнять его либо коренным образом преобразовывать. Эту сторону полученных результатов, их место и соотношение с имеющимися знаниями характеризуют след. показатели:

– уровень новизны – новый результат уточняет известное, конкретизирует отд. теоретич. или практич. положения. При этом изменения затрагивают частные вопросы, отд. положения, не имеющие принцип. значения для понимания сути явления, процесса;

– уровень дополнительный – новый результат не изменяет картину, а лишь расширяет изв. теоретич. положения, практич. рекомендации, вносит доп. в исследуемую проблему. Приращение знаний носит существенный характер, открывает новые аспекты, грани проблемы;

– уровень преобразования – характеризуется принципиально новыми в пед. теории и практике подходами.

Это могут быть разработка новых вариантов методики преподавания, частично или полностью решающих проблемы, ранее не реализованные в практике, выдвижение новых концепций, охватывающих и объясняющих новые факты и явления, открывающих пути и направления поисков, формирующих фронт конструктивных предложений, проекты будущих воспитат. систем. Новый результат должен соответствовать определ. этич. нормам, обеспечивать положит. уч.-воспитат. эффект, развивать познават. интересы школьников, стимулировать их активность. Существенно важно различать дискуссионно-гипотетич. новизну, когда новые результаты еще не имеют всесторонних доказательств, и общепризнанную, когда сомнение в их истинности отпадает.

Критерий актуальности характеризует потенциальную ценность результатов И., степень расхождения между спросом на науч. идеи, практич. рекомендации и наличными средствами их удовлетворения, указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития пед. теории и практики. Актуальность результатов пед. И. нельзя рассматривать абстрактно, без учета круга заинтересованных в них лиц и практич. деятельности, в к-рой эти результаты можно использовать. Критерий актуальности динамичен, зависит от конкретных обстоятельств, условий, времени.

При обосновании актуальности пед. И. необходим логич. переход от социального заказа к обоснованию конкретной темы, проблемы, задачи И. Важно показать отличие предлагаемого в И. подхода к проблеме от др. подходов, соц.-экон. последствия разных вариантов решения проблемы. Ссылаясь на практич. значимость поставленных проблем, наличие в практике нерешенных задач, необходимо показать, с чем оно связано, почему данную тему необходимо изучать сейчас, может ли она быть решена на совр. этапе развития науки и т. д.

Критерий теоретич. значимости пед. И. показывает влияние результатов на существующие концепции, подходы, идеи, теоретич. представления, определяет вклад И. в развитие пед. науки. Критерий теоретич. значимости меньше всего зависит от времени, может не совпадать с актуальностью. Нередко объективная оценка И. дается лишь через неск. лет, после того как более четко обозначатся изменения, происшедшие в теории под влиянием полученных результатов.

По степени и широте воздействия на теорию можно выделить неск. уровней пед. И. Общепед. уровень теоретич. значимости И. оказывает воздействие на все области педагогики и выходит за рамки ее отд. дисциплин. Дисциплинарный уровень теоретич. значимости характеризует И., результаты к-рых вносят вклад в разработку отд. пед. дисциплин, раскрывают осн. понятия и категории, опорные положения, на к-рых строится данная область педагогики. Дисциплинарный уровень имеют, напр., тр., в к-рых разработаны вопросы содержания обр., методы и формы организации обучения, его принципы и пр. Обще- и частнометод. уровни теоретич. значимости имеют И., результаты к-рых изменяют су-

ществующие теоретич. представления по ряду проблем внутри одной области педагогики, а также по отд. частным вопросам. Теоретич. значимость пед. И. тесно связана с его новизной, концептуальностью, доказательностью полученных выводов, перспективностью результатов для разработки прикладных тем.

Практич. значимость характеризуется влиянием полученных результатов на учебно-воспитат. процесс, методику преподавания, организацию разл. видов деятельности, социальной и экон. эффективностью результатов. Значимость И. зависит от числа и состава пользователей, заинтересованных в результатах И.; масштаба внедрения результатов; предполагаемого соц.-экон. эффекта; готовности результатов к внедрению.

Выделяются неск. уровней практич. значимости пед. И. в зависимости от области применения полученных результатов. Частнометод. уровень практич. значимости имеют И., результаты к-рых важны в пределах курса дисциплины, методики преподавания. Дисциплинарный уровень практич. значимости имеют И., результаты к-рых важны для педагогики и ее отраслей в целом.

Обязат. этапом всякого пед. И. является выбор методов иссл., к-рые зависят от особенностей решаемых задач, специфики содержания проблем и возможностей исследователя. Существуют разл. классификации методов пед. И.: методы собств. пед. и методы др. наук; методы констатирующие и преобразующие, эмпирич. и теоретич., качеств. и количеств. и пр.

**ИССЛЕДОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ** – процесс получения в результате науч. деятельности новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания; о теории и истории педагогики; о методике организации уч.-воспитат. работы, ее содержании, принципах и организац. формах. Объектами исследований являются пед. системы, процессы (воспитание, обр., развитие, формирование личности, коллектива); предмет иссл. – совокупность элементов, связей, отношений в конкретной области пед. объекта.

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТЕОРЕТИКО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – см. *Учебное исследование*.

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ** – метод, исходной посылкой к-рого служит идея о наличии определ. сходства этапов и логики уч. и науч. познания; предполагает организацию уч. и науч. познания; предполагает организацию уч. процесса, при к-рой обучаемый осваивает элементы методологии и методики науч. анализа явлений и процессов и овладевает умениями самостоятельно получать новое для него знание; способствует воспитанию активности, инициативности, любознательности, развивает мышление.

Идеи И. м. появились в педагогике в последней трети 19 в. Биолог А. Я. Герд, историк М. М. Стасюлевич в России, химик Р. Э. Армстронг, естествоиспытатель Т. Гексли в Великобритании сформулировали общую идею метода, называвшегося у разных педагогов эвристич., лаб.-эвристич., опытно-испытат., методом лаб. уроков, естеств.-науч., исследоват. принципом, подходом и т. д. Проникая в практику обучения, И. м. способствовал ликвидации системы заучивания уч. мат-ла, формированию готовности к самостоят. умств. деятельности школьников, создавал в школе атмосферу увлеченности учением, доставлял уч-ся радость самостоят. поиска и открытия. Большую роль в пропаганде и внедрении И. м. в пед. практике сыграли Б. В. Всесвятский, Б. Е. Райков, К. П.Ягодовский, филологи Н. Кульман, И. И. Срезневский и др. Однако отсутствие достаточной теоретич. базы привело к одностороннему развитию И. м., признанию его подчас единственным универсальным методом обучения в 20-х гг. Мн. ошибки проистекали от некритич. применения метода проектов, комплексной системы обучения и др. Увлекаясь внеш. активностью уч-ся, педагоги упускали из виду активность их мысли, преувеличивалось значение индукции в усвоении знаний, не уделялось внимания усвоению теории, формированию системы обобщенных понятий. Крайние увлечения И. м. были устранены в 1931-32, но, вопреки науч. рекомендациям о целесообразности сохранения И. м., привели к замене его в практике школы методами информ. изложения мат-ла учителем и репродуктивной деятельности уч-ся.

В кон. 50-х гг. усилилось внимание исследователей к активизации познават. деятельности уч-ся (Б. П. Есипов, М. А. Данилов. М. Н. Скаткин), в нач. 60-х гг. в условиях НТР и обществ. потребности в интеллектуальном потенциале идея И. м. была восстановлена и получила дальнейшее развитие. При реализации И. м. у уч-ся формируются такие элементы творч. деятельности. как самостоят. перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение задачи в знакомой ситуации, выявление новой функции и структуры объекта, самостоят. комбинирование из изв. способов деятельности нового, альтернативный подход к поиску решения проблемы. Указ. процедуры творч. деятельности проявляются при решении задач. предполагающих поиск нестереотипного способа решения. Это могут быть краткие текстовые задачи, вопросы, предполагающие наличие у учеников нек-рого исходного фонда знаний и умений: иссл. более или менее длит. характера в лаб., на шк. гео- и биоплощадках, агроучастке и т. д.; постановка задачи для ее решения на основе изложения учителя, текста учебника, доп. лит-ры и т. д. Важное значение И. м. имеет в трудовом обучении. Большинство исследоват. заданий в школе – небольшие поисковые задачи, требующие, однако, всех (или большинства) этапов иссл.: наблюдения и изучения фактов и явлений; постановки задачи (выявления непонятных явлений, подлежащих иссл.); выдвижения гипотез; построения и осуществления плана: выявления связей изучаемого явления с др.; решения. его объяснения и проверки; выводов о возможном и необходимом применении полученных знаний. И. м. способствует достижению оптимальных результатов обучения при построении в рамках уч. предмета системы задач, при пропедевтич. подготовке к их решению, обеспечении психол. климата, благоприятствующего творчеству. Однако И. м. не охватывает весь процесс обучения. Ученик не может и не должен усваивать весь объем знаний только путем личного иссл. и открытия новых для себя законов, правил и т. д., поскольку самостоят. иссл. требует больше времени, чем восприятие объяснения учителя. Для практич. реализации И. м. в обучении необходимо разработать систему задач, к-рая должна включать осн. типы проблем, напр., по экон. географии: задачи определения взаимосвязей между элементами геогр. среды и отраслями х-ва, влияния технико-экон. особенностей произ-ва на принципы его размещения и др.

Система задач должна включать важные и доступные для общего обр. методы науки и рационализаторской деятельности. С точки зрения методики уч. предмета система задач должна быть построена с учетом таких признаков, как содержание, способы решения, повторяемость типов, их сочетаний и связь с предметным содержанием, доступность для данного возраста. Формы заданий при И. м. обучения различны. Это или задания, поддающиеся быстрому решению в классе и дома, или задания, требующие целого урока, домашние задания на определ. срок. При затруднениях в выполнении исследоват. заданий уч-ся оказывается помощь, но так, чтобы проблемность задачи сохранялась. Напр., введением доп. данных сужают поле поиска решения, дают сходную, но более легкую задачу, членят трудную задачу на 2-3 подзадачи и т. д. Все подобные виды помощи в решении задач преобразуют И. м. в эвристический метод (частично-поисковый). Самостоят. решение задач предполагает формирование у уч-ся таких поисковых навыков, как соотнесение данных условия задачи и каждого шага поиска между собой и с вопросом задачи, доказательность каждого суждения и операции, проверка полноты и достаточности доказательства и решения, соотнесение результата решения с вопросом задачи. Важную роль в применении И. м. играет индивидуализация обучения путем регулирования сложности и типов задач.

И. м. применим на всех ступенях обучения с учетом возрастных возможностей и подготовки уч-ся. В гуманитарных предметах И. м. применяется в трех направлениях: включение элементов поиска во все задания уч-ся (работа над док-тами, картами, статистич. табл., анализ худ. произв., участие в археологич. раскопках и т. д.); раскрытие учителем познават. процесса, осуществляемого при доказательстве того или иного положения, организация целост-

ного иссл., осуществляемого уч-ся самостоятельно, но под руководством и наблюдением учителя (докл., сообщения, проекты, осн. на самостоят. поиске, анализе, обобщении фактов). При обучении естеств. наукам И. м. реализуется через систему эксперим. работ, для к-рой характерно, с одной стороны, постепенное усложнение содержания познават. задач, с др. – увеличение степени самостоятельности уч-ся в их решении. Первые, посильные для уч-ся элементы иссл., как правило, связаны с наблюдениями разл. явлений, растительных и животных организмов с целью установления нек-рых фактов, необходимых для первонач. обобщений. Более сложные исследоват. работы предполагают решение познават. задач путем постановки и проведения опытов, сопровождаемых выдвижением гипотез.

**ИСТИНА** – правильное, адекватное отражение предметов и явлений действительности познающим субъектом; суждение является истинным тогда, когда противоположное ему суждение с очевидностью невозможно. Высш. критерием истины является объективное бытие, «действительность», практика.

**ИСТОРИЗМ** – принцип изучения действительности и минувших событий и явлений в их становлении и развитии, в органич. связи с порождающими их условиями.

**ИСТОРИЗМЫ** – слова, термины, аббревиатуры, вышедшие из повседневного употребления вследствие исчезновения из повседневного опыта и обихода соотв. предметов и понятий (напр., назв. старинной одежды – армяк, зипун и т. д.).

**ИСТОРИЧЕСКАЯ ШКОЛА** – направление, осн. на ист. понимании процессов, на их самом детальном иссл.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ КОРНИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ.** Одна из основ, к-рая составляет содержание и смысл идеи нац. независимости – это древняя и богатая история нашего народа. История – великий учитель. Она преподносит человеку не только образцовые примеры, но порой дает и горькие уроки.

Филос. основу нашей идеи составляют, прежде всего, всемирно изв. выдающиеся образцы нац.-обществ. мышления, филос. наследие великих предков, религ. и науч. взгляды, мировоззрение прогрессивных слоев нас., популярные в народе идеи добра и справедливости, чистоты души и благородства, честности, мужества, нравств. и физ. совершенства.

Философия идеи независимости, ее содержание и сущность, важнейшие идеи и принципы нашли глубокое воплощение в произв. И. Каримова, теоретически обосновавшего прогрессивный путь развития нашего общ-ва, ход и перспективы построения нац. государственности.

Идея нац. независимости опирается на филос. опыт человеч. цивилизации – древности, античности, средневековья, др. эпох и современности. Значит. влияние на содержание идеи нац. независимости оказывают не потерявшие своей ценности взгляды ряда величайших представителей обществ. мысли В. и З., таких, как, Сократ и Конфуций, Заратуштра и Платон, Аквинский и Фараби, представители гандизма и джадидизма; общечеловеч. идеи гуманизма, содержащиеся в мировых религиях.

**ИСТОРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ** – иссл., задача к-рого – из совокупности ист. событий, дошедших до нас, выбрать те, к-рые имеют значение, составить с их помощью ист. картину и вскрыть существующие между ними связи т. о., чтобы совр. состояние оказалось их результатом; И. и. при этом не стоит над историей, а само вплетено в ткань времени.

**ИСТОРИЯ** (от греч. historia – рассказ о прошедшем, об узнанном) – временная последовательность мировых событий, создающих определ. действительность, а также запись в форме обычного временного следования одного события за др. в форме хроники; И. сама по себе не может быть завершена, она может закончиться только благодаря космической катастрофе; 2) комплекс обществ. наук, изучающих прошлое человечества во всей его конкретности и многообразии.

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ** – отрасль пед. науки, изучающая состояние и развитие теории и практики воспитания и обучения подрастающего поколения на разных ступенях развития человеч. общ-ва. Источн. иссл. являются: офиц. мат-лы и нор-

мативные док-ты, относящиеся к сфере обр.; учебники, уч. пособия, программы; тр. педагогов, пед. пресса; арх. мат-лы, мемуарная и критич. лит-ра.

Интегрируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и др., И. п. рассматривает ист.-пед. процесс как неотъемлемую часть ист.-культ. процесса.

В структуре ист.-пед. процесса, охватывающего развитие как практики обр. и воспитания, так и пед. знания, выделяются соотв. две осн. предметные зоны. Каждая из них как область иссл. обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущности они едины, ибо педагогика – одна из форм духовно практич. освоения мира, а пед. практика (во всех ее видах – от образоват. политики гос-ва до образоват. деятельности семьи, школы и др. учреждений) – исток и сфера материализации пед. идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон И. п., позволяет воссоздать целостную картину ист.-пед. процесса и раскрыть закономерности его развития.

Состав, содержание и задачи И. п. видоизменялись и обогащались в ходе ее развития. Эти изменения обусловливались рядом факторов и прежде всего – запросами соц.-пед. практики, общим движением науки, внутр. логикой эволюции самого ист.-пед. знания, в т. ч. в понимании предмета педагогики, что сказывалось и на характере трактовки предмета И. п. В исследоват. лит-ре представлено неск. точек зрения на его определение – от узкой, сводящей предмет И. п. к изучению развития практики и теории целенаправл. уч.-воспитат. процесса, до предельно широкой, к-рая раздвигает границы И. п. до ист. анализа всех воспитат. влияний, определяющих процесс социокульт. формирования человека, т. е. до истории социализации. Существует, кроме того, и иной подход к рассмотрению предмета И. п., исходящий из противопоставления названных предметных зон ист.-пед. процесса и отсечения одной из них. И. п., в духе концепции К. Стоя, трактуется как «ист. педагогика», т. е. только как история пед. идей, не связанная с историей пед. деятельности. Отрывая историю знания о социальном объекте от истории самого объекта, такого рода трактовки предмета И. п. по сути ставят историю «пед. сознания» вне истории «пед. бытия»

Пространств.-врем. и предметное многообразие пед. реальности дает объективные основания для разл. классификаций ист.-пед. знания. По широте охвата ист.-пед. процесса выделяются всемирная И. п. и И. п. отд. стран, регионов; по членению этого процесса на ист. эпохи – И. п. первобытного общ-ва, древнего мира, средних веков, нового и новейшего времени; по преобладанию в общ-ве того или иного соц.-экон. уклада – И. п. первобытно-общинного, рабовладельч., феод., капиталистич., социалистич. общ-ва. С 70-х гг. 20 в. активизируется разработка цивилизационного подхода к ист.-пед. процессу и соотв. его периодизации. Предметная классификация ист.-пед. знания может выстраиваться как по отд. областям науки (общая педагогика, дидактика, школоведение и др.), так и по видам, уровням, отраслям обр. (история общего и спец. обр., нач., ср., высш., проф.-техн., мед., воен. обр. и т. д.). Внутрипредметная классификация позволяет широко представить историю разл. пед. проблем, течений, направлений пед. деятельности, типов образоват. учр. Указ. классификации не альтернативны; они отражают полиструктурность ист.-пед. познания и его результата – ист.-пед. знания.

Классификация ист.-пед. иссл. пока еще недостаточно разработана. Одна из возможных ее схем – выделение иссл. по характеру решаемых задач (методологические, конкретно-ист., историографич., источниковедческие и т. д.) и по типу изучаемого объекта (страноведческие, проблемные, персонологические и пр.). Очевидно, что исследователь может решать одновременно неск. задач.

Любое ист.-пед. иссл. базируется на тщательном отборе и всестороннем изучении ист.-пед. источн., к-рые разделяются на неск. групп: письменные, вещественные, фотокинофонодок-ты и др. Наиб. важную и многочисл. группу составляют письм. источн.: законодат. и нормативные акты, документация органов управления обр. и внутришкольная, учебники, уч. пособия и руководства, программно-метод. док-ты,

науч.-пед. и метод. лит-ра, периодич. печать, статистич. мат-лы, худ. лит-ра и публицистика, мемуары, дневники, письма и пр. Изучением принципов и методов выявления, отбора, анализа и использования ист.-пед. источн. занимается ист.-пед. источниковедение – спец. ист.-пед. дисциплина, получившая развитие в 70–80-х гг. 20 в. Новой, формирующейся спец. ист.-пед. дисциплиной является также пед. историография, изучающая историю развития ист.-пед. знания. Как вспомогат. дисциплина ист.-пед. библ. решает задачи выявления, описания, систематизации ист.-пед. лит-ры и науч. осмысления этих процессов.

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ШКОЛЫ УЗБЕКИСТАНА.** Узб. культура в целом, в т. ч. пед. теория и практика, имеет ист. корни, уходящие в глубь веков. Пед. мысль на протяжении длит. времени вбирала в себя и отражала глубинную сущность обществ. процессов, характерных для того или иного ист. этапа, и так или иначе реагировала на них.

В становлении пед. мысли в Узб. можно выделить два периода. Это период ее развития до установления сов. власти в Узб. и последующий период, связанный с социалистич. преобразованиями.

Вместе с тем следует отметить, что представление о развитии пед. мысли в Узб. в дорев. период не было бы полным без выделения ряда этапов в процессе ее становления. Так, первый из них охватывает время господства на терр. совр. Узб. родового строя – до 5 в. н. э.; второй связан с развитием феодализма – 7 – 1-я пол. 19 в.; третий – время зарождения капиталистич. отношений – сер. 19 – нач. 20 в.

Древние гос-ва – Согдиана, Бактрия, Хорезм, Маргиана – имели широкие связи с народами, жившими на соседних терр.: на С. – с тюркоязычными кочевниками-скотоводами, на Ю. – с ираноязычными оседлыми земледельцами, а также с народами др. стран В.

Уже в это время появляются первые произв., в к-рых нашла отражение пед. мысль. Это «Авеста» – крупный филос.-религ. памятник, а также образцы устного нар. творчества. Все эти источн. отражают взгляды на воспитание.

Начавшийся в 6–8 вв. переход к феод. общ-ву характеризовался относительной стабилизацией процесса образования народностей. Данный период знаменателен также и тем, что в этом регионе В. получает распространение новая религия – ислам, ставшая на долгое время идейным знаменем империи – Араб. халифата, в состав к-рого вошли терр. Бл. и Ср. Востока, а также Ср. Аз.

Вместе с исламом широкое распространение получил и араб. яз. На его основе стала формироваться арабоязычная культура, впитавшая и синтезировавшая лучшие достижения культур народов огромной терр.

Ср. Аз., находясь на древних караванных дорогах – «Великом шелковом пути» между Китаем, Византией, Индией и сев. народами, имела к этому времени хорошо развитое с.-х. произ-во, многоотраслевое ремесло, богатую духовную культуру. Вот почему после включения в состав Араб. халифата она стала играть заметную роль в его экон. и культ. жизни.

Вместе с тем создание халифата привело к усилению торговых, хоз., культ. связей между разл. регионами гос-ва, к формированию устойчивых феод. отношений. В целом это выразилось в укреплении экономики, росте городов, ремесла. С этим периодом связано заметное развитие таких городов, как Рей, Самарканд, Мерв, Бухара, Шаш, Дамаск, Багдад и др.

Положит. сдвиги в социально-экон. жизни общ-ва повлияли и на рост духовной культуры. Во 2-й пол. 8 – нач. 9 в. широкое распространение получают светские знания, вызванные к жизни хоз. практикой людей. В связи с этим заметно растет влияние инд., иран., греч. науч. мысли. Однако развитие науки происходило в острой борьбе с догматами исламской религии. Эта борьба нашла отражение в первых попытках классификации наук, предпринятых изв. учеными того времени: аль-Хорезми, Кинди, аль-Фараби и др. В трактатах перечисляются и классифицируются отрасли знаний в зависимости от их принадлежности к араб. и «неараб.» наукам. К араб. (шариатской) группе наук относились: мусульм. право (калам), араб. грамматика, теория поэзии – метрика, история проро-

Фараби, Ибн Сины и др. Так, напр., аль-Хорезми обосновал необходимость точного знания для духовного развития общ-ва, подчеркивал огромную пользу науч. знания в решении практич. задач. Фараби, Ибн Сина, обобщая достижения естеств. и точных наук своего времени и развивая идеи Аристотеля, пантеистич. направления в трактовке проблем бытия, создали цельное учение о познании, обществ. жизни, о роли обучения и воспитания в духовном развитии человека. Хотя в целом их концепции были идеалистическими, они резко отличались от концепций исламской идеологии и допускали материалистич. трактовку ряда принцип. положений философии. Не случайно Ф. Энгельс обратился к оценке развития культуры этого периода, указывая, что в становлении культуры Ренессанса в Европе сказалось влияние «перешедшего от арабов» «жизнерадостного свободомыслия», подготовившего «материализм 18 в.».

В произв. Ибн Сины, а также др. прогрессивных мыслителей ср.-век. В. содержатся важные мысли о роли и значении социальной среды в воспитании человека. Признавая ее ведущую роль, они, однако, не отрицали значения и индивид. задатков в процессе формирования личности. Исходя из своих филос. позиций, большое внимание они уделяли проблемам интеллект. и нравств. воспитания, логики и этики.

Рационалистич. подход в познании окружающего мира усилил внимание к логико-гносеологич. проблемам познания. Благодаря обширным мед. иссл. Закария ар-Рази, Ибн Сины, Джурджани был накоплен обширный материал, позволявший раскрыть особенности познават.-психич. свойств человека. Пять изв. видов ощущений, свойственных человеку, ими рассматривались как первичные источн. знаний о внеш. объектах. Можно также считать правильной данную ими общую характеристику таких психич. процессов, как представление, память, воображение, эмоции. Несмотря на нек-рую неполноту объяснения этих свойств человека, все крупнейшие философы средневековья единодушны в том, что познават. процессы не ограничиваются чувств. познанием и что оно является первонач. этапом познания окружающего мира.

Филос. концепции Фараби, Ибн Сины послужили основой для дальнейшего развития прогрессивных учений последующего периода – учений Ибн Рушда, Омара Хайяма, Алишера Навои и др.

Развитие культуры Ср. Аз. в 9–12 вв. было связано с целым рядом соц.-экон. изменений в самом Араб. халифате. В результате внутр. противоречий, под натиском нар. движения в завоеванных странах огромная империя начала распадаться на ряд самостоят. гос-в. Так были образованы феод. гос-ва саманидов, караханидов, газневидов, хорезмшахов и др. Традиционно сложившийся культ. обмен между ними продолжался вплоть до 13 в. – времени нашествия монголов под предводительством Чингисхана.

В этот период большое распространение получает суфизм – ср.-век. мистика, – возникший еще в 9–10 вв. в центре Араб. халифата. В 12–13 вв. он превратился в наиб. мощное идейное течение наряду с догматич. исламом. Первонач. суфизм содержал прогрессивные элементы, в своеобразной форме отражавшие интересы народа. Однако в последующие годы он постепенно свелся к ортодоксальному религ. мистицизму и полностью служил интересам господствующего духовенства.

В 12–13 вв. в Ср. Аз. возникли разл. суфийские ордена: Кубравийя, Ясавийя, Накшбандийя и др. Но суфизм, выдвинувший мистич. путь постижения истины, в зависимости от уровня культуры и образованности в трактовках разл. своих представителей допускал и разные отклонения от мусульм. догматов.

Поэтому не удивительно, что представители суфийских учений нередко, особенно в первые столетия их возникновения, подвергались преследованиям, гонению и часто публичной казни. Вот почему, прибегая в нек-рых случаях к иносказательным трактовкам, излагали свои взгляды такие ученые, как Ибн Сина, Руми, а впоследствии Навои.

С освобождением в 14–15 вв. от монгольского ига и возникновением самостоят. феод. гос-ва на терр. Ср. Аз. в социально-экон. и культ. жизни этого региона наблюдается изв. подъем. В 15 в. культура эпохи феодализма достигает высокого уровня.

ков. Во 2-ю группу входили науки, соотв. классификации, принятой в др.-греч. философии, в частности Аристотелем: естеств.-матем. и филос.

В условиях существования многонац. гос-ва широкое распространение получила переводческая деятельность. Благодаря этому стали известны тр. мн. ученых, и в особенности ученых Др. Греции: Аристотеля, Платона и др. В это время было переведено с перс. яз. изв. на В. худ.-дидактич. произв. «Шехерезада и Парвиз».

Проблемы управления огромным госвом, удовлетворение постоянно растущих нужд общ-ва вынудили халифов открыть путь к светскому знанию и наукам. Вот почему наиб. образованный из них, в частности аль-Мамун, открыл при своем дворе в Багдаде «Дом мудрости» – Академию наук тогдашнего В.

В «Доме мудрости» собрались мн. выдающиеся ученые ср.-век. В. Среди них заметное место принадлежало выходцам из Ср. Аз. Возглавлял академию крупнейший ученый-энциклопедист аль-Хорезми, уроженец Хивы. В 9 в. в ней также работали Фергани, Хабаш аль-Хасиб, Абу аль-Балхи и др.

Достигнутые успехи в развитии светского знания вызывали активное сопротивление со стороны реакционного духовенства. В 9 в. в связи с необходимостью борьбы против свободомыслия и укрепления основ ортодоксального ислама возникло мусульм. догматическое богословие – калам. Калам стал составной частью т. н. наук об исламе и со временем преобразовался в составную часть мусульм. идеологич. системы. Представители этого течения стали называть себя мутакаллимами.

В ответ на это течение в духовной жизни общ-ва возникло оппозиционное направление – мутазилизм (мутазила – «отделившиеся»). Так, мутазилиты, испытавшие влияние антич. мысли, выступали за развитие светского знания, свободную трактовку положений ислама, развитие человеч. разума и воли, широко пользовались науч. достижениями своего времени.

Мутазилиты явились основоположниками учений, опиравшихся на признание приоритета в науке рационалистич. мышления. Одной из их заслуг было и то, что рядом с чувств. познанием они ставили познание разумом. В науч. концепциях мутазилитов рассматривались проблемы морали, нравственности. Так, напр., назначение разума они видели в его способности отличать добро от зла, справедливое от несправедливого. Существ. чертой учений мутазилитов было утверждение, что человек от природы свободен. В целом это направление науч. мысли носило прогрессивный характер, способствовало духовному развитию общ-ва.

Показателем интенсивного подъема духовной жизни в период с 9 по 12 в. является огромное кол-во трактатов по разл. отраслям науки, произв. худ. лит-ры. Это была эпоха великих ученых-энциклопедистов: Хорезми, Кинди, Закария ар-Рази, Фараби, Ибн Сины, Бируни, Фирдоуси и др.

Несмотря на наличие больших идейных противоречий, для культ. жизни этого периода в целом характерно стремление к светскому просвещению, к-рое становится признаком образованности; широкое использование достижений прошлых культур в целях создания новых культ. ценностей; изучение природы в связи с хоз. деятельностью; признание разума как мерила истинности; развитие логики; отрицание религ. догматики; гуманистич. направленность мировоззрения; признание познават. способностей человека и его высоконравств. начал; отношение к человеку как высш. творению природы; любовь к устному и письм. слову, поэзии. Универсальность, энциклопедичность были неотъемлемыми признаками образованности.

Прибегая к общей оценке развития культуры на терр. Ср. Аз. этого периода, можно отметить, что, формируясь в общем русле культуры мусульм. В., пед. мысль испытала на себе характерные приметы времени. Идея о двух видах истин и знаний составляла основу взглядов на обучение и воспитание. Именно с этого периода начинается становление идеалистич. и материалистич. воззрений не только в философии, но и в пед. мысли, к-рая являлась органической сост. частью мировоззренч. систем.

О сложном и противоречивом пути становления этих двух начал в пед. воззрениях свидетельствуют науч. тр. аль-Хорезми,

Ср. Аз. дала миру ряд выдающихся ученых, писателей, художников, обществ. деятелей: Руми, Улугбека, Кушчи, Лутфи, Джами, Навои и др.

В 15 в. в Ср. Аз. возникает ряд учреждений культуры, в частности медресе Улугбека в Самарканде. В это время Самарканд становится центром естеств.-матем. знаний.

Обществ. мысль этого времени в изв. степени характеризуется наличием острых противоречий. С одной стороны, наблюдается рост светской культуры, процветают филос. вольнодумие и утонченное наслаждение жизнью, наука и иск-во становятся высшей ценностью, происходит нек-рое раскрепощение личности от ср.-век. религ. миросозерцания, с др. – усиливается социальный гнет и порабощение. Вот почему в это время поэзия становится наиб. удобной формой для выражения прогрессивных идей, изложения обществ. воззрений. Вместе с тем появляется целый ряд филос. трактатов, в к-рых освещаются соц.-нравств. проблемы того времени.

Идейным источн. социальных учений этого периода явилась теория Фараби о естеств. происхождении общ-ва, к-рая во многом отличалась от господствовавшей тогда религ.-мистич. трактовки.

Прогрессивные мыслители Джами, Навои, Давани, Ширази и др. развили и обогатили ее новыми идеями, трактуя эту проблему в иных ист. условиях.

Для мн. мыслителей предыдущей эпохи было свойственно до изв. степени пассивное отношение к существовавшему строю, тогда как в 14–15 вв. открытый протест против существующих порядков становится важным признаком, характеризующим обществ. мысль. Лучшие представители ее выступали за равное и справедливое отношение ко всем гражданам. По их мнению, умный, образованный правитель способен в корне изменить условия жизни людей.

Т. о., прогрессивные мыслители Ср. Аз., жившие в 14–15 вв., считали человека свободным от природы, признавали ведущую роль воспитания в формировании личности, понимали важную роль семьи и коллектива в воспитании человека.

Взгляды эти являлись важным шагом вперед в развитии обществ.-политич. мысли того времени.

Памятники культуры, относящиеся к 14–15 вв., позволяют проследить, каким образом развивалась сеть обр. в феод. гос-вах на терр. Ср. Аз., каков был характер обучения и воспитания.

Характерной чертой развития обр. в это время было то, что господствующие классы в целях упрочения своей власти его монополизировали, постоянно увеличивая число религ. школ.

Дети трудящихся обучались в религ. школах – корихонах. Взрослое нас. усиленно втягивалось в посещение мечетей, «святых» мест. Корихоны, мактабы, медресе открывались в это время при мечетях, кладбищах или в домах частных лиц. Обучение в мактабах было платным. Расходы по содержанию школы и жалованье учителя покрывались за счет трудящихся, дети к-рых учились в школе. Одной из гл. целей деятельности этих школ было воспитание аскетизма. Дети должны были сидеть в школе на жесткой циновке или спец. подстилке. В целом весь процесс обучения был подчинен традиц. феод.-религ. установкам.

Учитель начинал занятия с вводного урока, на к-ром разъяснял шк. порядки и нек-рые начала религ. морали. Потом он вручал ученику доску, на к-рой были записаны 32 буквы араб. алфавита. Ученик в течение одного года или двух лет механически заучивал буквы араб. алфавита, затем переходил к изучению «абджеда», «ховваза», после чего принимался за «Хафтияк». Ученик, начиная новую суру (рассказ) «Хафтияка», приносил учителю «освободительную мзду». Эти подношения в виде пищи, одежды, хлеба, денег преподносились учителю при изучении новых глав Корана и др. кн. После изучения «Хафтияка» приступали к полному изучению Корана, написанного на древнем араб. яз.

Следующей кн. была «Чахор китоб», написанная на перс. яз. в стихотворной форме: молитвы, посты, путешествия в святые места, ад, рай и т. д. Одновременно с «Чахор китоб» также читали кн. «Суфи Аллаер». «Суфи Аллаер» написана на узб. яз. в стихах, и каждая ее газель представляет собой восхваление религии. Потом приступали к чтению собр. газелей Навои, а затем кн. «Ходжа Хафиз», написанной на

фарси. После этого переходили к чтению стихов на фарси в кн. «Бедиль».

Помимо указ. произв. изучали кн. «Физули», написанную на тюрк. яз. Учителя обучали детей в осн. по кн., написанным на перс. и араб. яз., не утруждая себя переводом. В результате, проучившись 10 лет, ученики не могли понять содержания изучаемых кн.

Медресе – религ. школы высш. типа – открывали чаще всего богачи, крупные землевладельцы и др. Основатели этих школ устанавливали для уч-ся вакуфы. Ими же назначался один из своих родственников – зав. – мутавалли медресе, к-рый сдавал в аренду приписанное медресе вакуфное имущество и распределял доходы среди работников медресе.

Медресе делились на малые, средние и большие. Малыми назывались медресе, имевшие 15–20 комнат и мало вакуфного имущества; средние располагали 30–40 и более комнатами и большими вакуфными доходами, во главе уч. дела стояли муфтий и ст. мударрис. По объему знаний, к-рые получали уч-ся, эти медресе занимали более высокое положение, чем малые. Большие медресе имели 100–150 и более комнат, значит. доходы и много муллаваччей. Во главе медресе стояли охунд, улем и муфтий.

В медресе поступали окончившие школу юноши. Принятый в число офиц. учеников муллавачча брал уроки у охунда, улема, муфтия и мударрисов. При медресе были одна аудитория и одна мечеть. Занятия начинались с утренней молитвы и тянулись до вечерней. В каждом медресе уч-ся по кол-ву муллаваччей и по характеру изучаемых книг делились на неск. групп. Эти группы назывались общинами кори. В каждой общине кори было 7 человек, к-рые имели одинаковое обр. Среди них выделялся кори, к-рый был главой общины. В аудитории кори сидел среди учеников, читал книгу и разъяснял ее содержание. Если кори, прочитав к.-л. фразу, не был в состоянии ее разъяснить, начиналась дискуссия. Ученики изучали вопросы семейного развода, наследования, коммерции и др. Учились логической речи, дискуссиям. В целом же обр. того времени в уч. заведениях носило схоластич. и догматич. характер.

Во всех медресе Туркестана, начиная с 16 в. и до нач. 20 в., обучение организовывалось по одному типу.

В феод. Туркестане женщины были лишены права на обр. и только немн. из них, в осн. из обеспеченных слоев общ-ва, могли поступить в религ. школы. Педагогами в этих школах были жены учителей или ишанов, и не все из них сами были грамотными. Жен. школы не имели своего помещения, а обычно открывались в домах, где жили учительницы. Согласно шариату, категорически запрещалось совм. обучение лиц обоего пола. Однако для детей баев, ишанов допускались исключения. Мальчики с 6–7 и до 12 лет, в крайнем случае до 13-ти, учились вместе с девочками.

Во мн. городах Ср. Аз., в особенности в Бухаре, было много школ-корихон, заимствованных у арабов. В этих школах изучали правила Корана. Обычно корихоны открывались при старых школах, больших кладбищах, махаллях под руководством хорошо знавших наизусть Коран старых учителей. Учеба в корихонах продолжалась круглый год. Дети освобождались от занятий лишь в дни религ. праздников. После того как ученик запомнил Коран, в мес. рамазан в его доме устраивалась заключит. церемония (хатми нашаст). Здесь ученик под руководством учителя прочитывал в течение 6–7 дней наизусть весь Коран вместо имама.

Изучая Коран, юноша, тем не менее, не понимал ни одного слова из этой книги: учителя не занимались разъяснением смысла Корана, а требовали лишь запоминания текста. Поэтому окончивший корихону не умел читать др. книги, написанные на араб. и перс. яз.

Мактаб. медресе и корихона не планировали свои занятия, не было также и твердого распорядка в их организации. Несмотря на то, что занятия велись на араб. и перс. яз. и содержание обучения носило религ. характер, эти школы в определ. мере способствовали распространению грамотности. Среди учителей, хотя и не часто, все-таки были довольно образованные, знавшие произв. выдающихся поэтов, писателей и мыслителей не только В., но и З. Общение с такими учителями, а также само-

стоят. чтение нек-рыми уч-ся книг светского характера пополняли и углубляли их знания, способствовали развитию их мышления и способностей. Несмотря на очевидно отсталые содержание и формы обучения в школе, народ стремился к знанию, культуре.

Последующие века – 16 – 1-я пол. 19 в. – характеризуются постепенным упадком в экон. и культ. жизни, усилением феод. междоусобицы и раздробленности. В это время возрастает влияние религии, особенно суфистской мистики. Однако гуманистич. традиции, заложенные прогрессивными мыслителями, сохраняются в произв., посв. обществ. проблемам. В произв. Ширази, Машраба, Надиры, Агахи и др. отчетливо видны гуманистич. мотивы, стремление оказать посильную помощь простому народу.

Во 2-й пол. 19 в. развиваются гуманистич. традиции культуры Возрождения, что послужило основой для формирования просветит. идеологии, представителями к-рой стали Дониш, Фуркат, Мукими, Аваз Отар, Анбар атын.

Положит. изменения в Ср. Аз. происходили в области культуры и просвещения, несмотря на то, что царское пр-во в силу своих колон. интересов стремилось сохранить патриархальные пережитки, религ. мировоззрение, что, безусловно, тормозило развитие нац. культуры. Однако царское самодержавие было бессильно остановить сближение соседних народов.

В кон. 19 – нач. 20 в. были учреждены науч. общ-ва, сыгравшие важную роль в распространении науч. знаний. В Ташкенте были открыты музей с этногр. и археологич. отд., ботан. сад, лаб., госпитали и больницы.

Позитивные изменения в обществ. жизни не могли не сказаться на системе обучения и воспитания. Во 2-й пол. 19 в. начали открываться школы нового типа с целью подготовки специалистов из среды мусульман. Инициатором школ нового типа был Исмаилбек Гаспринский. В Бухаре в 1900 г. впервые открылась школа нового типа, к-рая просуществовала неск. мес. Впоследствии представители интеллигенции Бухары, ознакомившись с идеями Гаспринского, открыли в Бухаре и Кагане еще ряд школ. Число сторонников школ нового типа все время росло. Возникает т-во по печатанию кн. «Ширкатий Бухорои шариф». Оно устанавливает связи с Бахчисараем и Стамбулом, подписывается на газету «Терджиман». Чтобы ознакомиться с работой школы «Усул савтия», нек-рые специалисты командируются в Бахчисарай и Стамбул. Организаторами этих школ в Ср. Аз., в т. ч. и в Туркестане, были группы Мунавваркори.

В этих школах детей обучали языку и элементарной арифметике, а также истории, географии и природоведению. Помимо этого, обязат. дисциплинами считались грамота и основы мусульм. религии. Специально для рус.-туземных школ был составлен ряд уч. пособий. Следует особо отметить «Кн. для чтения», в к-рой содержались элементарные сведения о жизни людей, природы, животных, птиц, а также короткие рассказы и стихи русских классиков. В метод. отношении эта кн. была лучшей из числа существовавших тогда пособий. Школа испытывала большую потребность в учебниках и уч. пособиях на родном яз. Поэтому передовые учителя вынуждены были составлять их сами. Одним из таких учителей был изв. узб. педагог и просветитель Хамза Хакимзаде Ниязи. Первыми его учебниками были «Спец. облегченный учебник лит-ры для учеников 1 класса» и «Кн. для чтения для 2 класса». Стих. и рассказы, включенные в эти учебники, были написаны самим автором. В них говорилось о пользе знаний, о вреде неграмотности, о школе и т. д. Темы эти освещались с учетом дет. психологии.

Т. о., Туркестан характеризуется специфич., религ. характером обучения, при к-ром слабо представлена разработка частных методик, дидактики и теории воспитания.

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ** – наука о развитии жизни в ходе истории развития Земли и о развитии отд. существ, индивидов.

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ УЗБЕКСКОЙ НАУКИ.** Узб. является гос-вом, на терр. к-рого еще в древности развивались наука и культура. Широкое развитие получили такие науки и ремесла, как астрономия, математика, медицина, химия, ткачество, скульптурное искусство, источнико-

ведение, философия, музыка, языковедение, литературоведение. В наст. время ученые Узб. активно изучают науч. наследие, оставленное учеными древности, и обогащают узб. науку своими произв. и науч. открытиями, внося значит. вклад в развитие мир. науки и культуры.

Археологич. раскопки и иссл., проводимые в Ср. Аз., в т. ч. на территории Узб., показывают, что жизнедеятельность людей в этих краях и формирование у них первичных эмпирич. знаний началось с древнейших времен. Климатич. условия на побережьях рек Амударья, Сырдарья и Зеравшан позволяли заниматься элементарным фермерством и стр-вом ирригац. сооружений. Нас. выращивало зерновые культуры и хлопок, занималось животноводством и охотой, приобретало навыки в мотально-прядильном, гончарном и др. ремеслах, добывало полезные ископаемые и умело плавить металлы, осваивало ювелирное иск-во. Ведя оседлый образ жизни, люди строили жилье и др. сооружения, прокладывали караванные пути.

Смена времен года, дня и ночи, движение небесных светил – всё это побуждало людей к изучению закономерностей движения звезд, определению времени и его использованию на практике. Разл. природные явления вынуждали людей создавать средства защиты от них и активно использовать для этого все имеющиеся возможности. Т. о., уровень интеллект. познания людей начал постепенно повышаться, в результате чего появились первоисточники древних рукописей (Авеста и др.). Начали создаваться первые тр. по астрономии, математике, медицине, скульптурному искусству.

Ср.-аз. ученые (Муса Хорезми, Ахмад Фергани, Фараби и др.) при подготовке и написании своих произв. использовали опыт, накопленный при изучении, переводе и обозрении науч. наследия др.-греч. и инд. ученых.

В 9–10 вв. Ср. Аз. превратилась в один из крупнейших науч. и культ. центров В., где начали создаваться науч. учр. и общ-ва наподобие совр. академий. Примером может служить созданный во времена правления Харуна ар-Рашида (786–809) «Байт ул-Хикмат» («Дом ученых»), деятельность к-рого значительно расширилась при халифе Маъмуне (813–833). Великие ср.-аз. ученые Муса Хорезми и Ахмад Фергани проводили свои науч. изыскания в ее стенах.

В 11 в. Ургенч, столица Хорезма, также был достаточно благоустроенным городом с высокой культурой. Хорезмшах Абдул Аббас ибн Маъмун, будучи правителем, проявлявшим живой интерес к культуре и науке, поддерживал ученых, поэтов, музыкантов, скульпторов и художников. При дворце хорезмшахов в Ургенче состояли не только такие великие мыслители В., как Ибн Сина (Авиценна) и Абу Райхан Бируни, но и историк Ибн Мискавайх, математик Абу Наср Аррок, философ Абу Сахл Масихи, лекарь Ибн Хаммор и др. В гос-ве Хорезмшахов работал выдающийся математик Аль-Хорезми. В Ургенче был создан «Дом знатоков» – т. н. «акад.», в к-рой под руководством Хорезмшаха Маъмуна обсуждались приоритетные задачи философии, математики и медицины. Однако подобная атмосфера в Ургенче сохранялась недолго, и при правлении Махмуда Газнави акад. была распущена.

Мероприятия АН РУз, посв. 1000-летию Хорезмской Академии Маъмуна. КМ РУз были приняты пост. «О праздновании 1000-летия Хорезм. Акад. Маъмуна» от 9 нояб. 2004 г. за № 532 и «Об усовершенствовании деятельности Хорезм. Акад. Маъмуна и доп. мерах по празднованию его 1000-летнего юбилея» от 1 нояб. 2005 г. за № 240.

Хорезм. Акад. Маъмуна была возрождена в виде соотв. регион. отд. АН РУз, ее кадровый потенциал был усилен за счет приглашения квалифициров. спец-стов из ин-тов АН, Ургенч. гос. ун-та, Ташк. мед. академии и Ташк. ун-та информац. технологий. С участием ученых Хорезм. Акад. Маъмуна и Ургенч. гос. ун-та создан науч.-координац. Совет для решения регион. проблем, организованы раб. группы по приоритетным науч. направлениям.

Науч. лаб. Хорезм. АН оснащены совр. аналитич. оборудованием, обеспечены хим. реактивами, мебелью. Произведен кап. ремонт здания, к-рое обеспечено отопит. и водоочистит. устройствами, работающими на энергии солнца, и метеокамерами, вошла в строй сейсмостанция. Проведено обу-

чение сотрудников работе на совр. приборах и установках, а также на компьютерах.

Создан Музей истории развития науки Хорезм. Акад. Маъмуна, подключенный к системе Интернет. Увеличен до 16 400 экз. книжный фонд биб-ки Акад.и за счет поступления науч. лит-ры и ряда уникальных изд., касающихся истории Др. Хорезма. Организован информац.-ресурсный центр, подключенный к Интернету, созданы электронные каталоги книг.

Подготовлена и опубликована кн. «Хорезм. Акад. Маъмуна», освещающая ее вклад в мир. науку. Изданы кн.-альбом, подготовленная учеными-востоковедами, и спец. номера ж-лов «Наука и жизнь», «История Узб.», «Проблемы обр.», а также трактаты «Хорезм. Акад. Маъмуна: история, настоящее и будущее», «Акад. Маъмуна и медицина», «Исмаил Джурджони – великий хорезм. ученый-медик», «Вклад ученых Хорезм. Акад. Маъмуна в нац. и мир. науку», «Очерки из истории Др. Хорезма», подготовлены мультимедиа-, телевиз. и радиовещат. программы, опубл. науч.-попул. статьи. В сотрудничестве с ГАК «Узбеккино» создан науч.-попул. фильм о Хорезм. Акад. Маъмуна,

Развиваются междунар. науч. связи Хорезм. Акад. Маъмуна, подписаны меморандумы о сотрудничестве с рядом заруб. науч. и уч. центров - Малайз. мультимедийным ун-том, Американ. ун-том Хопкинса, Кор. ун-том Кёнгхи, Киргиз. ун-том, Науч.-исслед. центром Файсал шаха Сауд. Аравии, АН Пакистана, Междунар. ислам. ун-том, Ин-том этнографии и этиологии РАН, Казах. ин-том востоковедения, Варшав. ун-том и др.

АН РУз совместно с Мин-вом иностр. дел и Нац. комиссией РУз по делам ЮНЕСКО в период с 20 сент. по 12 окт. 2006 г. организовали в штаб-квартире ЮНЕСКО (Париж) выставку и провели науч. конф., посв. 1000-летию Хорезм. Акад. Маъмуна. Ряд посольств заруб. стран в Узб., при участии ученых АН РУз, провели мероприятия, посв. деятельности Хорезм. Акад Маъмуна, такие конф. были также проведены Науч.-иссл. центром Файсал шаха Сауд. Аравии совместно с Кор. ун-том Кёнгхи.

26 мая 2006 г. была проведена науч. конф. на тему «Роль Хорезм. Акад. Маъмуна в развитии мир. науки и культуры», а 1–3 июня в Ургенче состоялась конф. молодых ученых.

Осн. праздничные мероприятия состоялись 2–3 нояб. 2006 г. в Хиве и Ташкенте, в ходе к-рых были проведены междунар. науч. конф. и массовые юбилейные торжества. В празднованнии приняли участие мн. гос. деятели, ученые, а также представители респ. и заруб. общественности. В юбилейных торжествах в Хиве приняли участие През. РУз И. Каримов, к-рый выступил с приветств. речью, а также члены пр-ва Узб. От имени ЮНЕСКО с докладом выступил г-н Барри Лейн, глава представительства ЮНЕСКО в Узб. В работе междунар. конф. приняли участие изв. ученые из Франции, Германии, Японии, России, Египта, Китая и представители ЮНЕСКО. Матлы конф. опубл. в виде тематич. сб-ка.

В областях Узб. также прошли многочисл. мероприятия, посв. Хорезм. Акад. Маъмуна, ее истории. великим ученым и мыслителям. Были организованы тематич. встречи с учеными, а также выставки произв. изобразит. иск-ва, посв. юбилею, в т. ч. в Гос. музее истории Узб.

Дальнейшее развитие научной деятельности. На В., в частности в Ср. Аз., организация науч. деятельности в форме акад. стала традицией, и учр., подобные акад. в Ургенче, стали открываться в Мерве, Бухаре, Ходженте и др. городах. В Самарканде академия была организована Мирзо Мухаммад Тарагай Улугбеком в 15 в. При ней действовали обсерватория, богатейшая биб-ка того времени и высш. уч. заведение – медресе. В медресе наряду с религ. науками преподавались математика, геометрия, астрономия, медицина, география и др. науки. В акад. Улугбека работали изв. ученые – Казизаде Руми, Гиясиддин Джамшид ал-Каши и Али Кушчи. Акад. Улугбека в Самарканде внесла довольно весомый вклад в развитие таких наук, как математика и география.

В 9–15 вв. быстрыми темпами стали развиваться точные и естеств. науки (математика, астрономия, геодезия, минералогия, медицина, ботаника и др.). Произв. Платона, Аристотеля, Гиппократа, Галена, Архимеда, Птолемея, Евклида и др. великих мыслителей были переведены на араб

яз. Уровень науч. иссл. Аль-Хорезми, Ахмада Ферганн, Абу Насра Фараби. Абу Райхана Бируни. Махмуда Кашгари. Абу Али ибн Сины, Насриддина Туси, Казизаде Руми. Джамшида Каши, Улугбека, Али Кушчи и др ученых В. был в некоторых сферах значительно выше проводимых в более поздние времена мыслителями др. стран. Мн. иссл. связывают начало образования Акад. Маъмуна в Куня-Ургенче (ныне Хива) с приездом Абу Райхана Бируни, к-рый работал там продолжит. период. Др. иссл. связывают начало ее образования с приездом в Хорезм Ибн Сины.

Изв. астроном и математик Насриддин Туси (Абу Джафар Мухаммед ибн Мухаммед ибн Хасан, 1201–1274) внес огромный вклад в развитие астрономии и математики. Его произв. «Ахлоки Насри», «Тажрид» и др. рукописи, имеющие отношение к минералогии, медицине, физике, логике, философии и др. науч. сферам. были хорошо известны на В. Математик и астроном Казизаде Руми (Салахиддин Муса ибн Мухаммед ибн Махмуд, прибл. 1360–1437) был наставником Мирзо Улугбека. Он внес весомый вклад в создание школы Улугбека. За достижения в науке Руми прозвали «Афлотуни замон» (Платон своего времени). Выдающийся математик и астроном Аль-Каши (Гиясиддин Джамшид Каши) первым ввел на позиц. основе десятичные числа в математику и теоретически доказал это, с точностью подсчитал значения sin 1° и числа π (пи) до 17 ячейки в десятичной системе. Он также посвятил астрономии ряд своих выдающихся произв. Совместно с Казизаде Руми Аль-Каши руководил стр-вом обсерватории Улугбека.

В акад. Улугбека ученые проводили иссл. не только по астрономии, но и в области математики, философии, истории и др. наук. Изв. астроном Али Кушчи (Мавлано Алауддин Али бин Мухаммед Кушчи, 1403–1474), работавший в акад. Улугбека, оставил после себя выдающиеся науч. рукописи по математике и астрономии. Он считал изменение времен года результатом приближения Земли к Солнцу и соотв. воздействия солнечных лучей на температуру поверхности Земли. с науч. точки зрения правильно определил процесс затмения Солнца. Произв. Али Кушчи значительно повлияли на развитие астрономич. и математич. науки Ср. и Бл. Востока 16–17 вв. Улугбек, Аль-Каши. Али Кушчи внесли весомый вклад в развитие теории чисел и подняли на более высокий уровень имеющиеся знания в области астрономии. Достижения астрономич. школы Улугбека оказали большое влияние на развитие науки З. и В.

Науч. иссл. и открытия вышеназв. мыслителей и др. ученых в области астрономии. математики, философии, медицины. химии, музыки, языкознания, геодезии, минералогии, фармакогнозии и др. повлияли на создание новых отраслей мир. науки и имели большое значение для повышения уровня развития отд. науч. направлений.

В 16–17 вв. значительно возрос интерес к медицине. В Бухаре открывается специализиров. лечебница, в к-рой наряду с практич. работой проводились и науч. иссл. Здесь была организована спец. биб-ка мед. л-ры. На территории Узб. начинает развиваться нар. медицина, появляются знахари. Одновременно совершенствуются проф. навыки населения. внедряются новые методы в выращивание урожая и ткачество. Создаются прядильные установки, строятся разл. сооружения и мосты. Для этого требовались соотв. знания и навыки, напр., для стр-ва зданий – выбор места стр-ва, составление схемы здания. закладки фундамента, создания чертежа куполов – опред. знания в области астрономии. математики, геодезии, черчения и др. В те времена на территории Узб. уже была создана достаточная база знаний.

В 18 – нач. 19 в. начинается процесс иссл. терр. Узб. экспедициями рус. путешественников. Их осн. целью было изучение местного потенциала, необходимого для развития экономики России. Во 2-й пол. 19 в., после завоевания Россией терр. Ср. Аз., масштаб работ рус. ученых по изучению природы края и его естеств. ресурсов значительно расширился. В 1867 г. создается Туркестан. отдел воен. топографии, к-рый занимается созданием топографич. карты края. Одним из результатов осуществления данного проекта стало также создание гл. карты Ср. Аз. В 1867 г. в Ташкенте открывается метеорологич. станция, занимающа-

яся изучением климата в крае и составлением климатич. карты региона.

В 1868 г. был создан Статистич. комитет Туркестана, 1 янв. 1887 г. открываются статистич. к-ты в областях.

1-е науч. учр. в Узб. – Ташк. физико-астрономич. обсерватория (ныне Астрономич. ин-т АН РУз) – было организовано в 1873 г. Первоначально обсерватория занималась организацией экспедиций, в результате к-рых были определены точные координаты св. 1000 местоположений в регионе, и только к 30-м годам 20-го столетия стала решать исследоват. задачи фундамент. астрономич. науки.

Во 2-й пол. 19 – нач. 20 в. в Ташкенте были созданы след. учр. и орг-ции. Управление земельными работами и гос. имуществом Туркестан. края (1897) и подведомств. ему гидрометрич. часть, Туркестан. опытно-сельскохозяйств. станция (1897), энтомологич. станция. В 1895 г. создается Туркестан. филиал Рос. географич. общ-ва. В нач. 20 в. создаются сейсмич. станции в Ташкенте, Самарканде, Джизаке и Коканде.

Началось всестороннее изучение региона с науч. стороны. Один за другим стали открываться Туркестан. отдел Общ-ва любителей природы, антропологии и этнографии (1870), Ср.-аз. науч. общ-во (1870), Ферган. мед. общ-во (1892–1910), Туркестан. общ-во врачей (1899–1900), Туркестан. мед. общ-во (1900–1908), Общ-во натуралистов и врачей Туркестан. края (1908–1917), Самарканд. общ-во врачей (1913–1922) и др. науч. учр. Осн. целью при организации Ср.-аз. науч. общ-ва было создание условий для сбора, изучения и распространения мат-лов по истории, географии, этнографии, статистике и экономике региона. Туркестан. отдел Общ-ва любителей природы, антропологии и этнографии стал публиковать результаты своих иссл. в виде спец. сб-ка.

В 1895 г. археологи, работавшие в регионе, объединились в Туркестан. группу археологов-любителей. Члены этой группы в осн. занимались изучением древних памятников на основе анализа рукописей, поиском и восстановлением нек-рых археологич. объектов; археологич. раскопки практически не велись. В кон. 19 – нач. 20 в. членами Туркестан. филиала Рос. географич. общ-ва были изучены зона Аральского моря, ледники, растит. и животный мир региона, сейсмич. процессы, открыты новые залежи полезных ископаемых. Отд. экспедиции рус. ученых внесли свой вклад в развитие иссл. в области почвоведения и гидрологии

В 1918 г. в Туркестане открываются спец. учр. для подготовки кадров для разл. сфер нар. х-ва и культуры. Одним из них явился открывшийся 21 апр. 1918 г. Туркестан. нар. ун-т. Немного позже в Андижане, Коканде, Самарканде, Фергане, Джизаке и др. городах открываются его филиалы. В 1919 г. в Ташкенте организовывается Н.-и. ин-т физиотерапии. В 20-х годах открывается ряд н.-и. ин-тов в сфере истории, медицины, естеств. наук и др. В 1920 г. организовывается Туркестан. гос. ун-т (с 1923 г. – Ср.-аз. гос. ун-т, с 1960 г. – Ташк. гос. ун-т, в наст. время – Нац. ун-т Узб.). В последующем с целью изучения и использования природных богатств региона на базе ун-та открываются самостоят. высш. уч. заведения и первые науч. учр. по разл. отраслям науки. Кроме науч. учр. на базе ун-та были также созданы и др. н.-и. ин-ты. В 1921 г. в Фергане и Ташкенте открываются первые н.-и. станции по шелководству.

В конце 20-х – нач. 30-х гг. были открыты след. науч. учр.: Ин-т тропич. медицины (1924); Н.-и. ин-т паразитологии и гельминтологии (1924); Опытно-исследоват. ин-т водного х-ва (1926); Ср.-аз. филиал Геологич. ф-та (1926); н.-и. ин-ты ветеринарии (1926), педиатрии (1927), хлопководства (1929); Ср.-аз. политехн. ин-т хлопководства и ирригации (1929); Н.-и. пед. ин-т (1929); Ср.-аз. ин-т шелководства (1929); Ин-т хлопководства в Самарканде (1929); Ср.-аз. ин-т с. х-ва (1930); Ср.-аз. геолого-исследоват. ин-т; Ин-т инж. ж.-д. транспорта (1931); Ин-т гидрометеорологии (1931); Комплексный н.-и. ин-т в Каракалпакстане (1931); гос. мед. ин-ты в Ташкенте и Самарканде; Фармацевтич. ин-т в Ташкенте; Гелиотехн. лаб.; н.-и. ин-ты туберкулезных заболеваний (1932), кожных и венерологич. заболеваний (1932), санитарии и гигиены (1934), каракулеводства (1935); Ин-т хлопковой пром-сти (1936) и др.

Постановка все новых и новых задач перед учеными, руководство и всестороннее усовершенствование н.-и. работ было осн. причиной быстрого прироста числа н.-и. учр. и кадров, задействованных в этой области, и учреждения в 1932 г. Науч. к-та. В 1940 г. на базе Науч. к-та создается филиал АН СССР в Узб. и, начиная с этого времени, филиал становится гл. н.-и. центром Узб. В то время в его состав входили ин-ты геологии, ботаники, химии, проблем водного х-ва (с 1941 г. – Ин-т энергетики), истории, языка и лит-ры; сектора почвоведения, зоологии, физики и математики (вместе с Гелиотехнич. лаб.); Ташк. астрономич. обсерватория (вместе с Китабской широтной станцией); бюро экон. иссл. и картографии. В 1940 г. в н.-и. ин-тах и вузах Узб. работало свыше 3 тыс. науч. и науч.-пед. сотрудников..Во время 2-й мир. войны (1941–1945) в республике действовало более 40 н.-и. ин-тов и вузов.

В 1943 г. филиал АН СССР в Узб. преобразуется в АН УзССР, в составе к-рой к тому времени действовали 10 н.-и. ин-тов, в т. ч. созданные в 1943 г. ин-ты: физико-техн., истории, востоковедения и экономики. Членами АН были 11 академиков, 18 чл.-корр., 3 поч. ч. В ее учр работали 210 науч. сотрудников, в т. ч. 28 д-ров и 80 канд. наук.

Во 2-й пол. 40-х гг. усилия ученых республики были в осн. направлены на развитие нар. х-ва, культуры, медицины и др. отраслей. В период 40–50-х гг. в системе АН Узб. были созданы след. учр.: Ботанический сад, Ин-т травматологии и ортопедии, Ин-т энергетики (в наст. время - Ин-т энергетики и автоматики), Ин-т математики, Ин-т сооружений (в наст. время – Ин-т механики и сейсмостойкости сооружений имени М. Т. Уразбаева), Ин-т водных проблем, Ин-т животноводства, Ин-т зоологии, Ср.-аз. ин-т геологии и минер. сырья, Ср.-аз. ин-т лесного х-ва, Ин-т гематологии и переливания крови, Каракалпакский н.-и. ин-т фермерства. Ин-т геологии и разведки нефтяных и газовых месторождений, Регион. мед. ин-т (в наст. время - Ин-т эндокринологии), Ин-т онкологии и радиологии, Ср.-аз. ин-т защиты растений, Ср.-аз. ин-т механизации и электрификации с. х-ва, Ин-т науч.-техн. информации, Ин-т ядерной физики, Ин-т судебной экспертизы, Ср.-аз. ин-т организации экономики и с. х-ва; в Фергане и Намангане открыты сейсмич. станции. В 1958 г. в пригороде Ташкента был сооружен ядерный реактор, к-рый стал основой для развития ракетно-ядерной физики.

В 60–70-е гг. вся деятельность науч. учр. Узб., действующих в сфере естеств. и обществ. наук, была полностью направлена на решение приоритетных задач развития экономики и культуры республики. Особое внимание уделялось развитию комплексных иссл. в области хлопководства, ирригации, энергетики, цветной металлургии и др. отраслей. В этот период создаются ин-ты АН Узб. химико-биологич. профиля – химии растит. вещ-в, биоорганич. химии, биохимии, физиологии и биофизики, микробиологии, химии и физики полимеров, а также Ин-т селекции и семеноводства (1960), Ин-т овощебахчевых и картофельных культур (1960), Ин-т эпидемиологии, микробиологии и вирусных заболеваний (1961), Ин-т кибернетики с вычислит. центром (1966), Ин-т электроники (1967), Ин-т акушерства и гинекологии (1974), Ин-т кардиологии (1976), Отдел теплофизики (1977) и др.

В 1987 г. в Паркент. р-не Ташк. обл. сдается в эксплуатацию уникальный науч.-эксперимент объект «Большая солнечная печь» – бизеркальная оптико-гелио-энергетич. система. В 1991 г. в системе АН воссоздается Ин-т водных проблем. С целью сближения науки и произ-ва на базе некрых ин-тов создаются науч.-производств. объединения и центры.

Несмотря на большое количество н.-и. ин-тов в годы сов. власти, развитие науки в Узб. было все же весьма несуществ. по причине существования централизов. системы управления и планирования, а также ограниченности финанс. обеспечения со стороны гос-ва. В то время приоритетными задачами, решение к-рых было возложено на науч. сферу, были развитие и совершенствование хлопководческого и всего сельскохозяйств. комплекса, расширение сферы приборостроения и электроники, рацион. использование минерально-сырьевых ресурсов, экономия энергии, защита окружающей среды, комплексное изучение и прогноз об-

ществ.-экон. и науч.-техн. развития и др. Главнейшей задачей было решение вопроса разработки краткосрочного инновационного цикла (иссл. – разработка – произ-во)

С обретением независимости в Узб. особый приоритет был отдан развитию науч.-техн. сферы. Были ликвидированы н.-и. учр., не отвечающие в соотв. мере возрастающим требованиям развития нар. х-ва и культуры, и открыты новые ин-ты, отвечающие требованиям времени. Пост. КМ РУз от 3 апр. 1995 г. был утвержден новый Устав АН РУз (9 июня 2000 г. – в новой ред.).

На дальнейшее развитие науки в стране значительно повлияли Указ През. РУз И. Каримова от 8 июля 1992 г. и Пост. КМ РУз «О мерах по гос. поддержке развития науки и инновац. деятельности». С целью внедрения и распространения науч. разработок на внутр. и внеш. рынках на базе АН создается Республ. инновац.-коммерч. центр по науч. разработкам «УзФАНТ».

В Узб. открываются малые предприятия, производств. орг-ции и совм. предприятия. дающие возможность расширения и интенсификации процесса внедрения науч. разработок с целью коммерч. освоения на рынках.

Дальнейшее развитие АН в новых условиях направлено на тщательное и критич. иссл. и поиск новых потенц. путей, форм и методов развития и усовершенствования науч.-организац. деятельности. всестороннюю поддержку новых открытий, содействующих реальному привлечению средств и усилий для решения приоритетных науч.-техн. и обществ.-экон. задач нар. х-ва с целью достижения экон. стабильности в республике.

С этой целью пересмотрены сферы деятельности всех науч. учр. АН. В разработке передовых науч.-техн. программ проведения долгосрочных и научно обоснованных теоретич. и прикладных иссл. в Узб. большая роль принадлежит АН.

Вследствие создания при КМ РУз Высш. аттестац. комиссии (ВАК) согласно Указу През. РУз проводится кадровое пополнение АН. Особое значение для активизации деятельности АН имело Пост. През. РУз И. Каримова от 07.08.2006 г. «О мерах по совершенствованию координации и управления развитием науки и технологии» и образование К-та по координации развития науки и технологии при КМ РУз.

АН уделяет большое внимание фундамент. и прикладным исследоват. работам, проводимым подведомств. н.-и. учр. в условиях перехода к рыночной экономике. В наст. время определяются и внедряются новые пути использования средств, получаемых в результате широкого внедрения науч.-техн. продукции и услуг н.-и. учр., орг-ций и предприятий путем усовершенствования механизма хозяйствования науч. подразделений АН.

Основные направления стратегического развития АН РУз:

– совершенствование структуры, форм и методов управления и организации иссл. АН РУз, осуществляемых поэтапно, на ближне- и среднесрочную перспективу;

– введение гибкой системы управления науч. иссл., мат.-техн. и приборного обеспечения, патентной и информац. служб, междунар. связей и др.;

– выделение в число главных приоритетов вопроса подготовки молодых высококвалифицир. науч. кадров и активизации их участия в выполнении науч. иссл. учр. АН РУз;

– продолжение оптимизации структуры, форм и направлений работы науч. учр., Хайъата и Совета директоров науч. учр. АН РУз;

– активизация участия учр. АН РУз в реализации гос. программ соц.-экон. развития и прорывных межотраслевых инновац. проектов;

– разработка эффективных механизмов связи акад. науки с системой высш. и нар. обр., развития межотраслевых контактов с реальным сектором экономики;

– увеличение участия учр. АН РУз в решении задач инновац. развития отраслей, а также кол-ва работ для базовых отраслей экономики, импортозамещающих и ориентированных на экспорт разработок;

– расширение практики создания науч.-уч. центров и центров коллективного пользования уникальным науч. оборудованием при учр. АН РУз;

– совершенствование патентно-лиценз. работы, защиты и коммерциализации

объектов интеллект. собственности, оформление заруб. лицензий на разработки, созданные учр. и сотрудниками АН РУз;

– развитие междунар. науч.-техн. сотрудничества на основе межакад. связей и путем активизации участия сотрудников АН РУз в конкурсных междунар. науч. проектах и междунар. науч. форумах.

**ИТОГОВАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АТТЕСТАЦИЯ** – оценка качества выполнения выпускником образоват. программы высш. (или ср., проф.) обр. при помощи определ. требований и процедур в соответствии с квалификац. требованиями.

**ЙЕНА-ПЛАН** (Jena-Plan) – система организации работы школы, сочетающая индивидуализацию уч.-воспитат. процесса с колл. деятельностью уч-ся. Разработана в 1920-х гг. проф. Йенского ун-та П. Петерсеном в духе идей нового воспитания, нем. «реформаторской педагогики». Изв. также под назв. «школа Петера Петерсена» (Peter-Petersen-Schule). Получила распространение в школах Германии с 20–30-х гг., в наст. время применяется в разл. модификациях в отд. школах ФРГ, Голландии, некрых др. стран.

Традиц. школа с классно-урочной системой, жесткой регламентацией распорядка дня, дисциплиной и субординацией между учителями и уч-ся в Й.-п. заменена «воспитат. общиной». В основе ее деятельности – уважение к личности, сочетание свободы и самостоятельности детей и их взаимозависимости в повседневной жизни, учебе, труде, тесная связь детей, учителей и родителей. Классы заменены четырьмя разновозрастными группами (численностью обычно до 40 чел., в ст. группах до 30–35 чел.). Ст. уч-ся выступают в роли опекунов, помощников для мл. Внутри групп на основе текущих интересов уч-ся, их индивид. «рабочих линий» образуются врем., свободно создаваемые школьниками подгруппы, состав к-рых может меняться в зависимости от видов уч. работы Обучение в Й.-п. комплексное на основе тематич. интеграции уч. мат-ла; его содержание в первые годы определяется преим. интересами самих уч-ся, впоследствии (с 5–6-го уч. года) все более направляется учителем. Обучение строится на индивид. продвижении воспитанника по уч. программе с переходом из одной подгруппы в др , выполнении индивид. и групповых заданий-проектов, сочетании самостоят. уч. работы с взаимопомощью в подгруппе. Урок заменен разнообр. видами уч. работы. В малых группах (3–5 чел.) это работа над проектами (Метод проектов), результатом к-рых может стать подготовка к.-л. экспозиции, конструирование модели, совм. докл. и др.; в парах – задания по правописанию, практич. занятия и пр., свободная работа – выполнение заданий-упражнений, уч. игры, групповое обсуждение ученич. работ, вопросов жизни группы или школы. Важное место в деятельности школы занимают открытие уч. нед., подведение ее итогов, отчетные выставки и др. общешк. сборы.

Учителя ориентируют уч-ся на самостоят. оценку результатов уч. деятельности, взаимооценку, высказывают благожелат., корректирующие суждения, избегая жестких оценок. Перевод из одной группы в др. осуществляется на основе «общей зрелости» уч-ся, их личностного роста. Групповая организация жизни школы служит средством «духовной общинности», внутр. роста, в ходе к-рого ребенок может «довести свою индивидуальность до личности».

# К

**КАДРЫ** (от франц. cadre – личный состав) – осн. (штатный) состав работников учреждения, предприятия, парт., проф. и обществ. организаций той или иной отрасли деятельности

**КАМПУС** (от англ. campus – лагерь, стан) – терр. и строения американского ун-та, колледжа или ср. школы; университетское общежитие.

**КАНДИДАТ** (от лат. candidatus – одетый в белое) – ученая степень, присуждаемая лицам, сдавшим канд. экзамены и защитившим канд. дисс.; ученая степень «К. наук» присуждается ученым советом образоват. учр. высш. обр. (вузов) и н.-и. учреждениями.

**КАНОН** (от греч. kanōn – правило, предписание) – 1) осн. правило, положение к.-л. направления, учения; то, что твердо установлено, стало традиционным, общепринятым и является обязат. нормой; 2) догмат, обряд или правило, установленное и узаконенное высшей церк. иерархией; 3) список кн., признанных в качестве Священного Писания; 4) в иск-ве – совокупность худ. приемов или правил, к-рые считаются обязательными в ту или иную эпоху, а также произв., служащее нормативным образцом.

**КАРИМОВ**, Ислам Абдуганиевич – выдающийся гос. и политич. деятель, первый През. РУз.

Род. 30 января 1938 г. в г. Самарканде в семье служащего, по национальности узбек. Обр. высшее, окончил Ср.-аз. политехн. ин-т и Ташкентский ин-т нар. х-ва, получив специальности инженера-механика и экономиста. Академик АН Узб.

Трудовую деятельность начал в 1960 г. на заводе «Ташсельмаш». В 1961–1966 гг. работал инженером, ведущим инженером-конструктором в Ташкентском авиационном производств. объединении им. В. П. Чкалова.

В 1966 г. перешел на работу в Госплан УзССР, где прошел путь от гл. специалиста до первого зам. пред. Госплана республики.

В 1983 г. К. был назначен министром финансов УзССР, в 1986 – зам. пред. Совета Министров УзССР, пред. Госплана республики.

В 1986–1989 гг. работал первым секретарем Кашкадарьинского обкома партии. С июня 1989 г. – первый секретарь ЦК Компартии Узб.

24 марта 1990 г. на сессии Верховного Совета УзССР К. избран През. УзССР.

31 августа 1991 г. К. провозгласил гос. независимость РУз.

29 декабря 1991 г. на всенар. выборах, к-рые прошли на альтернативной основе, К. избран През. РУз.

26 марта 1995 г. в соответствии с итогами всенар. референдума срок президентских полномочий К. продлен до 2000 г.

В 2000 г. состоялись альтернативные выборы, по итогам к-рых в соответствии с принятыми поправками в Конституцию К. был избран През. РУз сроком на 7 лет.

23 декабря 2007 г. состоялись альтернативные выборы, по итогам к-рых К. был избран През. РУз сроком на 7 лет.

Женат, имеет 2-х дочерей и 4-х внуков. Супруга Т. А. Каримова – по обр. экономист, канд. экон. наук, работала ст. науч. сотрудником в Ин-те экономики АН Узб., в наст. время – на пенсии.

За выдающийся вклад в дело образования суверенного и независимого Узб., со-

здание гуманного демокр. правового гос-ва, обеспечение гражд. мира и нац. согласия и проявленные при этом стойкость и мужество К. присвоено звание «Узбекистон Кахрамони», он награжден орденами «Мустакиллик» и Амира Темура.

К. также награжден почетными званиями. орденами и медалями ряда гос-в и авторитетных междунар. орг-ций.

К. – д. ч. АН Узб. За большой вклад в развитие экономики, науки, обр. он избран также почетным д-ром наук ряда ун-тов и акад. АН мн. заруб. гос-в.

Народ Узб. по праву связывает выдающиеся достижения за годы независимости с именем и деятельностью К.

К. является инициатором и руководителем ист. преобразований в стране. Под его непосредств. руководством разработаны и осуществлены:

– программа независимого развития страны, подготовлена и принята Конституция РУз, отвечающая всем демокр. требованиям и междунар. критериям;

– новая программа гос. и обществ. стр-ва, реформирована система управления в центре и на местах, реализуются принципы гармонизации интересов гос-ва, общ-ва и человека;

– новая, признаваемая далеко за пределами Узб., собств. модель экон. развития, построенная на изв. пяти принципах: деидеологизации экономики, верховенства закона, поэтапности реформ, гос. регулирования на переходном этапе и сильной социальной политики;

– реформирование на совр. основе Вооруженных Сил, пограничных и внутр. войск, способных защитить терр. целостность РУз, неприкосновенность ее границ.

К.:

– проявил огромную волю, самоотверженность и смелость в отстаивании чести и достоинства узб. народа в годы, когда руководимые ЦК КПСС силы стремились опорочить его честное имя, творили беззакония и устраивали гонения на земле Узб.;

– поднял на уровень гос. политики уважительное отношение к духовным ценностям народа, возрождение, сохранение и развитие религии, традиций и обычаев, бесценного ист. наследия;

– внес большой вклад в повышение авторитета и усиление поддержки Узб. на междунар. арене;

– внес весомый вклад в формирование и внедрение в обществ. сознание основ нац. идеологии, построенной на общечеловеч. и нац. ценностях и традициях;

– вносит огромный вклад в установление, сохранение и укрепление в стране мира, стабильности и согласия между гражданами разл. национальностей;

– является непосредств. автором и инициатором идей по созданию и воплощению в жизнь Нац. программы по подготовке кадров;

– много сделал для повышения авторитета махалли в обществ.-политич. жизни, расширения ее прав и полномочий, всесторонней поддержки ее как системы самоуправления граждан;

– явился инициатором осуществления стр-ва крупных предприятий, культ. сооружений и коммуникаций, давших мощный импульс экон. развитию страны, коренным образом преобразивших облик мн. городов и кишлаков, прежде всего столицы – Ташкента, внес неоценимый вклад в благоустройство мест захоронений великих предков.

Под непосредств. руководством К. созданы основы нац. государственности и гражд. общ-ва, сохранения и укрепления мира и спокойствия людей, определены важнейшие приоритеты и направления устойчивого развития и процветания страны, роста благосостояния многонац. народа Узб. в новом столетии.

На совр. этапе развития Узб. приоритетными направлениями политики, проводимой главой гос-ва, являются:

– усиление политики по модернизации страны, обновлению общ-ва, дальнейшему углублению реформ, направленных на ускоренное развитие экономики и обеспечение устойчивого макроэкономич. баланса, а также по предоставлению льгот и преференций предпринимательству, малому бизнесу и фермерскому движению;

– осуществление глубоких структурных преобразований в экономике, проведение активной инвестиционной политики, облегчение налогового бремени, создание еще более благоприятных условий для раз-

вития высокотехнологичных отраслей и производств, малого бизнеса и частного предпринимательства;

– обеспечение интересов представителей ср. класса, предпринимательства, фермерского движения, частного сектора, владельцев матер. и интеллект. собственности, их поддержка и создание для них новых льгот и возможностей;

– повышение реальных доходов и благосостояния нас., успешное осуществление важных социальных программ за счет обеспечения стабильного роста экономики;

– проведение политики сильной социальной защиты, направленной на создание новых рабочих мест за счет дальнейшего расширения совр. рынка труда, на охрану здоровья нас., материнства и детства, поддержку молодых семей, усиление заботы о нуждающихся и малообеспеченных семьях;

– последоват. и поэтапный переход от сильного гос-ва к сильному гражд. общ-ву;

– дальнейшее углубление реформ по либерализации всех сфер жизни, утверждение на этой основе интересов человека, его прав и свобод в качестве наивысшей ценности, реализация принципа «Интересы человека превыше всего»;

– подготовка кадров нового поколения, способных решать сложнейшие задачи, связанные с модернизацией страны и стр-вом совр. общ-ва;

– усиление влияния и эффективности работы, проводимой в культ.-просвет. сфере и опирающейся на испытанный самой жизнью принцип «Высокая духовность – непобедимая сила»;

– осуществление всех правовых и организац. мер в целях дальнейшего углубления демокр. процессов, совершенствования многопарт. системы, усиления роли ин-тов гражд. общ-ва и негос. орг-ций, укрепления их прав и полномочий, повышения статуса и авторитета в общ-ве, а также превращения на деле средств массовой информации в «четвертую власть»;

– повышение эффективности и практич. значимости осуществляемых мер по глубокому реформированию и либерализации судебно-правовой системы в качестве неотъемлемой сост. части формирования правового гос-ва и обеспечению на деле независимости судебной системы;

– осуществление новых конкретных шагов для поднятия на совр. уровень практич воплощения принципа «Справедливость – в верховенстве закона»;

– строгое следование в области внеш. политики принципам невмешательства во внутр. дела др. гос-в, равноправного сотрудничества с заруб. странами, решения любых возникающих конфликтов и проблем мирным путем, с помощью политич. и правовых инструментов, а также мирного сосуществования с близкими и дальними соседями на основе взаимовыгодного сотрудничества и согласия;

– продолжение курса на укрепление мира и стабильности в стране, дальнейшее усиление гражд. согласия, дружбы между представителями разл. национальностей и религ конфессий;

– повышение мощи Вооруженных Сил, дальнейшее углубление процесса модернизации нац армии, укрепление обороноспособности страны, обеспечение неприкосновенности гос. границ.

Награды: «Узбекистон Кахрамони»., Орден «Буюк хизматлари учун», Орден «Мустакиллик», Орден Амира Темура, Кавалер Большого Креста ордена «За заслуги перед Итальянской Республикой», декорированного большой лентой (Италия), Орден Золотого орла (Казахстан), Орден РПЦ святого благоверного князя Даниила Московского I степени, Орден «Мугунхва» (Республика Корея), Орден «Золотое руно» (Грузия), Орден Витаутаса Великого (Литва), Орден Святого Николая Чудотворца (Латвия), Орден «За гражд. заслуги» (Испания), Медаль «Сиснерос» (Испания), Орден Заслуг I степени (Польша), Орден «Стара Планина». Золотая мед. «Авиценна», Золотая мед. «Борободур», Золотая мед. Междунар. олимпийского к-та, Золотая мед. ЮНЕСКО, Золотая мед. Олимпийского Совета Азии. Золотой орден Междунар. Ассоциации Кураша, Золотая мед. Мерилендского ун-та (США), Премия и мед. «За мир и согласие между народами» и др.

Звания: Поч. гражданин Сеула, Поч. д-р Ун-та Васеда (Япония), Поч. д-р Ун-та Сока, Поч. д-р наук РЭА им. Г. В. Плеханова, Поч. проф. МГУ им. М. В. Ломоносова, Поч. д-р Бакинского гос. ун-та, Поч. д-р

Киевского нац. ун-та им. Т. Шевченко. Поч. д-р права Ун-та им. Дж. Неру, Поч. д-р Ун-та Аль-Азхар, Поч. д-р Ун-та Фонтис и др.

**КАРТОТЕКА** (от греч. thēkē – вместилище, ящик) – совокупность, набор карточек – носителей информации, объединенных, систематизиров. в к.-л. порядке: по алфавиту, темам, срокам исполнения док-тов.

**КАРЬЕРА** (франц. carriere) – 1) успешное продвижение в области обществ., служебной, науч. и пр. деятельности; 2) род занятий, профессия, напр. пед. карьера.

**КАРЫ-НИЯЗОВ**, Ташмухамед Ниязович (21 авг. 1897 – 17 марта 1970) – математик и историк науки, акад. (1943) и през. АН Узб. (1943–1947). Д-р матем. наук. По окончании (1916) рус.-туземной школы в Фергане работал учителем, основал первую в Узб. нач. школу, участвовал в организации 1-го узб. пед. техникума в г. Коканде (в 1920–1925 – его директор).

В 1929 окончил физ.-матем. ф-т Ср.-аз. гос. ун-та (г. Ташкент). Еще во время учебы начал преподавать в нем, с 1931 проф., в 1931–1933 ректор ун-та.

В 1937–1940 пред. К-та науки при СНК УзбССР, одновременно с 1939 по 1943 зам. пред. СНК УзбССР по вопросам науки, культуры и иск-ва. В июне 1941 руководил науч. экспедицией по обследованию могилы Амира Темура в Самарканде. С 1940 возглавлял през. Узб. филиала АН СССР, а с 1943 по 1947 был первым през. АН Узб. С 1948 проф. Ташкентского ин-та инженеров ирригации и механизации с. х., член През. АН УзбССР.

В пед. наследии, в частности в «Размышлениях о проделанном пути», отчетливо прослеживается мысль: принципы воспитания не есть нечто неизменное, т. е. раз и навсегда данное. С заменой одной обществ.-экон. формации происходит изменение и принципов воспитания. Проблемы нар. обр. он рассматривает в единстве с проблемами культуры, с нац. вопросом. Им дана научно обоснованная периодизация истории развития нар. обр. в республике.

Решающее значение К.-Н. придавал овладению уч-ся основами наук, развитию познават. способностей детей, формированию науч. мировоззрения. Нач. обучение он рассматривает как важнейшую основу обр. Большое внимание К.-Н. уделял вопросам умств. воспитания, подчеркивая, что оно должно осуществляться в единстве с физ. и трудовым воспитанием. Важное место К.-Н. отводит психол. основам обучения. Он отмечает, что педагог должен внимательно относиться к своим воспитанникам, хорошо знать индивид. особенности каждого ребенка, его способности, склонности. К.-Н. убедительно доказывает, что учеба для школьников – труд. Важнейшая задача школы – воспитание у детей добросовестного отношения к учебе, следовательно, и к труду. В вопросах трудового воспитания К.-Н. основывается на учении о роли труда в формировании человека как личности. Критерием степени нравственности человека, считает К.-Н., должен быть честный труд. Он подчеркивает, что родители несут полную ответственность за воспитание детей. Особое место в пед. воззрениях К.-Н. занимает проблема воспитания патриотизма и интернационализма, чувства долга перед Родиной, народом. Обращаясь к проблеме роли учителя в уч.-воспитат. процессе, К.-Н. использует изв. мысль о том, что воспитатель должен быть в первую очередь сам воспитанным. Будучи математиком, он математически изобразил ее следующей формулой: талант – чувство ответственности и долга перед народом – непрерывное творчество и беззаветная любовь к своей благородной, многотрудной профессии.

**КАТАЛОГ** (от греч. katalogos – список) – 1) перечень к.-л. предметов (книг, экспонатов, товаров), составленный в определ. порядке; 2) библиотечный К. – перечень произв. печати, имеющихся в б-ке. В совр. б-ках К. различаются: по назначению (читательские и служебные), способу группировки записей (алфавитные, систематические, предметные), видам печати и др. К. дают науч. и практич. работникам ориентир, служат надежным средством раскрытия содержания библиотечного фонда; а л ф а в и т н ы й – библиотечный К., в к-ром лит-ра расположена по алфавиту (фам. автора или назв. колл. монографии, учебника или уч. пособия); с и с т е м а т и ч е с к и й – библиотечный К., в к-ром лит-ра расположена (классифицирована) по проблемам или наукам.

**КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ** – способ изучения развития познания как деятельности, элементами к-рой выступают конкретные науч. категории, воспроизводящие разл. стороны психич. реальности: образ, действие, мотив, сознание, личность и др. Будучи формой самопознания науки, К. а. служит изучению закономерностей ее развития в целях эффективной организации новых исследований.

**КАТЕГОРИЯ** (от греч. kategoria – высказывание, признак) – 1) филос. общее понятие, отражающее наиб. существ. свойства и отношения предметов, явлений действительности (материя, движение, пространство и т. д.); 2) вид, сорт; разряд, порядковое место, определяющие проф. уровень работников; 3) лингв. общие свойства разл. классов и разрядов языковых ед., представляющих эти классы и получающих разнообр. языковые выражения (напр., категория падежа – совокупность всех падежей данного яз.).

**КАФЕДРА** (от греч. kathedra – стул, скамья) – 1) возвышение, с к-рого читаются лекции, делаются докл. и иные выступления перед аудиторией; 2) объединение проф.-преподават. состава и науч. работников к.-л. одной отрасли науки в образоват. учр. высш. обр.; 3) возвышение с креслом для епископа в христ. церкви, с к-рого читаются проповеди.

**КАЧЕСТВО** – совокупность свойств, признаков, выражающих существ. определенность объекта, благодаря к-рым он является именно таким, а не иным. К. обусловливает способность объектов (товаров, услуг, работ) удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям; определяется мерой соответствия товаров, работ, услуг условиям и требованиям стандартов, договоров, контрактов, запросов потребителей.

**КАЧЕСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТЫ** – выполнение техн. требований к работе; соответствие ее установленным показателям и нормативам, параметрам; получение устойчивых положит. результатов.

**КАЧЕСТВО ЖИЗНИ** – соц.-экон. категория, представляющая собой обобщение понятия «уровень жизни»; включает в себя не только уровень потребления матер. благ, но и удовлетворение духовных, в т. ч. образоват. потребностей, здоровье, продолжительность жизни, условия среды, окружающей человека, морально-психол. климат, душевный комфорт.

**КАЧЕСТВО ЗНАНИЙ** – выявляется в результате многоаспектного анализа усвоения и применения знаний человеком в разл. видах деятельности.

Понятие К. з. предусматривает соотнесение видов знаний (законы, теории, прикладные, методол., оценочные знания) с элементами содержания образования и тем самым с уровнями усвоения. Такое соотнесение необходимо, т. к. каждое знание потенциально связано со способом применения, может быть включено в творч. процесс и приобретать то или иное значение. К. з. имеет след. характеристики: полноту – кол-во программных знаний об изучаемом объекте; глубину – совокупность осознанных уч-ся связей и отношений между знаниями; систематичность – осознание состава нек-рой совокупности знаний в их иерархич. и последоват. связи; системность – осознание учеником места знания в структуре науч. теории; оперативность – умение использовать знания в однотипных ситуациях; гибкость – умение самостоятельно находить вариативные способы применения знаний в измененных условиях; конкретность – умение разложить знания на элементы, раскрыть конкретные проявления обобщенного знания; обобщенность – умение выразить конкретное знание в обобщенной форме.

К. з. характеризуется также свернутостью и развернутостью, осознанностью (пониманием связей и отношений между знаниями, путей их получения, умением доказывать) и прочностью (устойчивым сохранением в памяти существ. знаний и способов их применения, готовностью вывести необходимое знание на основе др.). Все К. з. взаимосвязаны и относительно самостоятельны, т. к. не подменяют друг друга.

В формировании системы К. з. участвуют все методы обучения, все элементы содержания обр. В этом процессе важную роль играет конкретное наполнение знаний и способов деятельности. Так, отсутствие

в содержании обучения методол. знаний отрицательно влияет на осознанность усвоения, без теоретич. знаний, построенных в должной системе. не достигается обобщенность, свернутость знаний и т. д.

Осн. К. з. в системе являются полнота, глубина, оперативность. гибкость, осознанность. Первыми тремя обусловлены конкретность, обобщенность, системность знаний. Осознанность знаний приводит к их системности, систематичности, свернутости; прочность обеспечивается их осознанностью, систематичностью, оперативностью и т. д.

Контроль за формированием К. з. проводится на протяжении всего обучения. Во время итоговой проверки выявляется степень сформированности каждого К. з. или их сочетания.

**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ** – интегральная характеристика образоват. процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в общ-ве представлениям о том, каким должен быть образоват. процесс и каким целям он должен служить. Качество совр. обр. определяется факторами, обусловливающими его социальную эффективность, такими, как: содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности; высокая компетентность пед. работников; новейшие пед. технологии и соотв. им мат.-техн. оснащенность; гуманистич. направленность; полнота удовлетворения потребностей нас. в знаниях.

**КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – степень соответствия проф. обр. текущим и перспективным задачам соц.-экон. развития общ-ва, т. е. насколько оно удовлетворяет запросы отд. личности и общ-ва в целом, гос-ва и сложившихся областей продуктивной деятельности человека (включая произ-во, сферу обслуживания, торговлю, финансы, иск-во, науку, обр. и др.).

**КВАЛИМЕТРИЯ** (от лат. qualis – какой, какого качества + metron – мера) – область науки, изучающая и реализующая методы количеств. оценки качества продукции.

**КВАЛИМЕТРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ** – разд. пед. кибернетики, наука об измерении результатов пед. воздействия на человека (напр., его образованности).

**КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ПРАКТИКА** – часть уч. процесса, проводимая для закрепления теоретич. знаний, приобретения практич. навыков и умений, сбора матлов по теме определ. (итоговой) части образоват. программы.

**КВАЛИФИКАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – совокупность ступеней квалификации, расположенных по иерархии; отражает традиции и тенденции развития проф. подготовки. определяет роль и место профессии или специальности в экон. системе и учитывает фактически сложившиеся требования стандарта проф. обр. развитых стран.

**КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА** – нормативный док-т, содержащий соц.-экон., производств.-техн., соц.-психол. и психофизиол. характеристику трудовой деятельности по специальности и требования к подготовке кадров; служит информ. основой при разработке содержания обр.; используется при профориентационной работе.

**КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИАЛИСТА** – гос. нормативный док-т, определяющий место специалиста в нар. х-ве страны. осн. требования к его обществ.-политич., мировоззренч. и проф. качествам, к знаниям и умениям, необходимым для успешного выполнения трудовых и обществ. обязанностей в условиях совр. произ-ва.

**КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ** - требования к уровню общей образованности и проф. подготовленности выпускника соотв. ступени непрерывного обр.

**КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ РАЗРЯД** – показатель, определяющий степень квалификации рабочего; устанавливается с учетом сложности, ответственности, условий работы на основании тарифно-квалификац. справочника.

**КВАЛИФИКАЦИЯ** (от лат. qualis – какой. какого качества + facere – делать) – подготовленность индивида к проф. деятельности; наличие у работника знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения им определ. работы. Квалифика-

ция работников отражается в их тарификации (присвоение работнику тарифного разряда/класса в зависимости от его квалификации, сложности работы, точности и ответственности исполнителя).

К. определяется объемом теоретич. знаний и практич. навыков, к-рыми владеет работник, и является его важнейшей соц.-экон. характеристикой.

К. отражает степень развития личности в важнейшей сфере жизнедеятельности – в труде и определяет его социальный статус. Экон. значимость К. проявляется в том, что сложный труд более квалифициров. работника создает в ед. времени продукт большей стоимости.

Теоретич. знания, соотв. определ. уровню К., включают как общеобразовательные (являются основой для послешкольной подготовки в любом виде деятельности), так и специальные, объем к-рых зависит от формы и продолжительности соотв. занятий. Подготовка рабочих кадров осуществляется в уч. заведениях системы проф.-техн. обр. и непосредственно на произ-ве; дипломированных специалистов – в высш. и ср. спец. уч. заведениях; науч. кадров – в аспирантуре и докторантуре.

Практич. навыки осваиваются в ходе выполнения соотв. работ путем их многократного повторения, в результате чего вырабатывается прочный динамич. стереотип. Первонач. навыки формируются в ходе обучения. выработка устойчивых проф. навыков зависит от опыта работы в том или ином виде проф. деятельности и обычно характеризуется стажем работы по профессии.

Характер К. определяется соотношением между ее элементами (знаниями и навыками) и зависит от уровня развития техники, технологии, организации труда и произ-ва, т. е. на отд. этапах развития общ-ва и произ-ва наполняется конкретным содержанием.

Скорость освоения К. зависит от соответствия характера и содержания выполняемых работ склонностям, способностям и психофизиол. особенностям человека, поэтому для достижения высокого уровня К. большое значение имеет обосн. выбор профессии, к-рому способствует организация профессиональной ориентации.

Показателем К. рабочего является квалификац. разряд (класс, категория), к-рый присваивается ему по конкретной профессии в соответствии с требованиями тарифно-квалификац. характеристик этой профессии.

Как правило, после прохождения курса по утвержденной программе в проф. уч. заведениях либо непосредственно на произ-ве лица, обучающиеся профессии, выполняют квалификац. пробные работы, затем сдают квалификац. экзамены по теоретич. курсу. Сдавшим выпускные квалификац. экзамены решением квалификац. комиссии присваивается соотв. К. (разряд, класс, категория) по профессии.

К. служащих определяется прежде всего уровнем полученного спец. обр. (удостоверяется дипломом об окончании соотв. уч. заведения), а также опытом работы в конкретном виде деятельности. Эти показатели используются при установлении квалификац. требований к работнику, выполняющему определ. должностные обязанности. В квалификац. характеристиках должностей руководителей, специалистов и др. служащих уровень квалификационных требований определен сложностью работ, входящих в должностные обязанности. Индивид. различия в К. специалистов учитываются путем внутридолжностного квалификац. категорирования на основе аттестации и т. п. процедур. Квалификац. требования нуждаются в регулярной актуализации для отражения динамики специальностей и стимулирования качества и гибкости проф. подготовки.

Рост квалификац. уровня характеризует производит. силы страны, является предпосылкой дальнейшего соц.-экон. и науч.-техн. развития, поэтому используются разл. меры по его стимулированию, создаются условия для освоения работниками более высокой К.

К матер. стимулам относятся более высокая оплата за труд, требующий большей К., что заложено в основу тарифной системы, применение надбавок к тарифным ставкам и окладам за проф. мастерство, премирование за достижение производств. показателей, к-рое зависит от К.

К моральным стимулам относятся возможность выполнения более интересных, содержат. работ, более высокая степень самостоятельности и творчества в труде, более полная самореализация личности в проф. деятельности, разл. формы офиц. признания высокого авторитета работника в определ. сфере.

В целях создания условий для проф. совершенствования, роста проф. мастерства развивается система повышения квалификации. Повышение К. кадров является элементом, органически входящим в систему непрерывного обр. наряду с подготовкой и переподготовкой при обеспечении необходимой преемственности и взаимосвязи между этими этапами проф. обр.

Проблема К. приобретает особое значение в условиях совр. этапа науч.-техн. революции, к-рый характеризуется инновационным развитием экономики, наукоемким типом произ-ва, быстрыми структурными изменениями и приоритетом качеств. показателей труда и продукции над количеств. Инновационный характер развития ставит творческую личность с ее талантом и проф. компетенцией в центр совр. произ-ва. Высокий уровень К. кадров превращается в важнейшее условие успешного освоения новых технологий и завоевания достойных позиций на мировом рынке товаров и услуг.

Увеличение роли К. в экон. развитии нашло отражение в теории человеч. капитала, разработанной амер. экономистами еще в 60-х гг. 20 в. Как капитал в ней рассматривается запас знаний, навыков и способностей, приобретающий экон. смысл и стимулирующий рост производит. силы человека. Это капитал постольку, поскольку овладение им требует значит. затрат труда и матер. ресурсов, но эти затраты приносят владельцу более высокий доход.

По мере возрастания роли К. в экономике увеличивается значение в развитии общ-ва квалификац. структуры, т. е. распределения самодеят. нас. по уровню К. Квалификац. структура во многом предопределяет возможности адаптации разл. социальных слоев к тем инновационным процессам, к-рые происходят в экономике. Эта адаптация связана со значит. трудностями для занятых с низким уровнем К. в связи с изменением структуры спроса на рынке труда: увеличением вакансий для высококвалифициров. кадров и сокр. спроса на работников низкой К. С этим явлением связана разработка теории двух рынков труда в амер. социологии (авторы П. Дерингер и М. Пиоре). Согласно этой концепции, в условиях науч.-техн. революции единый прежде рынок рабочей силы распался на изолированные друг от друга рынки: квалифициров. кадров, восприимчивых к новым технологиям, и неквалифициров. рабочей силы, возможности использования к-рой сужаются.

Наряду с существ. сдвигами в квалификац. структуре важные изменения происходят в самом содержании К. Эти изменения неоднозначны, т. к. в произ-ве многое зависит не только от его техн. уровня, но и от форм организации труда. В условиях рутинного произ-ва микропроцессорная техника позволяет ограничить функции человека шаблонными операциями и превратить его в придаток информ. системы. Известно высказывание лауреата Нобелевской пр. В. Леонтьева (США) о том, что человек перестает быть самым важным фактором произ-ва, если его задачи ограничиваются простым следованием инструкциям.

В условиях инновац. процесса, характерного для экономики совр. промышленно развитых стран, компьютерная техника превратилась в мощное средство расширения аналитич. способностей человека и обогащения творч. содержания его труда. Интенсивный процесс разработки, освоения произ-ва новых видов товаров и услуг, новых технологий, осн. на тесной связи науки и произ-ва, невозможен без развития таких качеств личности, как инициатива, умение логически мыслить и принимать решения, находить и использовать информацию, способность к обучению. В промышленно развитых странах под непосредств. влиянием науч.-техн. революции сложилась новая концепция К. Ее осн. черты: поливалентность (многопрофильность), высокий уровень общей и техн. культуры, динамизм.

Совр. технологии, прежде всего системы гибкой автоматизации, требуют объединения трудовых функций, связанных с обслуживанием автоматич. систем. В этих условиях принцип «один человек – одна

специальность», характерный для системы механизированного и конвейерного произва, оказывается неэффективным. Поливалентная К., осн. на расширении профиля и совмещении специальностей, позволяет повышать производительность труда за счет сокр. персонала и одновременно увеличивать творч. заинтересованность работников и их ответственность за качество продукции. На этом базируются совр. концепции «обогащения труда» и «гуманизации труда».

Важной особенностью совр. К. является и то, что зап. эксперты называют ее интеллектуализацией. Совр. технологии не могут быть реализованы без высокого уровня общей и техн. культуры персонала, обеспечивающего точность выполнения техн правил. понимание всего технол. процесса и своего места в нем, быстроту реакции и правильность принятия решения. Важным элементом техн. культуры становится социальная ответственность, в т. ч. и за предотвращение аварий, способных привести к человеч. жертвам и экологич. бедствиям.

Характерной чертой совр. К. является ее динамизм. Приобретенная К. больше не может рассматриваться как некий стабильный набор проф. знаний и навыков. они должны динамично обновляться по мере развития новых технологий. Согласно иссл. зап. экспертов, объем проф. знаний инженера должен обновляться каждые 5 лет на 50%. Отсюда вытекает актуальность проблемы обучения в продолжение всей проф. карьеры.

В промышленно развитых странах идут интенсивные поиски путей решения этой проблемы, нашедшие реализацию в концепции непрерывного обр. Она официально принята ЮНЕСКО и рядом региональных междунар. организаций как основа решения совр. проблем подготовки кадров и модель системы обр. в будущем.

Совр. концепция К. вносит существ. изменения в сферу подготовки и переподготовки кадров. Эти сферы характеризуются: творч. подходом к процессу обучения, в основе к-рого не просто обеспечение уч-ся определ. информацией, а развитие творч. способностей, умение познавать новое и применять его на практике; междисциплинарным принципом разработки уч. программ и периодич. их обновлением; тесной связью уч. процесса с участием в практич. работе по освоению и разработке новых технологий.

Реализация указ. изменений потребовала теснейшей кооперации уч. заведений с пром. предприятиями и н.-и. ин-тами, повышения роли обратных связей между произ-вом и уч. заведениями, усиления контроля произ-ва за качеством подготовки кадров и значимостью дипломов и сертификатов об обр.

Процессы интернационализации мирового рынка и интеграции экономики промышленно развитых стран актуализируют проблему междунар. стандартизации уровней К., включая идентификацию дипломов и сертификатов. Такая идентификация необходима для предотвращения дискриминации иностр. рабочей силы и создает условия для свободного рынка труда.

Проблема К. актуальна для Узб. Несмотря на высокий уровень К. рабочих и специалистов в отд. авангардных в техн. отношении сферах, для экономики в целом требуется значит. повышение уровня проф. компетенции работников. Низкая К. работников – серьезное препятствие на пути науч.-техн и соц.-экон. развития страны. В условиях господства адм.-командной системы. мало восприимчивой к науч.-техн. прогрессу, престиж человека определялся не столько его проф. компетенцией, сколько положением в иерархич. системе. Отсюда общая недооценка квалифициров. труда в общ-ве – несоразмерно низкая оплата труда специалистов по сравнению со ср. уровнем заработной платы в стране, преувеличение формального элемента в подготовке кадров (гл. – диплом).

Переход к рыночной экономике с конкуренцией как гл. движушей силой произва дает предприятиям и отраслям произ-ва реальный стимул к науч.-техн. развитию, позволяет повысить социальный престиж К., раскрепостить творч. возможности работников.

**КВАЛИФИЦИРОВАННЫЙ ТРУД** – сложный труд, требующий спец. подготовки, наличия у работника навыков, умения и знаний для выполнения определ. видов работ. Создает в ед. времени большую стоимость, чем неквалифицированный (простой) труд.

**КВОРУМ** (лат. quorum) – наим. кол-во членов собрания, при к-ром оно считается законным и может принимать имеющие силу решения; определяется или к.-л. цифрой, или процентным отношением к общему числу членов; в нек-рых случаях обычный К. повышается при решении отд. особо важных вопросов.

**КЕЙС-СТАДИ** (англ. case-study от лат. causa причина + studium изучение) – изучение типовых ситуаций в ходе колл. анализа образцов принятия решений.

Предполагает: описание конкретной практич. ситуации, предлагаемой ст-ту для самостоят. анализа; набор уч. мат-лов на разнородных носителях (печатные, аудио-, видео-, электронные мат-лы), выдаваемых ст-ту для самостоят. работы.

Исторически метод К.-с. (метод конкретных ситуаций) возник в начале 20 в. в Школе бизнеса Гарвардского ун-та (США) как своеобразное переложение утвердившейся к тому времени технологии подготовки юристов на подготовку менеджеров. Гл. особенностью метода К.-с. было изучение ст-тами прецедентов, т. е. имевшихся в прошлом ситуаций из юрид. или деловой практики. Особый упор делался на самостоят. работу ст-тов, в процессе к-рой просматривалась и анализировалась бездна практич. мат-ла.

Методика К.-с. – это методика ситуационного обучения, осн. на реальных примерах, взятых из практики (напр., функционирование к.-л. предприятия) и требующая от ст-та поиска нек-рого целесообразного решения в предложенной ему практич. ситуации. В соответствии с этой методикой кейс включает описание конкретной практич ситуации с постановкой проблемы (указанием цели анализа), справочную и дополнительную информацию (в т. ч. на аудио-, видео- и электронных носителях), метод. мат-лы. Примеры ситуаций обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных проблем в деятельности, изучаются ст-тами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что дает основу для совм. дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством преподавателя.

Методика К.-с. позволяет формировать след. компетенции:

**Аналитические**

К ним можно отнести: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существ. и несуществ. информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично. Особенно это важно, когда информация невысокого качества.

**Практические**

Пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе, способствует формированию на практике навыков использования экон. теории, методов и принципов.

**Творческие**

Одной логикой, как правило, кейс-ситуацию не решить. Очень важны творч. навыки в генерации альтернативных решений, к-рые нельзя найти логич. путем.

**Коммуникативные**

Среди них можно выделить такие, как: умение вести дискуссию, убеждать окружающих, Использовать наглядный материал и др. медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собств. точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

**Социальные**

В ходе обсуждения кейс-ситуаций вырабатываются определ. социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т. д.

**Самоанализ**

Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения др. и своего собственного. Возникающие моральные и этич. проблемы требуют формирования социальных навыков их решения.

Метод К.-с. предполагает:

– подготовленный в письм. виде пример кейса из практики деятельности;

– самостоят. изучение и обсуждение кейса ст-тами;

– совм. обсуждение кейса в аудитории под руководством преподавателя;

– следование принципу «процесс обсуждения важнее самого решения».

**КИБЕРНЕТИКА** [от греч. kybernētikē (technē) – (искусство) управления] – наука

об общих закономерностях процессов управления и связи в орг. системах (в машинах, живых организмах и общ-ве). К. получила самое широкое распространение в последней трети 20 в. и сейчас находит широкое применение также в биологии и социологии. Отец К. и создатель термина (1947) американский ученый Норберт Винер показал, что человеч. мозг действует наподобие электронных вычислит. машин с двоичной системой счисления.

**КИБЕРНЕТИКА И ПЕДАГОГИКА.** Кибернетика – наука об управлении сложными динамич. системами, способными воспринимать, хранить и перерабатывать информацию и использовать ее для управления. Как общая теория управления изучает условия оптим. управления, учет к-рых необходим при управлении любым процессом.

Процессы и системы, изучаемые кибернетикой, имеют ряд черт, присущих также деятельности и поведению человека. В частности, обучение и воспитание могут рассматриваться как регулирование развития личности уч-ся путем целенаправл. управления их деятельностью и поведением. Следовательно, понятия и методы кибернетики могут использоваться для моделирования и иссл. нек-рых сторон пед. и психол.-пед. процессов.

В кибернетике различают 2 типа управления: цикличное и разомкнутое. При наиб. характерном для кибернетики цикличном управлении управляющая система получает сведения о ходе процесса и может оказывать воздействие на его течение, т. е. осуществляются обратная связь и коррекция. При разомкнутом управлении обратная связь и коррекция отсутствуют.

Эффективность процесса обучения, имеющего вероятностный характер протекания, обеспечивается лишь цикличным управлением, предполагающим реализацию след. системы требований, предъявляемых кибернетикой: выделение объекта (процесса) управления; конструктивное указание цели управления; установление исходного состояния управляемого объекта; разработка программы воздействий с учетом осн. переходных состояний управляемого объекта; систематич. получение информации о состоянии управляемого объекта, т. е. обеспечение систематич. обратной связи; переработка информации, полученной по каналу обратной связи; выработка на основе этой информации корректирующих (регулирующих) воздействий и их реализация. Эти требования предполагают разработку двух видов программ управления – осн. и корректирующих. Первые разрабатываются до начала функционирования системы управления; вторые – как до начала процесса управления, так и по ходу его.

Реализация требований кибернетики предполагает обращение к специфич. закономерностям и характеристикам управляемого процесса – к психол. и пед. теории. Цель управления всегда состоит в изменении наличного состояния выбранного объекта, в доведении его до заранее намеченного уровня (применительно к др. объектам цель может состоять или в сохранении объекта в заданном состоянии, или в том, чтобы не допустить выхода его за установленные пределы). Определение исходного состояния управляемого объекта предполагает диагностику уже достигнутого уч-ся уровня, к-рая проводится по системе характеристик, отражающих состояние выбранного объекта управления. В качестве осн. переходных состояний объектов, характерных для уч.-воспитат. процесса, выступают этапы усвоения. Осн. программа должна обеспечить последоват. прохождение каждым уч-ся всех этих этапов, без чего обучающий не может гарантировать усвоение уч-ся нового вида познават. деятельности (познават. умений) с теми качествами, к-рые предусмотрены целями обучения.

Для обеспечения систематич. обратной связи в обучении необходимо определить ее содержание, т. е. установить, по какой конкретной системе характеристик будет осуществляться контроль за ходом процесса усвоения. В случае усвоения новых познават. умений контроль необходим как за их содержанием, так и за их осн. характеристиками (форма, мера обобщенности, развернутости и др.), к-рые в совокупности и дают информацию о наличном состоянии усваиваемых умений. Чем чаще осу-

ществляется контроль, тем выше эффективность управления (идеальный случай – т. и. следящая обратная связь). Информация о ходе процесса усвоения должна поступать не только к учителю (управляющая система), но и к уч-ся (управляемая система). В связи с этим различают внеш. (информация идет к учителю) и внутр. (информация идет к ученику) обратную связь. Внутр. обратная связь может обеспечиваться как учителем (или заменяющими его техн. средствами), так и учеником (в виде самоконтроля). По мере продвижения ученика по этапам усвоения контроль учителя заменяется самоконтролем. Важно, что контроль не только определяет обратную связь, но с его помощью реализуется также мотивация познават. деятельности и закрепление знаний и умений у уч-ся. Последние функции контроль успешно выполняет только в том случае, когда внутр. обратная связь, осуществляемая учителем, производится с учетом потребности уч-ся в ней и успехов в его работе. В частности, если уч-ся уверен в правильности своей деятельности и она протекает успешно, то информация о ходе процесса будет лишь отвлекать его, что может привести к снижению мотивации учения. И наоборот, если уч-ся не уверен в правильности своих действий, а фактически они верны, учитель должен дать информацию о ходе процесса. В этом случае подтверждение правильности своих действий вызывает чувство удовлетворения у обучаемого, повышает его желание работать дальше и способствует запоминанию выполняемых действий.

Согласно положениям кибернетики, регулирование процесса усвоения может осуществляться реагированием на ожидаемые изменения ситуации, поступившие изменения, ошибки. В первых двух случаях коррекция позволяет избежать отклонений в управляемом процессе, однако при этом необходим контроль за содержанием и осн. характеристиками деятельности уч-ся, ведущей к тому или иному ответу. При реагировании на ошибку коррекция производится в соответствии с происшедшим отклонением. В практике обучения чаще всего используется путь реагирования на ошибки и обратная связь осуществляется лишь по одному параметру – правильности конечного ответа. Характерно, что при управлении процессом усвоения знаний и умений программа может корректироваться не только при наличии или ожидании отклонения, но даже при отсутствии сигналов возможного их появления. Объясняется это тем, что адаптация осн. программы к каждому уч-ся весьма затруднительна. Поэтому для нек-рых обучаемых часть включенных в программу заданий может оказаться излишней, т. е. корректировка их движения к цели заключается в устранении ряда актов (действий). Во всех случаях регуляционные воздействия (корректировка) определяются характером сведений, полученных по каналу обратной связи, а также внутр. логикой процесса усвоения. Поскольку в педагогике и психологии существуют разные представления о природе и этапах процесса усвоения, выбор регулирующего воздействия зависит от теории, взятой за основу при составлении осн. программы. Идеи кибернетики проникли в педагогику в 60-е гг. в связи с возникновением программированного обучения, цель к-рого – оптимизация управления процессом учения. Анализ кибернетич требований к управлению дает возможность выделять нерешенные пед. (как и психол.) проблемы, связанные с управлением процессами обучения и воспитания.

Связь между К. и п. двусторонняя. Учебно-воспитат. процесс – сложный и специфич. вид управления – является предметом кибернетич. исследований, корректное проведение к-рых предполагает опору на психол. и пед. теории обучения и воспитания. Корректное использование достижений кибернетики важно в связи с осуществлением компьютеризации обучения.

**КИРИЛЛИЦА** (от им. Кирилл) – одна из двух, наряду с глаголицей, первых славянских азбук (9 в.) создание к-рой приписывается славянским просветителям Кириллу и Мефодию, в ее основе лежит греч. уставное письмо. В 1708 г. реформирована по инициативе Петра I для создания гражд. шрифта; легла в основу рус. алфавита.

**КЛАСС** (от лат. classis – разряд) – 1) совокупность, разряд, группа предметов или явлений, обладающих общими признаками;

2) постоянный (в пределах уч. года) коллектив уч-ся одного уровня знаний, обучаемых по единой образоват. программе; 3) осн. уч. помещение в школе, оборудованное спец. мебелью и удовлетворяющее установленным санитарно-гигиенич. требованиям по освещению, площади, кубатуре, вентиляции и др.

**КЛАССИКА** (от лат. classicus – образцовый, первоклассный) – выдающиеся, общепризнанные на мировом или нац. уровне в качестве образцовых произв. лит-ры и иск-ва, объективно обладающие непреходящей ценностью.

**КЛАССИФИКАТОР** (от лат. classis – разряд, класс + facere – делать) – систематизиров. перечень объектов (продукции, товаров, наук и др.), позволяющий находить каждому из них свое место и определ. (обычно числовое) обозначение (шифр, код); известны К. продукции, товаров, а также К. направлений и специальностей высш. обр.

**КЛАССИФИКАТОР НАПРАВЛЕНИЙ И СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** – систематизиров. перечень направлений обр. бакалавриата и специальностей магистратуры для подготовки кадров с высш. обр.

**КЛАССИФИКАЦИЯ** – логич. система внутренне соподчиненных понятий (классов, объектов, явлений) в к.-л. области, распределенных по группам, классам на основе учета общих признаков и закономерных связей между ними (К. языков, К. наук, К. отраслей произ-ва, библиотечно-библ. К.); 2) инф. группировка науч. доктов по отраслям знаний, отд. проблемам, предметам или по к.-л. формальным признакам; в узком смысле – распределение док-тов по отраслям знаний в соответствии с содержанием этих док-тов.

**КЛАССИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – тип общего ср. обр., предусматривающий систематич. изучение древних языков и математики в качестве гл. предметов. Совр. теория К. о. основывается на психол. способности переноса знаний и навыков, полученных в одной области, в любую др. сферу человеч. деятельности. Признавая невозможным научить в ср. школе всему, что необходимо в практич. деятельности, сторонники К. о. выдвигают в качестве осн. цели развитие у уч-ся способностей к приобретению нового знания. К. о. возникло в эпоху Возрождения, отвечая потребности европ. сознания нового времени осмыслить свое место в контексте др. культур. К. о. генетически связано с развитием высш. школы, гл. обр. университетского обр., однако традиц. понимание К. о. как подготовки наиб. способной части юношества к занятиям в ун-те неоднократно видоизменялось. Пед. идеей гуманизма было всестороннее развитие способностей человека на образцах антич. лит-ры, единственным средством приобщения к к-рой считались древние языки. Уже Ф. Петрарка противопоставлял утилитарной направленности школ со схоластич. методами обучения свободное обр. и науку древних, к-рая должна формировать в человеке человеч. и быть прислужницей добродетели.

Значит. влияние на формирование принципов К. о. и их реализацию оказала Реформация. Круг предметов преподавания складывался постепенно. Полная классич. программа, включавшая два древних яз. (лат. и греч.), впервые была разработана И. Штурмом для основанной им школы в Страсбурге (1538). Детально составленный уч. план и созданная в соответствии с ним методика преподавания древних языков способствовали широкому распространению классич. программы в др. ср. уч. заведениях. Ее особенностью было очевидное преобладание грамматич. стороны изучения древних языков. С сер. 16 в. наряду с грамматикой внимание уделялось форме и стилю речи. Осн. задачей становилось изучение красноречия. В практику вошло составление в большом кол-ве речей (по образцам речей Цицерона) на греч. и лат. яз. Цицеронианство господствовало в иезуитских школах. Против подобной постановки преподавания древних языков выступал Я. А. Коменский, считавший наилучшей основой обучения эвристич. метод. По грамматике он предложил проходить отдельно лишь осн. правила, а остальной материал изучать на конкретных лит. примерах.

В эпоху Просвещения сложилась новая рационалистич. установка, согласно к-рой обр. должно было ориентироваться на по-

гребности повседневной жизни, что вызвало полемику вокруг проблем К. о. Даже знаток классич. языков Д'Аламбер считал время, затраченное на их усвоение в школе, потерянным для разума.

Тезисы в защиту К. о. сформулированы нем. педагогом, исследователем древности И. М. Геснером, явившимся идейной предтечей неогуманизма: только с помощью К. о. удалось побороть варварство средневековья; греч. яз. есть источн. почти всех наук, а без латыни, междунар. яз. ученых, немыслимо никакое науч. обр.; прекращение изучения древних языков может повлечь за собой возвращение к варварству.

Движение неогуманизма (И. Г. Гердер, В. Гумбольдт, Ф. А. Вольф), получившее распространение в Зап. Европе, особенно в Германии во 2-й пол. 18 в., ставило своей целью возродить утраченный человечеством идеал при помощи непосредств. изучения античности во всей ее полноте. Подчеркивалась воспитат. роль К. о., к-рое, благодаря своему гуманистич. характеру, считалось способным возвысить ум и сердце до прекрасной гармонии внеш. и внутр. человека. Для неогуманистов именно древние греки служили образцом совершенного человека. Изучение греч. культуры и языка получило под влиянием их идей несомненный приоритет. На первый план вышло чтение авторов, имевшее целью изучение языка и ист.-бытовой стороны текста, воспитание изящного вкуса и чувства прекрасного. Был установлен канон шк. авторов. Получил распространение выдвинутый Вольфом тезис, что изучение грамматики древних языков есть лучшее средство формального развития ума (прикладная логика). Выработанный в нач. 19 в. филол. подход в науке о древности оказал существ. влияние на формирование филол. метода изучения памятников антич. лит-ры в шк. практике.

За К. о. в 19 в. закрепилась функция науч. обр., необходимого для успешных занятий в ун-те. Кроме древних языков и математики в уч. курсы были включены родной яз., история, география и в небольшом объеме естеств. науки. Уч. заведения типа классич. гимназий (лицеи, грамматич. школы и т. д.) стали осн. видом ср. общеобразоват. школы, пользующейся монопольным правом подготовки к ун-ту. К. о. сохранялось без существ. изменений в Европе и в Америке до нач. 20 в., когда постепенно уступило место реальному обр. Приоритетное положение К. о. было подорвано в результате предоставления воспитанникам ср. школ др. типа одинаковых прав с выпускниками классич. гимназий при поступлении в ун-т. В кон. 20 в. круг уч. заведений с преподаванием древних языков неуклонно сужается. В Англии греч. яз. сохраняется лишь в частных школах. Сократилось преподавание древних языков в Германии, т. к. все меньше родителей стремятся дать детям К. о. Древние языки теряют свои позиции в школах Америки, лицеях Франции и Италии. Мн. ун-ты, в т. ч. Оксфордский и Кембриджский, вынуждены допускать к изучению классич. филологии и древней истории ст-тов, не имеющих шк. подготовки по древним языкам. Тенденция к снижению качества совр. обр., характерная для большинства развитых стран, связана отчасти с упадком К. о., что заставляет пр-ва принимать меры для его поддержки.

Культ. ситуация кон. 20 в. выдвинула ряд проблем, требующих в т. ч. и новой интерпретации сущности и истории гуманитарного обр., в связи с чем ведется работа по изучению опыта учреждения К. о. за рубежом.

**КЛАССНО-КАБИНЕТНАЯ СИСТЕМА** – форма обучения, создающая возможность активного взаимодействия педагогов и уч-ся на сложной уч., мат.-техн. (ТСО, компьютеры, приборы) и производств. (станки, поточные линии) основе; позволяет оснастить уч. процесс совр. техн. средствами в специально оборудованных предметных кабинетах. Переход уч-ся из одного уч. кабинета в др. дает возможность быстро произвести психол. перестройку в сознании уч-ся, создать у них установку на новый вид интеллектуального труда.

**КЛАССНО-УРОЧНАЯ СИСТЕМА** форма обучения, предусматривающая работу педагога с группами уч-ся установленного и пост. состава (классами). В течение академич. часа, именуемого уроком, педагог осуществляет контроль освоения предыдущего мат-ла, сообщает новые знания и проверяет их закрепление. К.-у. с. на се-

годня является наиб. устойчивой системой организации обучения; в совр. условиях К.-у. с. совершенствуется и трансформируется в классно-кабинетную.

В нач. школе, как правило, за каждым классом закреплена пост. классная комната с мебелью и оборудованием. Во мн. школах имеются также комнаты для уроков труда, а занятия по музыке и физкультуре проводятся в спец. помещениях. Для уч-ся ср. и ст. ступеней обучения предназначаются кабинеты по каждому из уч. предметов, оснащенные необходимым оборудованием и техн. средствами. Занятия по труду проводятся в мастерских и на уч.-опытном участке, занятия физкультурой – в спортзале и на спортплощадке, уроки биологии и географии могут проводиться также на геогр. площадке и пришкольном участке.

Исторически К.-у. с. обучения пришла на смену индивид. и индивид.-групповой системам, не обеспечивавшим охвата большого числа уч-ся. Утверждение К.-у. с. относят к деятельности Страсбургской школы И. Штурма (1538), к-рая имела отд. классы, обучение проводилось на основе твердого уч. плана, чередования обучения и отдыха. К.-у. с. была принята также в иезуитских школах и коллегиумах. В 20–30-х гг. 16 в. К.-у. с. применялась в общедоступных нач. школах Чехии, Польши, Венгрии, Литвы, Саксонии, Брауншвейга, Гольштейна. Теоретич. обоснование К.-у. с. обучения дал Я. А. Коменский.

В качестве достоинства К.-у. с. отмечаются: организац. упорядоченность системы обучения и руководства ею, систематич. и последоват. характер овладения содержанием обр.; своеобразное соревнование между уч-ся при колл. характере обучения на уроке. Изучение мат-ла осуществляется планомерно, со сменой видов деятельности. Более трудные уроки чередуются с более легкими в соответствии с требованиями шк. гигиены. С К.-у. с. связана система предметного обучения, предоставляющая учителям возможность специализации.

Вместе с тем ориентировка К.-у. с. на ср. ученика создает трудности для слабых и задерживает развитие способностей более сильных уч-ся. Идейно-эмоцион. воздействие учителя на коллектив уч-ся при К.-у. с. приобретает однообразный, неиндивидуализиров. характер. К числу недостатков К.-у. с. относятся также необходимость повторного обучения уч-ся, не успевающих по одному-двум предметам; невозможность «досрочного» изучения мат-ла способными уч-ся и перевода их в след. класс; ограниченные возможности организации коллективных форм уч. работы. Недостатком также является, как правило, стандартное построение урока от первого до последнего класса, что вызывает у уч-ся неудовлетворенность излишней регламентацией, задерживает развитие их самостоятельности. Но этот недостаток не является обязат. следствием К.-у. с., а во многом зависит от учителя. Определ. неудобства вызывает К.-у. с. при осуществлении трудового обучения уч-ся.

Творч. поиски ученых-педагогов и учительских коллективов направлены на совершенствование К.-у. с. обучения, на поиски новых, оптимальных организационных форм обучения, содействующих активизации умств. деятельности школьников, развитию их самостоятельности, осуществлению индивид. подхода к уч-ся; экспериментально проверяются разл. формы проведения факультативных и внеурочных занятий, интегрированных уроков.

**КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ** – пед. работник, в чьи должностные обязанности входит: создание благоприятных условий для индивид. развития и формирования личности уч-ся; создание благоприятной микросреды и морально-психол. климата для каждого уч-ся в классе; внесение (при необходимости) корректив в систему воспитания уч-ся; помощь в решении проблем, возникающих у уч-ся при общении между собой, с учителями, родителями.

**КЛЮЧЕВОЕ СЛОВО** – слово или словосочетание из текста док-та или запроса, несущее существ. смысловую нагрузку с точки зрения информ. поиска.

**КОГЕРЕНТНОСТЬ** (от лат. cohaerentia – связь) – взаимосвязь; принцип К. заключаются в утверждении, что все существующее находится во взаимосвязи.

**КОГНИТИВНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ** – визуализация, к-рая выполняет иллюстративную функцию и способствует естеств.-интеллект. процессу получения новых знаний.

**КОГНИТИВНАЯ НАУКА** – наука о мышлении, имеющая дело с широкой областью мыслит. структур и процессов, включая восприятие, запоминание, решение задач; цель К. н. – определить природу механизмов, имеющихся у человека в процессе мышления, восприятия и понимания.

**КОГНИТИВНАЯ ОБЛАСТЬ, ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ** – осн., наиб. употребительная и разработанная область таксономии, включающая большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителя – от запоминания и воспроизведения мат-ла до решения проблем.

**КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – одно из ведущих направлений в совр. психологии, осн. областью иссл. к-рого являются познават. процессы – память, психол. аспекты языка и речи, восприятие, решение задач, мышление, внимание, воображение и познават. развитие. Все формы человеч. познания рассматриваются по аналогии с ЭВМ как последоват. блоки сбора и переработки информации; человеч. организм представляется системой, занятой активными поисками сведений и переработкой информации.

Возникла в США в кон. 50-х гг. 20 в. как реакция на характерное для бихевиоризма отрицание роли психич. процессов и их структурной организации в деятельности человека. Развитие К. п. было подготовлено работами в области гештальтпсихологии, в к-рых подчеркивалась роль восприятия в обучении с учетом отношения воспринимаемых данных к уже изв., а также работами К. Левина и Э. Толмена, показавших зависимость поведения индивида от его субъективного представления окружающей действительности – личностного пространства или т. н. когнитивных карт.

Первонач. гл. задачей К. п. был анализ преобразований сенсорной информации от момента попадания на рецепторные поверхности органов чувств до осуществления ответа. Иссл. во многом основывались на «компьютерной метафоре» – аналогии между преобразованиями информации в вычислит. устройстве и осуществлением познават. процессов у человека. Были выделены многочисл. структурные составляющие (блоки) познават. и исполнит. процессов, прежде всего памяти: иконическая, эхоическая, кратковрем. и т. п. (Р. Аткинсон). Однако лавинообразное увеличение числа структурных моделей не привело к соотв. росту психол. знаний и решению практич. проблем. В дальнейшем центр. стали вопросы организации знания в памяти субъекта: соотношение вербальных и образных представлений, структура естеств. семантич. категорий; роль обобщенных структур опыта, т. н. схем, в реализации разл. видов моторной активности.

В качестве общетеоретич. подхода К. п. оказывает влияние на все разд. психол. науки. Так, согласно когнитивной теории личности (Дж. Келли), каждый человек создает имеющую разл. сложность и содержание систему познават. «персональных конструктов», через призму к-рых он оценивает внеш. мир, др. людей и себя. Поведение человека детерминировано его знаниями, к-рые представители К. п. обычно трактуют как информированность. Соотв. и сам человек рассматривается как активный преобразователь информации. Мотивация обычно понимается в К. п. как результат рассогласования имеющегося у субъекта опыта с восприятием актуальной ситуации. В области дифференц. психологии интенсивно развиваются иссл., центр. понятиями к-рых являются «когнитивный стиль», «когнитивная сложность».

В области возрастной и дет. психологии большинство исследований опирается на теорию Ж. Пиаже; они, как правило, носят эксперим. характер и посв. изучению относительно частных процессов и функций. Значит. внимание в рамках К. п. уделяется обучению. Анализу подвергаются все стороны уч. процесса – от способа предъявления мат-ла до соц.-психол. аспектов отношений уч-ся в классе. В основе исследований лежит иерархически орг. система знаний уч-ся, т. н. когнитивная структура. С позиций К. п. эффективное обучение возможно только тогда, когда новый материал, связанный с уже имеющимися знаниями и умениями, включается в существующую когнитивную структуру (Д. П. Озбел, Дж. Брунер). Важным условием обучения является т. н. внутр. мотивация, связанная с познават. интересом уч-ся к изучаемому предмету.

С сер. 70-х гг. К. п. подвергается критике из-за неспособности объединить разрозненные иссл. на единой концептуальной основе.

**КОГНИТИВНЫЙ ДИССОНАНС** – интеллект. конфликт, возникающий, когда имеющимся мнениям и представлениям противоречит новая информация. Дискомфорт или напряжение, вызванное конфликтом, могут быть устранены при помощи одного из нескольких защитных действий: индивид избегает новой информации, или убеждает себя, что противоречия на самом деле не существует, или примиряет противоречия, или прибегает к др. мерам с целью сохранения стабильности и порядка в своем представлении о мире и о себе.

**КОГНИЦИЯ** (от лат. cognitio – знание) – знание, познание; к о г н и т и в н ы й – соотв. К., или познанию, познаваемый.

**КОД** (от франц. code – код, шифр) – 1) система усл. сокр. обозначений и назв., применяемых для передачи, обработки, хранения различной информации (напр., дипломатич., коммерч., воен.); шифр; 2) система символов, применяемая для передачи сообщений по каналам связи.

**КОЛЛЕГА** (лат. collega) – товарищ по работе, по совм. учебе (в высшей школе), по профессии.

**КОЛЛЕГИАЛЬНОСТЬ** – принцип управления, при к-ром руководство осуществляется не единолично, а группой лиц, обладающих равными правами при решении вопросов; в широком смысле – форма принятия решений, при к-рой учитывается колл. мнение, используется метод обществ. обсуждения.

**КОЛЛЕГИЯ** (от лат. collegium - коллегия, собрание, общество) – 1) группа должностных лиц, образующих адм., совещательный или распорядительный орган, напр. К. мин-ва, редакционная К.; 2) объединение лиц нек-рых профессий, напр. К. адвокатов.

**КОЛЛЕДЖ** (англ. college) – 1) образоват. учр. в системах обр. Великобритании и стран Британского содружества, США и нек-рых др. В зависимости от уровня подготовки различают неск. типов: ориентированные на подготовку на уровне базового курса высш. проф. обр.; ориентированные на промежуточный тип между высш. и ср. проф. обр.; ориентированные на подготовку на уровне ср. общего обр. Во Франции, Бельгии, Швейцарии и ряде др. франкоязычных странах к о л л е ж (франц. college) – ср. или неполное ср. образоват. учр.; 2) в РФ – это самостоятельное образоват. учр. или структурное подразделение ун-та, академии, института, реализующее неполные и/или полные образоват. программы высш. проф. обр. В Узб. сформировался особый тип К. – проф. К. (см. соотв. ст.).

**КОЛЛЕКТИВ** (от лат. collectivus – собирательный, от colligere – собирать) – в широком смысле – группа людей, объединенных общими идеями, интересами; в социологии – группа, характеризуемая особыми признаками, так что в ней почти полностью исчезают отд. личности.

В социологии изучают преим. трудовой К., в психологии - контактные группы людей, находящихся в непосредств. взаимодействии, в педагогике - орг. общности детей и взрослых.

Осн. категорией педагогики является воспитат. К., к-рый состоит из двух взаимосвязанных, относительно самостоят. К. – воспитанников (уч-ся) и воспитателей (педагогов, родителей, шефов). По отношению к пед. К. дет. К. выступает в качестве цели, объекта и инструмента воспитания, по отношению к детям он – среда их обитания, личностного самоутверждения, творч. самовыражения и самореализации.

Понятия ученич. и дет. К. в педагогике сложились намного раньше понятия воспитат. К. Отеч. педагоги стремились поддерживать среди детей атмосферу товарищества и взаимопомощи и видели в стихийно складывающихся дет. сообществах возможный источн. новых отношений, развивающих детей. Они использовали такие понятия, как «детская масса», «детская общность», «корпоративный дух школы».

В 80-е гг. теория шк. К. дополнилась представлениями о нем как дифференцированном единстве разнотипных К. детей и взрослых.

Уч. К. имеет формальную (офиц.) структуру, как правило, задаваемую взрослыми, и неформальную, возникающую сти-

хийно в виде дружеских, приятельских и др. объединений.

Дет. К. складывается и развивается в процессе совм. деятельности и общения своих членов, между к-рыми возникает система отношений (межличностных, деловых, эмоцион.-психол.). Отношения в К. образуют своеобразное поле К., проявляющееся в обществ. мнении, ценностных ориентациях, нравств. нормах, психол. климате. Дети по-разному вписываются в колл. отношения и занимают в К. то или иное место в зависимости от своих природных данных, уровня развития, социального опыта и социальной роли, реализуемой в рамках данного К. Эмоцион.-психол. отношения приводят к созданию неформальных групп в соответствии с интересами, желаниями и симпатиями воспитанников. Взаимодействие личности ребенка с К. включает воздействие на нее поля К., восприятие ребенком этого воздействия и обратное влияние личности на К. В результате происходят взаимосвязанные процессы: идентификация, самоотождествление ребенка с К. и обособление его в К.

Существуют разл. классификации типов К. Нек-рые классификации основываются на критерии длительности существования К. и включают длительно существующие К. (класса, кружка, клуба), врем. (лагеря летнего отдыха, экспедиц. группы), ситуативные или кратковрем. (совет дела и др.). Выделяются уч.-познават., трудовые, клубные К. и К. дет. и юношеских обществ. орг-ций. В уч. К. дети включаются, как правило, независимо от их желания, в дет. объединения, клубы, кружки и т. п. входят добровольно. Процесс воспитания не может протекать нормально, если ребенок не является членом хотя бы одного из таких «необязат.» К.

Классификация по степени сложности структуры К. выделяет первичный К. (класса, уч. группы, кружка и т. п.) и вторичный (совокупность классов школы и т. п.).

Дет. К. независимо от типа в своем развитии проходит неск. стадий. На первой он выступает как цель педагогов в их воспит. деятельности; на второй представляет собой инструмент массового воспитания и формирования у всех своих членов социально значимых качеств личности; на третьей стадии превращается в инструмент индивид. развития уч-ся. На каждой последующей стадии К. помогает решать все более сложные задачи: от формирования зачатков коллективизма на первой до воспитания гражд. самосознания и развития творч. потенциала на третьей.

Педагоги задают и совершенствуют организац. структуру К., содержание его жизнедеятельности, корректируя внутриколл. отношения, создавая спец. ситуации, побуждающие детей к определ. типу поведения, развивая самоуправление уч-ся, целенаправленно включая их в гуманистич. отношения. Органы ученич. самоуправления при консультативной помощи педагогов организуют жизнь дет. К., к-рый развивается по мере взросления своих воспитанников, приобретения ими социального опыта вне школы, за счет внутр. процессов самоорганизации и саморегуляции.

Развитие К. связано с преодолением противоречий: между К. и его отд. членами или группами, опережающими его в своем развитии либо, наоборот, отстающими; между перспективами К. и отд. воспитанников; между нормами поведения в К. и в стихийно сложившихся в нем группах; между отд. группами детей. Противоречия могут перейти в конфликт, к-рый в зрелом К. разрешается самими воспитанниками, а в неразвитом К. – при вмешательстве педагогов.

Дет. К. испытывает влияние как внутр. среды, окружающей его в уч. заведении, воспитат. учреждении, так и внеш. – социальной, природной, предметно-практич. Воздействие среды на дет. К. может усилить воспитат. меры педагогов, ослабить или нейтрализовать их в зависимости от характера самой среды и типа взаимодействия с ней дет. К. Среда, в к-рой возникают негативные явления (напр., асоциальные группировки по месту жительства, учебы), отрицательно влияет на процесс развития дет. К. Воспринимая среду как социальную или эстетич. ценность, преобразуя и сохраняя ее, К. превращает среду в свое продолжение, в силу, влияющую на детей совместно с дет. сообществом.

Проблема дет. К. в педагогике – это в конечном итоге проблема управления им

как инструментом воспитания. Управление дет. К. представляет собой совокупность трех взаимосвязанных процессов – пед. руководства, самоуправления и саморегуляции. Организуя жизнь дет. К., пед. К. использует фронтальные, охватывающие всех детей действия, групповую работу, индивидуальный подход, личностный подход к детям. В качестве субъекта управления вместе со взрослыми выступают и органы дет. самоуправления. К. – это среда, в к-рой формируется демокр. культура личности.

Понятие пед. К. сложилось значительно позднее понятия дет. К. В воспитат. процесс наряду с педагогами-профессионалами включаются представители общественности, родители, шефы, социальные педагоги и др., образующие К. воспитателей, где ведущая роль принадлежит педагогам.

**КОЛЛЕКТИВИЗМ** – включенность индивида в один или неск. коллективов, в особенности в экон. и социальном отношениях, часто в ущерб естественно выросшим сообществам (семье, сословию и т. д.). К. наз. также склонность присоединяться к коллективу и переносить часть личной ответственности на коллектив; точка зрения, согласно к-рой время отд. личностей миновало и наступило время коллективов. К. распространяется повсюду, где экон., политич. или духовные лишения так потрясают веру в самого себя, что индивид уже перестает верить в свою способность одному справиться с трудностями и проблемами существования.

**КОЛЛЕКТИВНЫЙ АВТОР** – орг-ция пост. или врем. характера, публикующая свои офиц. мат-лы, выпускающая сб-ки работ сотрудников и др. изд., имеющая собственное наим., к-рое позволяет идентифицировать эту орг-цию независимо от масштаба деятельности и продолжительности существования. К. а. являются также врем. группы и события, такие, как совещания, конф., конгрессы, экспедиции, выставки, фестивали и др.

**КОЛЛЕКТИВНЫЙ ДОГОВОР** – правовой акт, регулирующий соц.-трудовые отношения и заключаемый работниками орг-ции с работодателем. Порядок и условия заключения К. д. определяются законодательством РУз. Сторонами К. д. являются работники орг-ции в лице их представителей и работодатель. К. д. заключается на определ. законом срок; по истечении установл. срока К. д. действует до тех пор, пока стороны не заключат новый или не изменят, дополнят действующий.

**КОЛЛЕКТОР** (от лат. collector – собиратель) – учреждение, орг-ция, производящие сбор определ. вида товаров и их распределение по адресатам назначения, напр., библиотечный К., распределяющий книги по б-кам.

**КОЛЛЕКЦИЯ** (от лат. collectio – собирание) – систематизиров. собр. к.-л. предметов, представляющее обычно науч., худ., ист. интерес, напр. коллекция картин, марок и др. К о л л е к ц и о н е р – собиратель коллекций.

**КОЛЛОКВИУМ** (от лат. colloquium – беседа, разговор) – 1) одна из форм проверки и закрепления знаний уч-ся высш. и ср. проф. школы, собеседование преподавателя со ст-тами; 2) форма науч. дискуссии, собрание ученых, как правило, одной специальности, на к-ром представляются и обсуждаются докл. по теме дискуссии.

**КОМАНДА** – группа людей, призванная выполнять определ. работу, задание. Обычно К. ориентирована на лидера, к-рый ставит задачу и распределяет работу между ее членами.

**КОМПАРАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА (Компаративизм в педагогике)** – сравнит. педагогика; сравнит.-ист. метод установления сходства, различий, тенденций, путей сближения и использования разл. образоват. систем, пед. систем, процессов, технологий и т.д.

**КОМЕНСКИЙ** (Komensky, Comenius), Ян Амос [28.3.1592, Нивнице, ныне близ Угерске-Градиште (Чехия) – 15.11.1670, Амстердам] – чеш. мыслитель-гуманист, педагог, обществ. деятель. Род. в семье члена протестантской общины Чешских братьев. Получил первонач. обр. в братской школе, в 1608–10 учился в лат. школе, затем в Херборнской академии и Гейдельбергском ун-те (1611–14), куда был направлен общиной для подготовки к проповеднич. деятельности. В 1614–20 преподавал и был проповедником в Пршерове, затем в Фульнеке (Моравия).

Деятельность К. была посв. проблемам обр. и воспитания, исправления общ-ва в целях взаимопонимания и сотрудничества между народами для «достижения лучшей жизни во всем мире».

Филос. взгляды К. сложились под влиянием идей Аристотеля, Платона, Ф. Бэкона, Вивеса. Философия К. (пансофия – обучение всех всему), его программа всеобщего воспитания, вера в непрерывность процесса усовершенствования всех и всего посредством творч. труда, стремление к созданию комплексного метода формирования личности и общ-ва представлялись в то время утопическими и заслуженную оценку получили лишь в 20 в.

В творчестве К. получает развитие предшествующая традиция чеш. реформации и гуманизма, связанная с гуситским движением, а затем с общиной Чешских братьев.

Еще в период учебы К. собрал огромный языковой материал к кн. «Клад чеш. яз.» (рукопись сгорела в 1656), пытался создать своего рода универс. энциклопедию «Театр всевозможного» («Theatrum universitatis rerum»), пробовал себя в духовной поэзии, занимался теорией чеш. стихосложения.

К. – ведущий представитель чеш. реформаторской церкви, в ходе 30-летней войны он вынужден был скрываться в Чехии и Моравии. В этот период К. написал ряд ист. работ и лит.-филос. трактат «Лабиринт света и рай сердца» («Labirint sveta a ráj srdce», 1623), в к-ром отразилась обществ.-критич. позиция К. Острая обществ. сатира в «Лабиринте света» дополняется оптимистичной картиной гармоничного общ-ва («Рай сердца»).

Под влиянием неоплатонизма К. пришел к убеждению, что устранить недостатки общ-ва можно лишь исходя из общих проблем мироустройства. Один из путей исправления мира К. видел в совершенствовании системы воспитания и обр. людей. Теорию всеобщего универс. обр. он изложил в «Дидактике» на чеш. яз. (1628–30, опубл. 1849), в к-рой частные вопросы обр. рассматривал в связи с общими проблемами воспитания и ставил цели и методы воспитания в зависимость от положения человека в обществе, его предназначения. Обр., по К., должно помогать человеку правильно ориентироваться в мире в поисках смысла жизни. Широкая трактовка проблемы и требование обр. для всех детей и молодежи обусловили отрицат. отношение к «Дидактике».

В 1631–32 К. переработал «Дидактику», назвав ее «Рай церкви или рай чешский», и сделал составной частью первого проекта реформы обр. и воспитания в Чехии. Он предполагал также в доп. к «Дидактике» создать учебники и метод. лит-ру. Закончил К. лишь «Информаторий материнской школы», ставший первой теорией дошк. воспитания детей до 6 лет. В соч. раскрывались специфика воспитания на каждом этапе жизни ребенка, соотношение физ. и нравств. воспитания, взаимосвязь активной деятельности детей с нравств. и религ. воспитанием, умств. развития и формирования речи ребенка. Отмечая многообр. значение дет. игр, К. подчеркивал и необходимость систематич., соразмерного с возрастом ребенка, ненасильств. ознакомления детей с самыми простыми знаниями о мире.

В г. Лешно (Польша), занимаясь только пед. деятельностью, К. в 1633–38 переработал, расширил и перевел на лат. яз. «Дидактику». Так возникла «Великая дидактика» («Didactica magna»), ставшая осн. теоретич. базой ср. (лат.) ступени обр. К. создал единую систему обр. и наметил его структуру – от дошк. воспитания до высш. обр. От рождения до 6 лет дети воспитываются в семье (материнская школа), с 6 до 12 лет обучаются в элементарной школе (родной яз., арифметика, элементы геометрии, географии, природоведения, священное писание). К. считал, что в «школе родного яз.» необходимо знакомить детей с ремеслами. На следующей ступени обучения – в лат. школе или гимназии (с 12 до 18 лет) – К. вводит наряду с традиц. семью свободными иск-вами естествознание, историю, географию. Высш. обр. (с 18 до 24 лет) осуществляется в академии. К. были разработаны понятия целей, содержания и методов воспитания. Вначале К. отдавал предпочтение предметному принципу и был автором ряда предметных учебников по физике, геометрии, геодезии, географии, астрономии, истории. Затем он пришел к

убеждению, что человек должен получить систему знаний о мире. Примером такого собр. важнейших знаний о мире, природе, человеке, обществ. устройстве и духовной области является учебник «Открытая дверь языков» («Janua linguarum reserata», 1631). Учебник представлял собой пособие нового типа, он отвергал традиц. догматич. путь изучения грамматики и синтаксиса, предлагал метод усвоения языка на основе познания элементов реального мира. Содержал 8 тыс. лат. слов, из к-рых были составлены сравнительно простые предложения, сгруппированные в небольшие, постепенно усложняющиеся рассказы-статьи о важнейших явлениях окружающей действительности.

В 1640-х гг. К. по предложению швед. пр-ва занялся в Эльблонге подготовкой реформы школ для Швеции и разработкой методики преподавания лат. яз. После Вестфальского мира (1648) К. возвратился в Лешно, где по заказу Швеции подготовил учебники: «Преддверие лат. яз.» («Vestibulum latinae tinguae»), «Зал латинизма» («Atrium linguae latinae», 1643–49, опубл. 1649), а также «Новейший метод языков» («Linguarum methodus novissima», 1649).

В 1650 К. был приглашен для организации школ в Венгрию, где в Шарошпатаке пытался частично реализовать свою идею устройства пансофич. школы. Науч. обоснование ее принципов, уч. план, распорядок дня были изложены К. в соч. «Пансофич. школа» (1651). К. предложил также решение проблемы взаимоотношения факторов, участвующих в образоват. процессе (напр., лиц, участвующих в обучении, места, времени, методов обучения). Уделял большое внимание роли воспитателя, учителя (а также родителей), особенно его моральному облику.

Конфликт между планами создания пансофич. школы и реальным положением необразованного большинства народа в Венгрии побуждал К. к дальнейшей разработке проблемы легкого, быстрого, радостного и глубокого учения. Написанный им иллюстриров. учебник «Мир чувственных вещей в картинках» («Orbis sensualium pictus», 1658), упрощенный вариант кн. «Открытая дверь языков», был первой успешной попыткой создания уч. кн. на основе психол. принципов. Этот учебник в неск. переработанном виде использовался в нек-рых странах Европы до 2-й пол. 19 в. Стремясь сделать учение для школьников более интересным, К. составил уч. кн. «Школа – игра» («Schola – ludus», 1656), к-рая представляла собой драматизацию содержания «Открытой двери языков» и предназначалась для постановки на сцене шк. театра.

В 1654 К. вновь вернулся в Лешно. С 1657 жил в Амстердаме. Здесь он подготовил 4-томное собр. своих лат. пед. соч. «Opera didactica omnia», среди к-рых впервые увидела свет и «Великая дидактика». В Амстердаме К. работал также над начатым в 1644 тр. «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» («De rerum humanarum emendatione consultatio catholica»), к-рый явился итогом его филос.-пед. и обществ. планов по исправлению общ-ва. «Всеобщий совет...» включает неск. частей: «Всеобщее пробуждение» («Панегерсия») призывает к всесторонней активной деятельности, направленной на исправление людей. «Всеобщее просвещение» («Панавгия») анализирует осн. методы по исправлению. «Всеобщая мудрость» («Пансофия»), наз. также «Всеобщее устройство» («Пантаксия»), содержит филос. ядро «Всеобщего совета...» – собр. общих и конкретных сведений о мире в целом. Опираясь на свою философию природы и развития человека и человечества, К. в рамках неоплатонизма дал концепцию структуры и развития космич. процесса. Гл. место в ней занимает человек-творец, от активности к-рого зависит, в какой мере это развитие будет означать как совершенствование мира, так и матер. и духовное воспроизведение человечества. Для этого всех людей следует обучать и воспитывать. «Всеобщее воспитание» («Панпедия») содержит теорию универс. обр. и воспитания всех людей, везде, в течение всей жизни на основе равноправия. К первонач. ступеням обучения и воспитания К. присоединяет и др. «школы жизни», к-рые, в свою очередь, делит на этапы развития – «классы». Т. о., система всеобщего воспитания К. включает «школу рождения», подготовку к супру-

жеству, пренатальный этап (рождение детей), «школу раннего детства» (дошк. воспитание), «школу детства» (элементарное обучение на родном яз.), «подростковую школу» (ср. ступень), «школу молодости» (высш. обр.). На след. этапе – в «школе старости» – должны преобладать мудрость, жизненный опыт и пр. Уважение к жизни, забота о ее сохранении и совершенствовании – апофеоз труда К.

Для повышения эффективности всеобщего воспитания, обеспечения мира и сотрудничества между народами К. предлагал создать универс. яз., на к-ром будет развиваться нац. культура, – «Всеобщий яз.» («Панглотия»). «Всеобщее исправление» («Панортосия») завершает проект всеобщего и полного преобразования, в первую очередь гл. сфер деятельности человека (философии, политики, религии). При этом К. подчеркивал связь между самоисправлением каждого отд. человека и исправлением гл. социальных ин-тов (семьи, школы, церкви, гос-ва), требовал соблюдения правильного соотношения между свободой и порядком. Осуществлению всеобщего исправления должны помочь всемирные инты, обеспечивающие сотрудничество и мир между народами: междунар. орг-ция ученых для сотрудничества в области науки и воспитания, междунар. консистория (некий всемирный совет церквей) и междунар. суд для мирного решения спорных политич. вопросов. Заключит. часть «Всеобщего совета...» – «Всеобщее поощрение» («Паннутесия») призывает к работе, направленной на универс. социальное исправление. К. удалось издать лишь вступит. часть своего тр.-утопии, ряд глав рукописи не были завершены.

Творчество К. оказало огромное влияние на развитие мировой педагогики и шк. практики. Его тр. содержат ряд продуктивных идей: единство общего и особенного, целого и частного, развития и воспитания, обществ. системы обр. и естеств. постепенного свободного развития целостной личности, индивид. и социального развития и т. д. Цель воспитания, по К., – подготовка человека к вечной жизни. Путь к вечному блаженству он видел в познании внеш. мира, в умении владеть вещами и самим собой, в возведении себя к источн. всех вещей – богу. Т. о., К. выделял сост. части воспитания – науч. обр., нравств. воспитание и религ. воспитание. Понимание К. задач воспитания являлось выражением его гуманистич. стремления к всестороннему развитию личности. Согласно К., человек – дитя природы, и поэтому все пед. средства должны быть природосообразными. Принцип природосообразности воспитания предполагает при этом изучение законов духовной жизни человека и согласования с ними всех пед. воздействий. Идея универс. параллелизма, т. е. признания общности гл. принципов, управляющих природой, человеком и его деятельностью, легла в основу сравнит. метода, к-рый использовал К. в своей пед. системе.

Вопросы воспитания и обучения К. рассматривал в неразрывном единстве. Он призывал к широкому (универс.) обр. на основе родного, а затем и лат. яз. – языка науки и культуры того времени. Осн. требования к обучению: раннее начало обучения, соответствие уч. мат-ла возрасту ребенка. К. считал, что разум человека способен охватить все при последоват. и пост. продвижении вперед, следуя от близкого к далекому, от изв. к неизв., от целого к частному. При этом сначала у ребенка надо пробудить интерес к учению, используя для этого разл. методы. Признавая 3 источн. познания – чувства, разум и веру, гл. значение К. придавал чувств. восприятию, к-рое должно подкрепляться затем разъяснением.

Цель воспитания К. видел не только в приобретении знаний, но и в системе моральных качеств, из к-рых наиб. важными считал справедливость, мужество, умеренность. Стремление К. выработать интегриров. систему познания, позже развитую Лейбницем и др. мыслителями, наметить осн. линию эволюции человека и общ-ва определило важное направление в развитии европ. культуры.

**КОМИКСЫ** (англ. comics, от comic – смешной) – сер. рисунков в газ. и журн. с краткими подписями (составляющими законченное повествование), принадлежащие к т. н. жанру «массовой лит-ры» (как правило, воен. приключения, детективы и т. п., иногда упрощенно излагаемые произв.

классической лит-ры); нередко издаются в виде небольших книг.

**КОММЕНТАРИЙ** (от лат. commentarius - объяснения, комментарий) – 1) толкование, разъяснит. прим. к тексту; 2) рассуждения, пояснит. и критич. замечания по поводу ч.-л. (обычно множ. число - комментарии).

**КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ** – 1) широкое использование коммерч. начал в экономике, расширение кол-ва коммерч. орг-ций; 2) подчинение деятельности целям извлечения прибыли.

**КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – увеличение доли платных услуг и уровня платности до масштабов, позволяющих получать прибыль учредителям образоват. учр. и их работникам. В междунар. практике эти учреждения рассматриваются как прибыльные орг-ции, безвозмездно финансируемые из нац. и местного бюджета и из бюджета их учредителей. Широко признанным является мнение о том, что коммерч. структуры из этой сферы должны быть категорически исключены, что деятельность образоват. учр. не должна служить к.-л. предпринимат. целям.

**КОММУНИКАБЕЛЬНОСТЬ** (от лат. communicabilis – соединимый, сообщающийся) – способность людей устанавливать деловые контакты, связи, отношения.

**КОММУНИКАЦИЯ** (от лат. communicatio – связь) – 1) средства сообщения (транспортные К.) и связь, информ. контакты. В совр. мире особенно взросла роль информ. К., в частности посредством систем связи происходят контакты от уровня региона до межгос. через специализированные телекоммуникац. системы; 2) процесс обмена информацией, контактная линия связи; по МСКО – это взаимоотношения между двумя или более лицами, связанными обменом информацией (сообщения, идеи, знания, стратегии и т. д.). К. может быть вербальной (словесной) и невербальной (несловесной), прямой (непосредственной, личной) или опосредованной (на расстоянии) и осуществляется благодаря большому разнообразию каналов и средств связи.

**КОМПЕНСАЦИЯ** (от лат. compensare – уравновешивать) – 1) возмещение потерь, понесенных убытков, расходов, возврат долга, вознаграждение; 2) психол. понятие индивид. психологии, согласно к-рому благодаря представлениям или действиям, приводящим индивида к сознанию своей полноценности и даже превосходства, чувство неполноценности компенсируется.

Одна из важных разновидностей адаптац. реакций организма на повреждение заключается в том, что не пострадавшие непосредственно органы и системы берут на себя функцию поврежденных структур путем усиления (т. н. заместит. гиперфункция) или качеств. перестройки функции.

Хотя К. нельзя отождествлять со всем комплексом реакций поврежденного организма, в т. ч. с адаптацией к новым условиям существования, нарушение функционирования к.-л. системы приводит к двоякого рода изменениям в организме в целом. С одной стороны, тесная взаимосвязь разл. функций может обусловить появление нарушений, непосредственно не связанных с повреждающим воздействием, т. н. вторичных дефектов, к-рые, в свою очередь, могут вызвать дальнейшие (третичные) нарушения. Напр., врожденное или рано возникшее поражение слухового анализатора приводит к потере или нарушению слухового восприятия (первичный дефект), что вызывает нарушение развития речи (вторичный дефект), к-рое может стать причиной задержки развития мышления, памяти и всей личности в целом. С др. стороны, происходит перестройка функций разл. систем, обеспечивающая процесс адаптации организма в условиях возникшей недостаточности, включаются резервные возможности организма, защитные реакции и т. п., т. е. происходит К. в широком смысле слова.

Процесс К. физиол. функций не требует спец. обучения и происходит путем автоматич. перестройки, в к-рой важную роль играет т. н. оценка успешности приспособит. реакций, осуществляемая в центр. нервной системе. К. на уровне сложных психич. процессов протекает путем сознат. переобучения и осуществляется с помощью ряда вспомогат. средств (напр., К. недостаточной функции запоминания осуществляется путем рацион. организации запоминаемого мат-ла, привлечения дополнит. ассоциаций, использования приема мнемотех-

ники). В целом при К. высш. психич. функций особое значение имеет подключение сохранных анализаторов.

Как правило, специалисты выделяют этапы срочной и долговрем. К. Напр., при утрате правой руки человек сразу же начинает активно использовать левую руку, хотя эта срочная К. сначала и несовершенна. В дальнейшем развиваются навыки, обеспечивающие долговрем. К. – относительно совершенное выполнение левой рукой операций, выполнявшихся ранее правой рукой. Выраженность этапа срочной К. и динамика ее перехода в долговрем. К. зависят от того, насколько быстро развивается нарушение функции. В целом формирование срочной (но несовершенной) К. и ее переход в устойчивую долговрем. К. является общей закономерностью развития процесса К.

Особенности протекания компенсаторных процессов и степень совершенства К. зависят от ряда условий, в т. ч. от предшествующего состояния организма (напр., у физически тренированных лиц более совершенно протекает К. пороков сердца; наличие многообр. двигат. навыков способствует К. при повреждении нервной системы и опорно-двигат. аппарата), возраста (К. более успешно осуществляется при возникновении дефекта в раннем возрасте), тяжести и давности нарушения функции, реакции личности на дефект и др. Большую роль в процессе К. играют индивид. особенности высш. нервной деятельности, характер и условия трудовой деятельности, уровень обр. и др. По данным Л. С. Выготского, легче и быстрее происходит К. вторичных дефектов, устранение к-рых, в свою очередь, облегчает К. первично нарушенных функций.

Для дефектологии особое значение имеют вопросы К. при поражении центр. нервной системы, т. к. при этом нарушаются процессы психич. развития и обучения. В целом компенсаторные процессы при поражении нервной системы наиб. совершенны. Важную роль при этом играют многолинейность и многосторонность анатомич. связей между разл. отд. нервной системы (при разрушении одного из путей его функцию берут на себя др. нервные клетки) и пластичность нервных центров.

При повреждении анализатора К. связана с изменением исходящей из внеш. среды сигнализации, к-рая регулирует деятельность организма. Поэтому в начале процесса К. используется афферентация с др. (сохранных) анализаторов. На дальнейших этапах процесса К., по мере стабилизации сформировавшихся связей, характер афферентации изменяется, кол-во «обходных» путей сокращается, включаются сохранные звенья нарушенной функцион. системы.

При аномалиях развития, связанных с врожденными или рано приобретенными дефектами анализаторов, большое значение для развития функцион. системы в процессе К. приобретает факт сенсорной депривации вследствие недоразвития того или иного органа чувств, а также активное обучение. Напр., лишь путем спец. обучения можно добиться значит. К. утраченной функции зрит. анализатора у слепого ребенка, что достигается развитием осязат. восприятия. К. утраченной функции слухового анализатора при глухоте происходит путем развития речи на основе зрит. восприятия (чтение с губ и дактильная, т. е. пальцевая, азбука), а также формирования спец. речевых кинестезий. Важную роль играет использование остатков зрения и слуха с помощью спец. техн. средств, к-рые фактически позволяют замещать функции пораженных анализаторов.

Методы К. нарушенных функций, применяемые в дефектологии, основаны на использовании огромных ресурсов мозга, к-рые определяются его пластичностью, практически неограниченной возможностью образования ассоциативных нервных связей, отсутствием узкой специализации нервных клеток. Важное значение для решения проблем К. имеют концепции психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и др. о развитии высш. психич. функций. Во мн. случаях одним из условий успешной К. является применение леч. препаратов, физиотерапии и др. мед. мероприятий.

**КОМПЕНСАЦИЯ МОРАЛЬНОГО УЩЕРБА** – денежная компенсация морального урона лицу, понесшему моральный ущерб, со стороны лица, нанесшего ущерб.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВА-**

**НИЯ.** В последние годы обозначилась актуальная проблема не только для отеч. обр., но и для всего мирового образоват. сообщества – проблема. связанная с модернизацией содержания обр., оптимизацией способов и технологий организации образоват. процесса и, конечно, переосмыслением целей и результатов обр.

В общем контексте общемировых тенденций глобализации определяются осн. ключевые компетенции, к-рые в результате должно освоить молодое поколение. Соотв. и цель обр. стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей).

Формируемый на этой основе компетентностный подход к обр. рассматривается и в контексте Болонского процесса. Использование подобного подхода может способствовать преодолению традиц. когнитивных ориентаций обр., ведет к новому видению самого содержания обр., его методов и технологий.

В последнее время происходит переориентация оценки результата обр. с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соотв. фиксируется компетентностный подход в обр.

В то же время анализ данной проблемы, особенно истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и осн. на них подхода к процессу и результату обр. В связи с этим, как подчеркивают разработчики стратегии модернизации обр., следует ставить вопрос о среднесрочной (3–5 лет) перспективе, связанной с проведением необходимых исследований и разработок.

Проводимый анализ структурируется на базе ответов на целый ряд возникающих вопросов:

– первый важный вопрос – чем вообще вызвана необходимость введения компетентностного подхода и как соотносится организация на этой основе образоват. процесса с его традиц. ориентацией на ЗУНы;

– второй вопрос относится к тому, тождественны ли понятия «компетенция» и «компетентность», и если нет, то что их нетождественность означает для определения подхода как компетентностного и как в этом случае он соотносится с общей целью обр. вообще и в Узб., в частности, т. е. развитием личности обучающегося;

– третий вопрос – каковы основания выделения и разграничения видов компетентностей. в рассматриваемом нами случае – социальных компетентностей, и какова их сущностная характеристика;

– четвертый вопрос относится к рассмотрению того, может ли быть один, в данном случае – компетентностный, подход единственной определяющей обр. основой его организации.

В условиях глобализации мировой экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образоват. учр. Изменение принципа означает изменение подхода. Причем исходное содержание понятия «подхода» как определ. позиции, точки зрения, обусловливает иссл.. проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в нашем случае – обр.).

Напр., применительно к общему обр. отмечается, что общеобразоват. школа должна формировать новую систему универс. знаний, умений. навыков, а также опыт самостоят. деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. совр. ключевые компетенции.

Есть два варианта толкования соотношения понятий компетенция/компетентность: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Согласно первому варианту, наиб эксплицитно представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997), компетенция определяется как:

1. Способность делать ч.-л. хорошо или эффективно.

2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.

3. Способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «…термин компетентность используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане».

Во втором варианте компетентность трактуется как основывающаяся на знани-

ях интеллект.- и личностно-обусловленная соц.-проф. жизнедеятельность человека.

Особо выделяется определение компетентности, предложенное Дж. Равеном, к-рый дает развернутое толкование компетентности и понимает ее как явление, состоящее «из большого числа компонентов. мн. из к-рых относительно независимы друг для друга… нек-рые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а др. – к эмоциональной… эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Согласно «Глоссарию терминов рынков труда, разработки стандартов…» ЕФО, существуют четыре модели (способа) определения компетенций: а) осн. на параметрах личности; б) осн. на выполнении задач и деятельности; в) осн. на выполнении производств. деятельности: г) осн. на управлении результатами деятельности.

В. Хутмахер выделяет разные подходы к тому, что определять в качестве осн. компетенций. Их может быть всего две – уметь писать и думать, или семь: учение; иссл.; думание; общение; кооперация, взаимодействие; уметь делать дело, доводить дело до конца; адаптироваться к самому себе, принимать себя.

Осн. разработчик компетенций Г. Халаж рассматривает формулирование компетенций как ответ на вызовы, стоящие перед мировым сообществом (сохранение демокр. открытого общ-ва, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экон. изменения и др.). Соотв. В: Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, к-рыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:

«– …политич. и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демокр. ин-тов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокульт. обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развитие климата нетолерантности, обр. должно «оснастить» молодых людей межкульт. компетенциями, такими, как принятие различий, уважение др. и способность жить с людьми др. культур, языков, религий;

– компетенции, относящиеся к владению устной и письм. коммуникацией, к-рые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, к-рые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком.

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общ-ва. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критич. суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной проф., так и социальной жизни».

По мнению исследователей проблемы компетентностного подхода, в наст. время обр. столкнулось не только с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации Об этом свидетельствует, напр., приводимое А. В. Хуторским наим. осн. ключевых компетенций, в перечень к-рых входят: ценностно-смысловая, общекульт., уч.-познават., информ., коммуникативная, соц.-трудовая, личностная компетенция и компетенция личностного совершенствования. Каждая из них, в свою очередь, представляет набор не менее значимых компетенций/компетентностей, соотносимых с осн. сферами деятельности человека. Предлагаются наиб. общие основания разграничения компетентностей – по сферам. В структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

– компетентность в сфере самостоят. познават. деятельности;

– компетентность в сфере гражд.-обществ. деятельности;

– компетентность в сфере соц.-групповой деятельности;

– компетентность в бытовой сфере;

– компетентность в сфере культ.-досуговой деятельности.

Теоретич. основой выделения исследователями групп ключевых компетентностей послужили сформулированные в психологии положения относительно того, что:

а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев);

б) человек проявляется в системе отношений к обш-ву, др. людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев);

в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач);

г) профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова).

С этих позиций разграничены три осн. группы компетентностей:

– компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с др. людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, появляющиеся во всех ее типах и формах.

Т. о., выделено десять осн. компетенций:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

– компетенции здоровьесбережения;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире;

– компетенции интеграции;

– компетенции гражданственности;

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии.

2. Компетенции, относящиеся к социальному воздействию человека и социальной сферы:

– компетенции социального взаимодействия;

– компетенции в общении.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

– компетенции познават. деятельности;

– компетенции деятельности;

– компетенции информ. технологий.

Проведенный анализ разл. подходов к определению компетенций (компетентностей) позволяет сделать неск. выводов.

Во-первых, исследователи отмечают деятельную, активную сущность компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, т. е. характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

Во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную, в частности мотивационную характеристику компетентности.

В-третьих, исследователи фиксируют сложный характер этого явления, как в его определении, так и в оценке.

Учитывая все эти положения, выдвигается предположение, что в перечне компетентностей должны содержаться и их составляющие, т. е. их компоненты. Они будут включать такие характеристики, как:

– готовность к проявлению компетентности (т. е. мотивационный аспект);

– владение знанием содержания компетентности (т. е. когнитивный аспект);

– отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);

– эмоцион.-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Собств термин «компетентностный подход» в педагогике появился сравнительно недавно, что обусловлено изменениями, происходящими в общ-ве, и стремлениями определить необходимые изменения в обр.

Оговаривая, что понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в обр., еще не устоялся, тем не менее, дадим обоснованное определение данному подходу. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов, определения целей обр., отбора содержания обр., организации образоват. процесса и оценки образоват. результатов.

К числу осн. принципов относятся след. положения:

– смысл обр. заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в разл. сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом к-рого является и собств. опыт уч-ся;

– содержание обр. представляет собой дидактически адаптированный опыт решения политич. и иных проблем;

– смысл организации образоват. процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоят. решения познават., коммуникативных, организац., нравств. и иных проблем, составляющих содержание обр.;

– оценка образоват. результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых уч-ся на определ. этапе обучения.

Напр., школа должна сегодня готовить своих учеников (к-рым жить в сер. 21 в.) к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность.

Уровень образованности, особенно в совр. условиях, не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели обр. описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала.

Т. о., с позиций компетентностного подхода осн. непосредств. результатом образоват. деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Компетентность – это способность действовать в ситуации неопределенности.

Под ключевыми компетентностями применительно к шк. обр. понимается способность уч-ся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

С этой точки зрения цели шк. обр видятся в след.:

– научить учиться, т. е. научить решать проблемы в сфере уч. деятельности;

– научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соотв. науч. аппарат, т. е. решать познават. проблемы;

– научить ориентироваться в ключевых проблемах совр. жизни – экологич., политич., межкульт. взаимодействия и иных, т. е. решать аналитич. проблемы;

– научить ориентироваться в мире духовных ценностей;

– научить решать проблемы, связанные с реализацией определ. социальных ролей;

– научить решать проблемы, общие для разных видов проф. и иной деятельности;

– научить решать проблемы проф. выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению в уч. заведениях системы проф. обр.

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ** (от лат. competens – надлежащий, способный) – 1) мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определ. соц.-проф. статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», включает помимо сугубо проф. знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию; 2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по к-рым они обладают правом принятия решений. Зона полномочий тех или иных органов и лиц устанавливается законами, др. нормативными актами, положениями, инструкциями, уставами.

**КОМПЕТЕНЦИЯ** (от лат. competentia – принадлежность по праву) – 1) круг полномочий, прав и обязанностей конкретного гос. органа; 2) круг вопросов, в к-рых данное должностное лицо обладает познаниями, опытом.

**КОМПЕТЕНЦИЯ КАБИНЕТА МИНИСТРОВ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ.** К компетенции КМ РУз в области обр. относятся: осуществление единой гос. политики в области обр.; руководство органами гос. управления обр.; разработка и реализация программ развития обр.; установление порядка создания, реорганизации и ликвидации образоват. учр.; определение порядка аккредитации образоват. учр., аттестации пед. и науч. кадров; выдача разрешений на право занятия образоват. деятельностью образоват. учреждениям др. государств на терр. РУз; определение порядка признания и установления эквива-

лентности док-тов иностр. государств об обр. в соответствии с законодательством; утверждение гос. образоват. стандартов; утверждение док-тов об обр. гос. образца и установлении порядка их выдачи; установление кол-ва гос. грантов и порядка приема в образоват. учр.; назначение ректоров гос. высш. образоват. учр.; установление порядка перевода обучающихся из одного аккредитованного образоват. учр. в др.; иные полномочия в соответствии с законодательством.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – самостоятельность в осуществлении образоват. процесса, подборе и расстановке кадров, науч., финанс., хоз. и иной деятельности в пределах, определ. законодательством РУз, типовым положением о виде обр. и уставом образоват. учр.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ НА МЕСТАХ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ.** Органы гос. власти на местах: обеспечивают соответствие деятельности образоват. учр. потребностям соц.-экон. развития регионов, создают, реорганизуют и ликвидируют образоват. учр., за исключением находящихся в ведении респ. органов, регистрируют их уставы; в пределах своих полномочий устанавливают размеры финансирования и льготы для образоват. учр. на своей терр.; обеспечивают соблюдение гос. требований к качеству и уровню обр., а также проф. деятельности пед. работников; выполняют иные полномочия в соответствии с законодательством.

**КОМПЕТЕНЦИЯ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОРГАНОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЕМ.** К компетенции уполномоченных гос. органов по управлению обр. относятся: реализация единой гос. политики в области обр.; координация деятельности и осуществление метод. руководства образоват. учр.; обеспечение исполнения гос. образоват. стандартов, требований к уровню обр. и качеству проф. подготовки специалистов; внедрение в уч. процесс прогрессивных форм обучения и новых пед. технологий, техн. и информ. средств обучения; организация разработки и изд. уч. и уч.-метод. лит-ры; утверждение положений об итоговой гос. аттестации обучающихся и об экстернате в образоват. учреждениях; внесение предложений в КМ РУз о назначении ректора гос. высш. образоват. учр.; организация подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. работников; иные полномочия в соответствии с законодательством.

**КОМПИЛЯЦИЯ** (от лат. compilatio – ограбление, накопление выписок, собрание документов) – работа, составленная путем заимствования и не содержащая собств. обобщений или интерпретаций.

**КОМПЛЕКС** (от лат. complexus – связь, сочетание) – совокупность, сочетание объектов, предметов, действий, тесно связанных и взаимодействующих между собой, образующих единое целое.

**КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА** – система увязанных между собой по содержанию, срокам, ресурсам и месту проведения мероприятий, действий, направленных на достижение единой цели, решение общей проблемы; в К. п. представлены цели, пути и средства решения программной проблемы.

**КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ** – система, при к-рой уч. материал объединяется темами – комплексами; на основе комплексов строятся программы.

**КОМПЛЕКСНАЯ СТАНДАРТИЗАЦИЯ** – стандартизация, при к-рой осуществляется целенаправл. и планомерное установление и применение системы взаимоувязанных требований как к самому объекту К. с. в целом, так и к его осн. элементам в целях оптимального решения конкретной проблемы.

**КОМПЛЕКС НЕПОЛНОЦЕННОСТИ** – психол. психопатологич. синдром, к-рый заключается в стойкой уверенности человека в собств. неполноценности как личности. Ощущение индивидом своих органич. недостатков вызывает у него чувство неполноценности; неспособность компенсировать дефект или справиться с жизненной ситуацией и тем самым преодолеть чувство собств. неполноценности влечет за собой перерастание последнего в К. н.

**КОМПЛЕКСНОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ** – планирование,

разработка и создание оптимальной системы (комплекса) уч.-метод. документации и средств обучения, необходимых для эффективной организации обучения уч-ся в рамках времени и содержания, определяемых уч. планом и программой.

**КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ, АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – технология обучения, ставящая своей целью организацию активности обучаемых. В процессе обучения моделируется предметное и социальное содержание будущей проф. деятельности обучаемых с помощью активных методов обучения (диспуты, семинары, деловые игры и др.).

**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД** – исследоват. метод, рассматривающий проф. обр. в единстве его соц.-экон., психол. и пед. проблематики; важное требование К. п. – учет взаимодействия разнохарактерных факторов, обусловливающих эффективность проф. обр.

**КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ** (от лат. computare – считать) – широкое применение компьютерной техники в разл. сферах человеч. деятельности.

**КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ** – различают два направления К. (информатизации) о.: овладение всеми способами применения компьютера в качестве средства уч. деятельности; использование компьютера как объекта изучения. Идеи применения компьютера как средства обучения (компьютерного обучения) возникли в 50-х гг. 20 в. в рамках программированного обучения. Вначале компьютер рассматривался как более совершенное в сравнении с др. устройствами техн. средство реализации обучающих программ, построенных в соответствии с принципами программированного обучения. По мере совершенствования техн. характеристик самого компьютера и его программного обеспечения, расширения его дидактич. возможностей утвердилась идея о принципиально новых свойствах компьютера как средства обучения. Компьютер позволяет строить обучение в режиме диалога, реализовать индивидуализиров. обучение, опирающееся на модель уч-ся, его «историю обучения». Изменилась оценка роли и места компьютера в уч. процессе. Компьютер принято рассматривать в контексте новых информ. технологий обучения, к-рые включают технологии, значительно отличающиеся друг от друга прежде всего по заложенным в них теоретич. принципам, обучающим функциям и по способу их реализации.

К нач. 90-х гг. созданы десятки тысяч разл. обучающих систем, но их общепринятой классификации не существует. Мн. авторы выделяют след. типы систем: тренировочные (предназначены преим. для закрепления умений и навыков); наставнические (ориентированы на усвоение понятий и работают в режиме, близком к программированному обучению); проблемного обучения (ориентированы на обучение решению задач и реализуют непрямое управление); имитационные и моделирующие; игровые программы (в качестве средства обучения используют игру). Недостатки такой классификации заключаются в том, что она не имеет единого основания деления и не отражает способов реализации управляющих функций. С учетом истории развития компьютерного обучения следует различать два вида обучающих систем – традиционные и интеллектуальные.

Осн. особенности интеллект. обучающих систем (включают экспертные системы): управление уч. деятельностью с учетом всех ее особенностей на всех этапах решения уч. задачи, начиная от постановки и поиска принципа решения и кончая оценкой оптимальности решения; обеспечение диалогового взаимодействия, как правило, на языке, близком к естественному. В ходе диалога может обсуждаться не только правильность тех или иных действий уч-ся, но и стратегия поиска решения, планирования действий, приемы контроля и т. д. В интеллект. обучающих системах индивидуализиров. обучение осуществляется на основе динамич. модели уч-ся. Благодаря тому что компьютер может объяснить свои действия (включая стратегию поиска решения задачи), а уч-ся получает возможность увидеть результаты этих действий, появляются новые возможности в рефлексии уч-ся своей деятельности. Допускается постановка уч-ся уч. задач и управление процессом их решения. В случае необходимости оказывается такая же по-

мощь, как и в решении задач, генерируемых системой. Системы этого вида позволяют обеспечить распределение управляющих функций между компьютером и уч-ся, передавая последнему по мере формирования уч. деятельности новые обучающие функции и обеспечивая тем самым оптимальный переход от учения (в рамках обучения) к самообучению. По мере накопления данных интеллект. обучающая система может совершенствовать свою стратегию обучения.

В интеллект. обучающих системах в отличие от традиц. систем компьютерного обучения решения заранее не программируются. Эти системы обрабатывают знания об уч. задаче, целях обучения, особенностях уч-ся, способах оказания ему помощи и т. д. Если традиц. компьютерные системы могут реализовать заложенные в них программы, то интеллект. обучающая система сама строит обучающую программу, выступает как «понимающее» устройство, к-рое принимает решение о том, как в данный момент оптимально построить процесс обучения конкретного уч-ся. В отличие от традиц. компьютерных систем, к-рые функционируют на основе заложенного алгоритма, интеллект. обучающая система в соответствии с заложенной системой правил организует управление уч. деятельностью как эвристич. процесс.

Наряду с интеллект. обучающими системами, в состав к-рых входит экспертная система, широкое распространение получили т. н. пассивные интеллект. обучающие системы. Они не содержат механизмов построения модели уч-ся, не имеют пед. стратегии, функции обучения в них вырождены. Эти системы (компьютерные уч. среды, микромиры), построенные по принципу «учение без обучения» (ЛОГО), впервые были разработаны С. Пейпертом (США). С точки зрения автора, не компьютер обучает ребенка, а ребенок программирует компьютер, овладевая при этом совр. технологией.

Система компьютерного обучения включает техн. (компьютер), программное и уч. обеспечение. С точки зрения дидактики ядро компьютерного обучения составляет уч. обеспечение. В первых моделях компьютерного обучения уч. обеспечение реализовывалось с помощью единой обучающей программы, содержавшей компоненты, обеспечивающие управление уч. деятельностью: уч. текст, задание и оценку выполнения предыдущего задания, а в случае необходимости и нек-рую подсказку. По мере усложнения функций, возлагаемых на компьютер, усложнялось и уч. обеспечение. Так, для реализации диалога понадобились программы пользовательского интерфейса. Особенно усложнилась структура обучающей системы по мере роста ее интеллектуальности. Были созданы программы для учета истории обучения конкретного ученика, для построения его модели.

В совр. компьютерной системе процесс обучения поддерживается мн. программами. Комплекс программ, выполняющих одну или неск. взаимосвязанных функций в процессе обучения, называют модулем. Интеллект. обучающие системы содержат, как правило, след. модули: эксперт (по сути экспертная система), пед. модуль (обеспечивает управление уч. деятельностью), модель уч-ся, пользовательский интерфейс.

К. о. оказывает существ. воздействие на все компоненты уч. процесса. Значит. влияние компьютера на содержание обучения обусловлено, с одной стороны, тем, что для уч-ся стало доступным многое из того, что ранее считалось посильным лишь для специалиста высокой квалификации. Это стало возможным благодаря возможностям компьютера в наглядном представлении уч. содержания; применению компьютерных средств, реализующих идеи искусств. интеллекта, в частности экспертных систем, обеспечивающих усвоение разнообр. декларативных и процедурных знаний; предоставлению уч-ся доступа к большим объемам необходимой им информации, в т. ч. и непосредственно относящейся к решаемой ими задаче. С др. стороны, компьютер позволяет включить в содержание обучения разл. эвристич. средства, прежде всего стратегии поиска решения задач. Важное значение имеет и то, что компьютер создает реальные предпосылки для создания интегриров. уч. предметов, разработки содержания проф. обучения с учетом реальных производств. процессов, делает объектом изучения уч-ся его собств. уч. деятельность.

Существ. изменения вносит компьютер в методы обучения. Это обеспечивается благодаря изобразит. возможностям компьютера; расширению круга уч. задач; широкой диалогизации уч. процесса, возможности моделирования совм. деятельности учителя и уч-ся на всех этапах обучения, в т. ч. и при решении уч. задач; значит. гибкости управления уч. деятельностью за счет широкого варьирования «поля самостоятельности», т. е. тех отклонений от нормативного способа решения задач, при к-рых уч-ся не предоставляется помощь; широкой индивидуализации обучения, опирающейся на динамич. модель уч-ся; психологически обоснованному распределению управляющих функций между компьютером и уч-ся.

Использование компьютера в уч. целях вносит значит. изменения в деятельность уч-ся. Он освобождается от необходимости выполнения рутинных операций, имеет возможность, не обращаясь к педагогу, получить требуемую информацию, в т. ч. и относящуюся к способу решения поставленной им самим конкретней уч. задачи; избавляется от страха допустить ошибку, осознавая, что она будет исправлена и не вызовет отрицат. реакции педагога; получает возможность приобщения к исследоват. работе.

Компьютер в качестве средства деятельности используется также и как консультант учителя при принятии им решений, относящихся к диагностике уч-ся, оценке уч. мат-ла, выбору метода обучения и т. д. В качестве отд. способов применения компьютера как средства деятельности можно выделить использование его как средства деятельности педагога-исследователя, разработчика программных средств, специалиста в области К. о.

Второе направление К. о., связанное с применением компьютера в качестве объекта изучения, в своем развитии также претерпело существ. изменения. В осн. акцент делается на решение задач с помощью компьютера (при этом программирование выступает лишь как этап решения) и рациональное использование матем. обеспечения (что, как правило, позволяет не программировать весь процесс решения задачи, а использовать готовые блоки стандартных программ).

Важными компонентами компьютерной грамотности школьников являются знания о применении ЭВМ в разл. сферах произ-ва, культуры, обр., а также о тех изменениях в деятельности человека, к-рые с ним связаны. Школьники должны уметь запускать компьютер в работу, выбрать программу из б-ки программ, ставить ее на компьютер, «общаться» с системой во время ее работы. В процессе овладения компьютерной грамотностью у уч-ся формируются умения использовать компьютер при написании и редактировании текста (применяя программу обработки слов), поиске информации, при муз. композиции, рисовании и т. д., составлять простые программы, алгоритмы решения задач. Важная цель компьютерной грамотности – умение обращаться с автоматизиров. информ. системами (электронными банками данных). С кон. 80-х гг. предмет изучения расширяется до основ информ. культуры, где большое внимание уделяется новым информ. технологиям. Их элементы включаются в соотв. уч. курсы. Экспертные системы стали использоваться не только как средство обучения, но и как его объект. В результате этого в 80-е гг. появилось новое, перспективное направление использования компьютера как объекта изучения. Суть его сводится к тому, что уч-ся предлагается сконструировать экспертную систему, ориентированную на решение задач определ. класса. Оказалось, что это способствует прочному усвоению не только способов построения экспертных систем (инженерии знаний), но и соотв. уч. предметов.

К. о. – динамич. процесс, осн. тенденции его развития связаны с расширением сферы использования компьютера в уч. процессе. Компьютер широко применяется в уч. курсах не только физ.-матем. цикла, естествознания и проф. обучения, но и гуманитарных предметов, в уч. заведениях всех типов (даже в дет. садах), для обучения и одаренных детей, и детей с отклонениями в умств. развитии, а также с физ. недостатками.

Развитие К. о. связано также с расширением круга уч. задач; применение задач на моделирование и имитацию, задач нового типа, напр. на «погружение» уч-ся в

социальную среду или производств. ситуацию, на рефлексию уч-ся своей деятельности. Осуществляется переход от эпизодич. к систематич. применению компьютера в уч. процессе: к управлению уч. деятельностью не после решения уч. задачи, а в процессе ее решения, широкой диалогизации уч. процесса. Системы с жестким управлением заменяются системами, предоставляющими большие возможности для проявления активности уч-ся. Повышается степень индивидуализации обучения. Появились принципиально новые средства информ. технологий обучения: уч. и игровые среды, экспертные системы, гипертекстные обучающие системы и др. Происходит интеллектуализация обучающих систем, растет число систем, реализующих идеи и принципы искусств. интеллекта.

Несмотря на общий положит. эффект К. о., имеются малоэффективные обучающие системы, что обусловлено не только недостаточным опытом разработчиков, но и слабой изученностью теоретич. основ обучения. Использование компьютера в качестве средства обучения выявило необходимость пересмотра мн. теоретич. положений дидактики и пед. психологии. Так, экспертные системы, позволяющие довести уч-ся до правильного решения задачи любой сложности, а также гипертекстные обучающие системы, предоставляющие учся значит. возможности в выборе последовательности изучения уч. мат-ла, требуют внесения коррективов в соотв. принципы обучения.

Следует иметь в виду, что К. о. не решает все проблемы обучения, компьютер не может и не должен вытеснить из уч. процесса педагога, новые информ. технологии обучения не могут полностью заменить традиц. технологии.

**КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА** – использование компьютеров в уч. процессе для решения след. задач: индивидуализация и дифференциация обучения; осуществление контроля с обратной связью, с диагностикой ошибок и оценкой результатов уч. деятельности; осуществление самоконтроля и самокоррекции; моделирование и имитация изучаемых или исследуемых объектов, процессов и явлений; развитие познават. интересов уч-ся; формирование умения принимать решения. Выделяется три уровня К. у. п. Первый уровень предполагает создание образоват. пространства на основе глобальных или региональных компьютерных систем (таких, как INTERNET, WORLD-CLASSROOM и др.). Условием включения в уч. процесс любой из этих систем является адаптация уч. планов к требованиям систем, наличие мощной и дорогой компьютерной техники, компьютерной грамотности пользователей и высокой мотивации у уч-ся. Второй (более низкий) уровень К. у. п. предполагает создание обучающей среды на основе локальных компьютерных систем (напр., в рамках образоват. учр. или класса), что требует проектирования оригин. обучающих программ или адаптации имеющихся. Третий уровень предполагает включение компьютерной техники в комплекс дидактич. средств, обеспечивающих уч. процесс, в качестве элемента, активизирующего уч.-воспитат. деятельность уч-ся. Условием проектирования таких систем является наличие простейших компьютерных средств и квалифициров. преподавателей. При ограниченном финансировании проф. обр., отсутствии квалифициров. программистов в ряде регионов привлекательным является использование компьютерных систем, обеспечивающих третий уровень компьютеризации.

**КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ** – способность применять электронно-процессорную технику в целях хранения, обработки и использования информации; включает три компонента: знание теоретич. основ и понимание принципов действия компьютерной техники, умение пользоваться языками программирования; операционные умения и навыки кодирования, ввода и обработки данных.

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ (КТО)** – совокупность приемов и методов передачи информации ст-ту, контроль восприятия, переработки и использования полученных знаний в реальной жизни с помощью компьютеров.

**КОМПЬЮТЕРНЫЙ ВИРУС** (от лат. virus – яд и англ. computer – компьютер) – умышленное или непредумышленное нару-

шение режима работы программной части компьютера посторонним лицом путем введения спец. помех – программ, способных частично или полностью погубить записанную на компьютере информацию; вирус распространяется в пределах компьютера или переходит из одного компьютера в др., когда файлы или сообщения передаются в операциях от одного к др.

**КОМФОРТНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – совокупность условий, в к-рых протекает уч. деятельность, характеризуемая с точки зрения их способности обеспечить нормальный соц.-психол. климат и необходимые удобства. К их числу относятся: близость места учебы к месту жительства или работы, планировка уч. помещений, мебель и др. оборудование, наличие рекреационных помещений, продолжительность занятий, температурный режим, питание в перерывах, а также ритм обучения, манера поведения преподавателя, взаимоотношения в уч. группе.

**КОНВЕРГЕНЦИЯ** (от лат. convergere – сходиться, приближаться) – 1) совпадение к.-л. признаков в независимых друг от друга явлениях; 2) биол. появление у неродственных организмов сходных признаков, возникающих в результате приспособления этих организмов к сходным условиям существования; 3) экон. сближение разл. экон. систем, стирание различий между ними, обусловленное общностью соц.-экон. проблем и наличием единых объективных закономерностей развития; 4) языкозн. развитие сходных черт у двух или нескольких языков независимо от общности происхождения, обычно вследствие терр. близости, тесных культ. связей и т. п.; противоположный термин – дивергенция.

**КОНВЕРСИЯ** (от лат. conversio – превращение, изменение) – образование нового значения слова либо при переходе его в новую парадигму словоизменения (напр., «печь» – в избе, «печь» – хлеб), либо при употреблении его в контексте, отличающемся от традиционного. К. бывает причиной возникновения смысловых барьеров при общении.

**КОНКРЕТИЗАЦИЯ** (от лат. concretus – сгущенный, уплотненный) – возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью более определ., наглядного раскрытия содержания. К К. обращаются в том случае, если высказанная мысль оказывается непонятной др. или необходимо показать проявление общего в единичном; когда просят привести пример, то, по сути дела, просьба заключается в конкретизации предшествующих высказываний. В обучении К. – один из метод. приемов объяснения нового мат-ла.

Применение К. в обучении основывается на единстве конкретного и абстрактного в познании. С помощью К. раскрывается содержание науч. абстракций путем включения их в систему соотв. реальных фактов и отношений. В силу этого знание, содержащееся в абстрактном понятии в сокр. виде, становится полным конкретным знанием, сохраняя при этом обобщенную форму. К. отличается от илл. и примера, к-рые поясняют к.-л. правило применительно к частному отд. случаю.

К. осуществляется в чувств.-наглядной или словесной форме. В качестве наглядных средств К. выступают предметы, табл. и др. Напр., представить характерные особенности к.-л. местности помогает топографич. план этой местности, физ. карта или просто картина. Словесно-отвлеченная форма К. осуществляется путем пояснений.

В обучении К. – один из метод. приемов, используемых при разъяснении нового мат-ла. Так, для усвоения уч-ся нового понятия, напр. подлежащего, очевидно, недостаточно сообщения о его существ. признаке (подлежащее – это слово или слова, к-рые указывают, о чем говорится в предложении, предмет мысли). Нужно организовать работу уч-ся по усвоению этого признака на мат-ле всех типичных грамматич. форм, к-рыми может быть выражено подлежащее, – им. существительного, глагола в неопределенной форме и т. д. Такое варьирование всех типичных форм, а не умножение конкретных примеров на к.-л. одну или неск. форм обеспечивает К. понятия «подлежащее». К. в единстве с абстракцией позволяет уч-ся увидеть за общими положениями конкретные факты, а конкретные факты понять как единичные проявления их общего основания, к-рые лишь в этих частных фактах находят свое выра-

жение. Применение разл. форм и средств К. в процессе обучения зависит от характера изучаемого мат-ла. Так, в биологии целесообразно использовать картины, изображающие жизнь растений и животных, экскурсии, практич. работы самих уч-ся. При изучении истории наряду с привлечением илл. на ист. темы большое значение приобретает К. в словесной форме. Грамматика требует преим. словесно-понятийной К. Использование в шк. обучении разл. средств К. зависит также от познават. возможностей уч-ся, от их возраста. Словесное пояснение ист. событий, вполне достаточное для ст. школьников, может оказаться недоступным для мл. Тогда следует воспользоваться наглядными средствами, представляющими типические конкретные формы какого-то абстрактного понятия. С увеличением знаний, с обогащением жизненного опыта достигается все большая независимость от чувств.-наглядных форм К. В конечном счете процесс К., выбор ее способов и средств зависят от организации уч. деятельности в целом, от того, реализует она формирование у уч-ся мышление эмпирич. или теоретич. типа. В эмпирич. мышлении К. выступает в форме наглядных примеров, частных случаев и реализует принцип наглядности в обучении. Формирование теоретич. мышления предполагает вслед за выделением в результате анализа генетически исходного (осн., всеобщего) отношения нек-рой предметной системы К. путем выведения и объяснения его особенных и единичных проявлений (с помощью моделирования, схематизации, применения др. знаково-символич., а также наглядных средств).

Понимание обучения как активного процесса требует, чтобы средства К. использовались уч-ся в их собств. действиях с уч. мат-лом при решении разл. задач, выполнении упражнений и в др. самостоят. работах. Вместе с абстракцией и обобщением К. – необходимое условие формирования теоретич. мышления уч-ся.

**КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ** – способность проф. образоват. учр. обеспечить высокое качество подготовки квалифициров. рабочих и специалистов, отвечающее требованиям и запросам конкурентного рынка, в сравнении с др. аналогичными учреждениями.

**КОНКУРЕНЦИЯ** (от лат. concurrentia, от concurrere – сталкиваться) – 1) экон. состязание, соперничество, борьба между любыми экон., рыночными субъектами за достижение лучших результатов на к.-л. поприще (в сфере произ-ва, обр., иск-ва и др.). К. предполагает цивилизов., легализов. форму борьбы за существование и является одним из наиб действенных механизмов отбора и регулирования в рыночной экономике; 2) психол. одна из осн. форм организации социального и межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением индивид. или групповых целей, интересов в условиях противоборства с добивающимися этих же целей и интересов др. индивидами или группами. К. отличается сильной персональной вовлеченностью в борьбу, активизацией субъекта действия.

**КОНКУРС** (от лат. concursus – стечение, столкновение) – 1) отбор ограниченного кол-ва участников из общего числа претендующих на занятие должности, поступление в образоват. учр., заключение договора, получение заказа и т. д.; 2) соревнование для выявления наилучших из числа участников, представляющих науч., производств. сферу деятельности или область иск-ва.

**КОНКУРСНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ** – вступ. испытания для абитуриентов, по результатам к-рых производится зачисление в образоват. учр. высш. обр. при условии, что сумма баллов по результатам экзаменов не меньше «проходного балла», устанавливаемого приемной комиссией образоват. учр.

**КОНСЕНСУС** (от лат. consensus – согласие, единодушие) – согласованное мнение по спорным вопросам, выработанное в процессе обсуждения участниками переговоров, конф. и достигнутое без процедуры голосования.

**КОНСЕРВАТИЗМ** (от лат. conservare – охранять, сохранять) – приверженность ко всему устаревшему, отжившему; враждебность и противодействие прогрессу (в обществ. жизни, науке, иск-ве и др.).

**КОНСЕРВАТОР** (от лат. conservator – охранитель) – человек консервативных убеждений, отстаивающих неизменность

ч.-л. старого, отжившего, противник преобразований (в обществ. жизни, науке, иск-ве и др.).

**КОНСПЕКТИРОВАНИЕ** (от лат. conspectus – обозрение, обзор) – уч. прием, заключающийся в кратком письм. изложении осн. содержания лекции, ст., кн., докл.; эффективное средство закрепления прочитанного, прослушанного текста, дисциплинирующее и развивающее мышление обучающегося, побуждающее глубоко осмыслить конспектируемый источн., найти в нем важное и существенное.

К. развивает логич. мышление, совершенствует культуру речи, закрепляет в памяти прочитанное и услышанное. Овладение навыками К. необходимо для занятий самообразования. Роль К. значительно возрастает в связи с осуществлением непрерывного образования. Прежде чем приступить к К., школьники учатся составлять план и тезисы. В плане вопросы, рассматриваемые в произв. (лекции, докл.), перечисляются в последоват., связном, логически обоснованном порядке. Тезисы кратко формулируют осн. положения письм. или устного текста, но в отличие от конспекта не содержат фактич. мат-ла. План и тезисы, дополненные фактич. мат-лом (цифры, схемы, табл. и т. д.), примерами, аналогиями и т. п., представляют собств. конспект. Обучение навыкам самостоят. работы над текстом целесообразно проводить уже в нач. школе, постепенно усложняя работу: от составления плана главы, разбора худ. произв. до выделения осн. мыслей, установления логич. связей между важнейшими положениями, фактами и т. д. Важный этап в обучении элементам К. – составление планов-тезисов по отд. произв., статье. Напр., это могут быть лит.-критич. ст., в к-рых дается общий очерк эпохи, характеризуется творчество писателя и т. д. По истории планы-тезисы могут быть составлены по мат-лу отд. темы (напр., при изучении социальных движений, войн). Навыки самостоят. работы над текстом старшеклассники приобретают также в процессе аннотирования и рецензирования статей, науч.-популярных, ист.-худ. и др. произв.

Приступая к обучению собств. К., учитель рекомендует уч-ся сначала уяснить смысл всего текста в целом, затем разделить его на осн. части (составить план) и сформулировать в каждой из них гл. мысли (тезисы), последовательно их изложить, подкрепив фактич. мат-лом, примерами и т. д. В процессе К. используются разл. способы выделения текста: подчеркивание, шрифтовые выделения и т. д. Конспект по математике может составляться в виде схематич. зарисовки с введением матем. символики. К. – процесс творч., каждый конспект отражает индивид. особенности, направленность мыслей, интересы конспектирующего. Поэтому запись лекций, докл. только усл. можно назвать К. Характер этой работы отличается от К. печатных текстов тем, что, конспектируя лекцию, уч-ся ограничиваются мат-лом лектора, не могут вернуться к ранее сказанному, сопоставить факты и т. д. Однако в тех случаях, когда эти записи после лекции обрабатываются и дополняются, они приобретают черты собств. конспекта.

**КОНСТАНТА** (от лат. costans – постоянный, неизменяющийся) – пост. величина, остающаяся неизменной при всех изменениях и расчетах.

**КОНСТРУИРОВАНИЕ** (от лат. construo – строю, создаю) – процесс создания модели, машины, сооружения, технологии с выполнением проектов и расчетов. К. в процессе обучения – средство углубления и расширения полученных теоретич. знаний и развития творч. способностей, изобретат. интересов и склонностей уч-ся. В процессе К. школьники делают техн. расчеты, пользуются чертежами, схемами, справочной лит-рой, выбирают технологию обработки мат-лов, приобретают навыки работы с измерит. приборами и инструментами. В овладении уч-ся конструкторскими навыками и умениями осн. роль отводится предметам естеств.-матем. цикла, изобразит. иск-ву, черчению, трудовому обучению, а также внеклассной и внешк. работе.

Различают К.: умственное – система мысленных операций; графическое – выполнение эскизов, рисунков, чертежей, позволяющих конкретизировать и детализировать проект; предметно-манипулятивное – моделирование, или постройка опытного образца устройства практич. назначе-

ния. Все виды К. взаимосвязаны. Прежде чем приступить к изготовлению конструкции, необходимо ее осмыслить, сначала в общем виде, затем сделать эскиз и, если возможно, выполнить сборочный и детализировочный чертеж, а в нек-рых случаях – модель. Умств. К. позволяет выбрать наиб. рацион. принцип действия, схему конструкции; графич. изображение проекта – определить формы и размеры деталей, их компоновку; моделирование - конкретно и наглядно представить конструкцию, проверить правильность проекта. Степень самостоятельности уч-ся возрастает от частичного участия до полного выполнения конструкции. Постепенно уч-ся переходят от техн. осуществления готового проекта к решению задач на проектирование и затем к проектированию несложных моделей или устройств реального применения. Конструктивные и технол. задачи, предлагаемые уч-ся, должны удовлетворять требованиям доступности, науч.-техн. целесообразности, логич. связям с трудовым заданием или с общеобразоват. предметами. При реализации проекта уч-ся сталкиваются с технологией обработки разл. мат-лов, с проявлением их физ. и хим. свойств, с поведением готовой конструкции в тех или иных условиях. Испытания конструкций выявляют правильность выдвинутых теоретич. предположений, в процессе усовершенствования конструкции стимулируется продуктивное, творч. мышление. Необходимо продумывать две стороны конструкции: конструктивную (принцип действия, экономичность, эргономичность, экологичность, назначение деталей, их особенности, способ соединения и т. д.) и технологическую (выбор заготовки, составление технол. плана, разметка, способ изготовления деталей, сборка изделия, контроль по чертежу).

Содержание, методы и формы организации К. зависят от возраста, подготовленности и естеств. потребностей уч-ся. Этим определяется выбор поставленных перед уч-ся конструкторских задач. Дошкольники и мл. школьники стремятся конструировать так, «чтобы было, как настоящее». К. у дошкольников протекает в форме игры, у мл. школьников является составной частью трудового обучения и внеклассных занятий. В детстве еще не сформированы направленные техн. интересы. мл. школьников интересуют любые машины. Для детей этого возраста организуются кружки нач. техн. моделирования, где они сначала изготовляют бумажные и картонные модели автомобилей, кораблей, самолетов, затем используют в работе дерево, металл, пластмассу, резиновые и электрич. двигатели и конструируют довольно сложные комбиниров. модели.

У уч-ся ср. возраста расширяется интерес к авиации, речному и мор. флоту, космонавтике, радиотехнике. Для них создаются спорт.-техн., «отраслевые» и др. кружки, содержание работы к-рых часто связано с производств. окружением школы. Уч-ся не просто копируют реально действующие машины. К. является для них самовыражением.

Уч-ся ст. возраста проявляют интерес не только к конкретным объектам техники, но и к ее основам, а также к перспективам развития. Им посильно создание автоматов, кибернетич. устройств, даже компьютеров, средств малой механизации пром. и с.-х. произ-ва. Для создания сложных конструкций старшеклассники нередко объединяются в группы. К. в ст. классах является как средством трудовой и политехн. подготовки, так и методом прочного и глубокого овладения знаниями по математике, физике, химии, черчению и т. д. Мн. учителя применяют систему индивид. конструкторских заданий, используя описания приборов, моделей в лит-ре по дет. техн. творчеству, в соотв. журналах. Техн. К. как метод обучения, воспитания и развития в ср. школе особое значение имеет на уроках труда, черчения, физики, математики и др. естеств. предметов, а также во внеклассной и внешк. работе. На уроках труда уч-ся знакомятся со свойствами простейших мат-лов, способами их обработки, соединения, крепления, принципами действия простейших конструкций, овладевают навыками чтения и построения чертежей, решают конструктивные и технол. задачи. На др. уроках упражнения на К., как правило, даются в виде эксперим. заданий. Они могут быть рассчитаны на урок и проводиться как лаб. практикумы или даваться в качестве

домашнего задания. Во внеклассной и внешк. работе занятия по К. ведутся, как правило, в техн. кружках по интересам.

**КОНСУЛЬТАНТ** (от лат. consultans – советующий) – специалист в к.-л. области, дающий советы, указания, заключения по вопросам своей специальности. В пед. практике термин употребляется в след. значениях: а) компетентное лицо, дающее рекомендации лицам, занимающимся самообр.; б) штатный работник, периодически оказывающий разностороннюю помощь ст-там в системе заочного обр.; в) специалист, хорошо знающий рынок образоват. услуг и дающий советы их потенциальным потребителям.

**КОНСУЛЬТАЦИЯ** (лат. consultatio, от consultare – совещаться, советоваться) – 1) форма организации процесса обучения вне урока для одного или группы уч-ся по выяснению непонятных или сложных вопросов, тем, разд. программы в процессе изучения уч. дисциплины; 2) форма руководства уч. деятельностью, практикуемая при обучении на расстоянии, в т. ч. заочном; как правило, осуществляется в ходе прямого контакта обучающего и обучаемого, когда даются разъяснения по наиб. сложным вопросам изучаемого мат-ла.

**КОНТЕКСТ** (от лат. contextus – тесная связь, соединение) – законченный в смысловом отношении отрывок письм. или устной речи, необходимый для определения смысла отд. входящего в него слова или фразы; отсюда выражение: «понять по контексту».

**КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – обучение, в к-ром динамически моделируется предметное и социальное содержание проф. труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации уч. деятельности ст-та в проф. деятельность специалиста. Теория К. о. разработана в развитие деятельностного подхода к наследованию социального опыта (А. А. Вербицкий). Согласно этому подходу, усвоение социального опыта осуществляется в процессе обучения; однако остается открытым вопрос перехода от познават. деятельности ст-та к проф. деятельности специалиста. Это противоречие преодолевается в К. о. обучении, представляющем собой реализацию модели движения деятельности ст-тов: от собств. уч. деятельности (в форме лекции) через квазипроф. (игровые формы) и уч.-проф. (н.-и. работа ст-тов, производств. практика и др.) к собств. проф. деятельности.

**КОНТЕНТ-АНАЛИЗ** (англ. content – содержание, analysis – разложение) – метод выявления и оценки специфич. характеристик текстов и др. носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на открытые вопросы анкеты и т. д.).

**КОНТИНГЕНТ** (от лат. contingens – соприкасающийся) – 1) совокупность людей, образующих однородную группу, напр., К. уч-ся; 2) установленное для опред. целей предельное кол-во, норма ч.-л. (напр., К. приема в вузы).

**КОНТИНУУМ** (от лат. continuus – сплошной, непрерывный) – непрерывная совокупность; неразрывность явлений, процессов.

**КОНТРАКТ** (лат. contractus) – юрид. договор, соглашение применительно к гражд. трудовым правоотношениям, устанавливающее права и обязанности для обеих сторон. В системе обр. – это форма заключения трудового договора с проф.-преподават. составом в соответствии с трудовым законодательством РУз в письм. форме с указанием срока, должности, условий оплаты и стимулирования труда; подписывается руководителем и работником.

**КОНТРАКТ НА ОБУЧЕНИЕ** – соглашение между обучаемым и лицом или учреждением, выступающим в роли обучающего, а также с тем, кто предоставляет образоват. услуги или выступает в роли спонсора обучаемого; может заключаться в устной форме или в виде письм. соглашения, фиксирующего цели и условия обучения, а также ответственность обеих сторон.

**КОНТРОЛЬ** (от франц. controle – проверка) – сост. часть управления объектами и процессами, заключающаяся в наблюдении за объектом с целью проверки соответствия наблюдаемого состояния объекта желаемому и необходимому состоянию, предусмотренному законами, инструкциями, планами, договорами, проектами, соглашениями.

**КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ** – проверка обеспечения соответ-

ствия содержания и результатов обучения требованиям гос. образоват. стандарта.

**КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ** – проверка достигнутого обучающимся уровня знаний и определение степени освоения им уч. программы. Для К. к. о. используется два осн. способа: текущие наблюдения за уч. деятельностью уч-ся и итоговая проверка их знаний и умений.

**КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – обеспечение соответствия результатов проф. обучения стандарту проф. обр. Контрольная процедура предусматривает три этапа: входной контроль (собеседование, тестирование и др.); промежуточный контроль (письм. работы, тестирование, поэтапная проф. аттестация, защита курсовых работ и проектов и др.); государственная аттестация (гос. аттестация по дисциплинам, защита выпускной работы и др.).

**КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА** – одна из форм проверки и оценки усвоенных знаний, получения информации о характере познават. деятельности, уровне самостоятельности и активности уч-ся в уч. процессе, об эффективности методов, форм и способов уч. деятельности. Различают К. р. классные и домашние, текущие и экзаменац., письм., графич., практич.; фронтальные и индивид. Отличит. чертой письм. К. р. является ее большая объективность по сравнению с устным опросом. Виды и характер письм. К. р., их разнообразие (диктант, изложение, соч., практикум и пр.) зависят от содержания и специфики уч. предмета, уровня общего развития уч-ся. Кол-во письм. К. р. устанавливается учителем на основе рекомендаций уч. программы по каждому уч. предмету. Для письм. К. р. важно, чтобы система заданий предусматривала как выявление знаний по определ. теме (разд.), так и понимание сущности изучаемых предметов и явлений, их закономерностей, умений уч-ся самостоятельно делать выводы и обобщения, творчески использовать знания и навыки.

Графич. К. р. как самостоят. вид контроля или сост. часть письм. работ направлена на выявление умений уч-ся составлять обобщенную наглядную модель, отображающую определ. отношения, взаимосвязи в изученном объекте или их совокупности. Это могут быть графич. изображение условия задачи, рис., чертежи, диаграммы, схемы, табл. Особым видом графич. К. р. является работа с контурными картами.

Практич. (техн.) К. р. осуществляются с целью выявления умений и навыков уч-ся проводить определ. иссл., лаб. опыты, производить измерения, выполнять соотв. трудовые операции в уч. мастерских и т. д. Практич. К. р. – один из эффективных методов контроля за формированием умений применять в уч.-познават. деятельности полученные знания. Одной из форм проверки практич. умений и навыков является контрольный практикум (по физике, химии и др.), проводимый, как правило, в конце полугодия или уч. года.

С введением компьютерного обучения определ. место в системе контроля занял программиров. опрос, суть к-рого состоит в предъявлении всем уч-ся стандартных требований. Это обеспечивается применением одинаковых по кол-ву и сложности контр. заданий, вопросов, предполагающих короткий, точный ответ, полно и глубоко охватывающий все компоненты содержания уч. мат-ла. Оценка К. р. производится по утвержденным нормам.

**КОНФЕРЕНЦИЯ** (лат. conferentia, от conferre – собирать в одно место) – мероприятие, проводимое с целью обсуждения науч., метод. и производств. вопросов и выработки рекомендаций по их решению (см. *Семинар*). Уч. К. сосредотачивает и мобилизует духовные силы уч-ся, развивает познават. интересы, обеспечивает полноценное повторение и закрепление уч. мат-ла; в период подготовки к К. уч-ся включаются в самостоят. работу, обогащенную поиском и творчеством.

**КОНФЛИКТ** (от лат. conflictus – столкновение) – психол. столкновение разнонаправл. целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими в жесткой форме; чтобы К. начал развиваться, необходим инцидент, при к-ром одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы др. стороны. В зависимости от конфликтной ситуации выделяются межгрупповые, межорганизационные, классовые, межгос., межнац. К. Кон-

структивным К. может быть лишь тогда, когда оппонент не выходит за рамки деловых аргументов и отношений.

**Внутриличностный К.** – столкновение примерно равных по силе, но противоположных по направленности потребностей, мотивов, интересов, влечений и т. п. у одного и того же человека. Проявляется в неустойчивости настроения, повышенной ранимости и т. п. Если внутриличностный К. носит затяжной характер, то его проявления принимают форму отклонений в поведении, снижения результатов деятельности; возможно возникновение на его почве невроза. Такого рода К. нередки в дет. и особенно в подростковом возрасте, когда произвольность поведения еще недостаточна для безболезненного выбора между несовместимыми внутр. тенденциями. Педагогу следует проявлять повышенное внимание к отклонениям в поведении детей, поскольку симптомы неблагополучия могут довольно явно свидетельствовать о его причинах, т. е. внутр. К. всегда проявляется внешне. Чтобы вернуть ребенку эмоцион. благополучие, ему необходимо помочь осознать, какие из его внутр. тенденций вошли в противоречие; восстановить пошатнувшуюся самооценку пли утвердить ее на новой основе; привести уровень притязаний в соответствие с индивид. возможностями.

**Межличностный К.** – ситуация взаимодействия людей, при к-рой они либо преследуют несовместимые цели, либо придерживаются несовместимых ценностей и норм, пытаясь реализовать их во взаимоотношениях друг с другом, либо одновременно в острой конкурентной борьбе стремятся к достижению одной и той же цели, к-рая может быть достигнута лишь одной из конфликтующих сторон. Противоречие в межличностных отношениях – явление естественное, поскольку не существует двух абсолютно одинаковых людей, чьи интересы, взгляды, склонности и настроения полностью совпадают. Несовпадение мнений, оценок и т. п. может быть разрешено в доброжелат. споре, в к-ром обе стороны стремятся прийти к согласию. Если же они заинтересованы только в отстаивании своей позиции любой ценой, противоречие неизбежно перерастает в К. В пед. практике, вопреки провозглашавшемуся ранее мнению, имеется ряд оснований для возникновения К. В личности растущего человека происходят определ. изменения, к-рые могут ускользать от внимания педагога и не учитываться в обучении и воспитании. Серьезные изменения могут происходить с коллективом, членом к-рого является ребенок. Т. о., в уч.-воспитат. процессе возможно несовпадение личных целей, задач, пед. методов и индивид. особенностей уч-ся, что нередко приводит к К. между учителем и учеником. Это становится причиной потери уч-ся познават. интереса, возникновения неуверенности в своих силах, отрицат. отношения к школе, порождает активное внутр. торможение у ребенка, к-рое может быть расценено как умств. отсталость. Такой К. иногда провоцирует ребенка на поиски иной среды общения, в к-рой удовлетворяется потребность к защищенности, ощущении своей полноценности.

К. между отд. детьми чаще всего бывает вызван неспособностью одной или обеих сторон преодолеть свой эгоцентризм. При педагогически целесообразном вмешательстве в такой К. он может способствовать успешному формированию личности, положит. изменениям в поведении ребенка, консолидации сил коллектива.

Возможно возникновение межгруппового К., когда в качестве противостоящих сторон выступают группы, преследующие несовместимые цели и своими действиями препятствующие друг другу.

К. в своем развитии проходит неск. этапов: возникновение, становление, зрелость, преобразование. Каждый этап предполагает свою логику поведения педагога. Возможны след. варианты психол.-пед. коррекции К.: компромисс (взаимные уступки), привлечение объективных «судей», переключение внимания, «взрыв», отделение деловой и эмоцион. сторон К., отсрочка.

**КОНФЛИКТНАЯ СИТУАЦИЯ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ** – использование в пед. целях стихийно возникающих и разрешающихся в острой форме противоречий уч-ся в деловых и нравств. взаимоотношениях. Нерадивое исполнение уч-ся обществ. обязанностей, ущемление интересов отд.

групп или личности, авторитаризм, злоупотребление силой, нарушение справедливости порождают конфликты. Педагогу важно включить в разрешение конфликта самих учся и, в случае его обострения, активно вмешаться в разбор конфликтной ситуации.

**КОНФОРМИЗМ** (от лат. conformis – подобный. сообразный) – тенденция личности изменять свои убеждения, ценностные установки и поступки под влиянием группы, в к-рую человек включен. В психологии склонность к К. – конформность – рассматривается как специфич. личностная черта, в большей или меньшей степени присущая каждому человеку.

Различают внеш. (публичную) и внутр. (личную) конформность. Первая представляет собой демонстративное подчинение навязываемому группой мнению с целью заслужить одобрение или избежать порицания, а возможно, и более жестких санкций со стороны входящих в группу лиц; вторая – действит. преобразование индивид. установок в результате внутр. принятия позиции окружающих, оцениваемой как более обоснованная и объективная, чем собств. точка зрения. Внутр. конформность, как правило, сопровождается внеш., к-рая, напротив, не всегда предполагает личностное согласие с поневоле соблюдаемыми групповыми нормами. При всех различиях обе формы близки в том, что служат специфич. способом разрешения осознанного конфликта между личным и доминирующим в группе мнением в пользу последнего: зависимость человека от группы вынуждает искать подлинного или мнимого согласия с ней, подстраивать свое поведение под кажущиеся чуждыми или непривычными эталоны. Особой разновидностью той же зависимости является нонконформизм – стремление во что бы то ни стало поступать вопреки позиции господствующего большинства, любой ценой утверждать противоположную точку зрения.

К. нередко становится доминирующим стилем жизни, когда человек утрачивает способность к инициативе и самостоятельности суждений во всем многообразии жизненных обстоятельств.

В первые годы своей жизни ребенок неизбежно проявляет конформность, усваивает от старших правила поведения, оценки тех или иных событий. Психол. основой конформности является высокая внушаемость ребенка, непроизвольное подражание, «заражение». Когда в периоды кризисов развития (Кризисы возрастные) ребенок протестует против требований родителей, в этом проявляется тенденция, противоположная К., – нонконформизм. Проявления К. и нонконформизма в дошк. и мл. шк. возрасте часто сменяют друг друга. Поэтому родителям и воспитателям следует избегать поспешных выводов об особенностях формирующегося характера ребенка.

Подростковый возраст, как правило, сопровождается характерным кризисом отношений с окружающими: к семейной группе (прежде всего к родителям) подросток проявляет нонконформизм, а к группе сверстников – К. Подростки не склонны менять микросреду сверстников, в к-рой они освоились. Нередко решающим фактором в выборе уч. заведения становится предпочтение товарищей. Одной из самых тяжелых психич. травм, к-рая, по-видимому, для них существует, является изгнание подростка из привычной группы сверстников.

Авторитарные методы борьбы с подростковым К., как правило. неэффективны. Напр., запрет встречаться со сверстниками только усиливает нежелат. тенденции поведения. С др. стороны, повышенный К., подверженность влиянию других в сочетании с включенностью в группу подростков с противоправными интересами (пьянство и наркомания, беспорядочные сексуальные отношения. воровство, спекуляция и т. п.) может привести к катастрофич. последствиям. Нежелат., антиобществ. проявления К. можно и нужно преодолевать прежде всего за счет профилактики – систематич. поощрения в семье (начиная со ст. дошк. возраста) сознательно аргументированной убежденности в правильности своих поступков, оценок, интересов и предпочтений в форме подчеркнутого уважения к мнению всех членов семьи.

Воспитание человека с активной жизненной позицией требует развития у ребенка способности к сознат. принятию или отвержению требований группы на основе их сопоставления с моральными нормами и

обществ. ценностями. При этом независимость не исключает солидарности личности с группой, но не в силу давления, а на основе сознат. согласия с ней.

**КОНЦЕНТРАЦИЯ** (лат. concentratio, от лат. con c + centrum – центр, средоточение) – психол. сосредоточенное внимание на содержании определ. представления.

**КОНЦЕНТРИЗМ** (от новолат. concentrum – имеющее общий центр) в обучении – принцип построения шк. курсов основ наук, характеризующийся тем, что часть уч. мат-ла повторно, но с разной степенью углубления изучается на неск. ступенях обучения. Так, в нач. классах дети учатся производить все четыре арифметич. действия с целыми числами. На ср. ступени эти действия изучаются вновь, но большее внимание обращается на законы арифметич. действий, на зависимость между данными числами и результатами действий над ними. Подробно изучаются вопросы делимости чисел. Курс лит-ры уч. планом предусмотрен как тематический для ср. ступени, затем он изучается как общий элементарный, а в ст. классах ср. школы – как систематический. По этому же принципу строятся шк. курсы и мн. др. уч. предметов. От концентрич. расположения уч. мат-ла отличается линейное, при к-ром каждый разд. уч. курса изучается с той степенью глубины и подробности, к-рую требуют задачи преподавания, без возвращения к нему на след. этапах обучения.

Нек-рая ступенчатость в построении шк. курсов основывается на объективных законах усвоения знаний детьми: сущность сложных понятий, законов усваивается ими обычно не сразу во всей глубине. Поэтому при усвоении сложных понятий бывает необходимым возврат к старому, но на новой основе, в свете новых теоретич. идей (движение вверх «по спирали»). Повторное изучение мат-ла на ст. ступенях обучения осуществляется на более высоком уровне, с учетом возросших познават. возможностей уч-ся. Как правило, нач. этап концентрич. изучения уч. предмета характеризуется особым значением чувств. восприятия предметов и явлений, накоплением сведений и фактов. В последующем обучение принимает все более систематич. характер, а на ст. ступени ср. обр. носит характер серьезных теоретич. обобщений.

Вместе с тем повторяемость уч. мат-ла в течение всего срока обучения уч-ся в ср. школе, свойственная К., ведет к большей, чем при линейном расположении уч. мат-ла, затрате уч. времени, порождает перегрузку уч-ся, а нередко снижает и их интерес к предмету. Эти недостатки К. становятся особенно значит. при необходимости достичь нек-рой законченности обр. на каждой его ступени. Так, до введения всеобщего обязательного 7-летнего (а позднее 8-летнего) обр. выпускникам нач. школы, мн. из к-рых не продолжали обучения, надо было дать определ. круг в изв. степени законченных знаний, доступных для детей этого возраста. Этим объяснялась значит. насыщенность программ нач. классов по рус. яз. и математике. Стремление к изв. завершенности неполного ср. обр. обусловило введение элементарных курсов ряда уч. предметов в 8-летнюю школу, содержание к-рых в значит. мере повторялось в ст. классах.

Дальнейшее совершенствование шк. программ и методов обучения приводит к значит. уменьшению К. в обучении. В действующих программах общеобразоват. ср. школы сочетается линейное и концентрич. построение уч. мат-ла.

**КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – технология обучения, ставящая своей целью макс. сближение уч. процесса с естеств. психол. особенностями восприятия, переработки и усвоения информации человеком. Энергия уч-ся и педагогов концентрируется на более глубоком изучении предмета за счет объединения уроков в блоки, сокр. числа параллельно изучаемых дисциплин в течение дня и нед. Используются методы обучения, учитывающие динамику работоспособности уч-ся.

**КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ПОВТОРЕНИЕ** – способ повторения уч. мат-ла, при к-ром материал заучивается в один прием, а повторение следует одно за др. без перерыва; более рациональным является распределенное повторение.

**КОНЦЕПЦИЯ** (от лат. conceptio – восприятие) – 1) система взглядов на процессы и явления в природе и общ-ве; 2) ведущий замысел, определяющий стратегию

действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов.

**КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – совр. альтернативная система взглядов на развитие образоват. практики: провозглашает уч. деятельность человека как неотъемлемую и естеств. сост. часть его образа жизни в любом возрасте. Впервые концепция Н. о. была представлена на форуме ЮНЕСКО (1965) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом. В предложенной трактовке воплощена гуманистич. идея, ставящая в центр всех образоват. начал человека, к-рому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни; по-новому рассматриваются этапы жизни человека: устраняется традиционное деление жизни на период учебы и труда. Теоретич. разработки явились основой реформирования нац. систем обр. в мире.

**КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – системное описание определ. предмета или явления, способствующее его пониманию, трактовке, выявлению руководящих идей его построения или функционирования. Пед. наука исследует те факторы и условия, в к-рых формируется личность человека; в качестве ее предмета выступают пед. системы ср., проф. или высшей школы, а воспитат. процесс, протекающий в ее рамках, – в качестве явления.

**КОНЪЕКТУРА** (от лат. conjectura – соображение, предложение, догадка) – 1) догадка, предположение; 2) исправление или восстановление испорченного текста или расшифровка не поддающегося прочтению текста к.-л. памятника на основании догадок.

**КОНЪЮНКЦИЯ** (лат. conjunctio) – логич. операция, образующая сложное высказывание из двух высказываний, объединенных с помощью логич. союза «и».

**КООПЕРАЦИЯ** (от лат. cooperatio – сотрудничество) – форма организации совм. или взаимосогласованной деятельности физ. лиц на основе добровольного членства для выполнения общей задачи. Применительно к проф. обр. обычно имеется в виду скоординированное взаимодействие его учреждений между собой, а также с заинтересованными орг-циями, предприятиями, органами власти, социальными службами. К. имеет разл. направленность, определяющую состав участников взаимодействия и характер их частных задач. Обычно она ориентирована на крупномасштабные задачи, к-рые ни один из участников не в состоянии выполнить в одиночку, такие как: воспроиз-во рабочей силы, адекватное текущим потребностям рынка труда и его перспективным запросам; экон., культ. и иное развитие терр. или отд. общины; комплексное удовлетворение потребностей нас. в разного рода образоват. услугах; всестороннее и гармоничное развитие человека.

**КООРДИНАТНОЕ ИНДЕКСИРОВАНИЕ** – индексирование док-тов путем перечисления ключевых слов и дескрипторов.

**КООРДИНАЦИЯ** (от лат. coordinatio – расположение в порядке) – сост. часть процессов управления, состоящая в согласовании, упорядочении действий разных частей управляемой системы. В качестве координируемых могут выступать пед. работники, а также орг-ции и учреждения, вовлеченные в процесс функционирования и развития обр. Предметную область К. обычно составляют: теоретич. иссл., осуществляемые представителями разл. наук, взаимодействующих в сфере обр.; планирование образоват. деятельности и изменений в образоват. практике; взаимодействие системы обр. с др. социальными ин-тами – со сферой труда, политики, культуры; взаимодействие пед. работников в рамках образоват. учр.

**КОРИФЕЙ** (от греч. koryphaios – вождь, предводитель) – выдающийся деятель в к.-л. области знания или иск-ва.

**КОРРЕКТИРОВАНИЕ, КОРРЕКТИРОВКА** (от лат. correctio – поправка) – частичное изменение, исправление, поправка, вносимые в прогнозы, планы, проекты, программы, расчеты.

**КОРРЕКТУРА** (от лат. correctura – исправление, улучшение) – 1) процесс исправления ошибок и недостатков в текстовом и графич. мат-лах, подготовленных для размножения типографским (или др.) способом; 2) оттиск с типографского набора.

**КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА** – система спец. пед.

мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития, свойственных аномальным детям, и содействующих не только исправлению отд. нарушений, но и формированию личности в целом; охватывает все категории аномальных детей и проводится медиками и педагогами совместно.

Коррекц. направленность свойственна всей уч.-воспитат. работе, проводимой с аномальными детьми. Она строится с учетом характера нарушений развития и индивид. особенностей ребенка, однако ряд задач имеет общий характер и применим ко всем видам нарушений. Эти мероприятия направлены на развитие личности ребенка, на закаливание его организма, развитие движений, чувств. опыта и мышления, включение ребенка в посильный труд и др. Чем раньше начата коррекция нарушений, тем успешнее и полнее преодолевается дефект. К.-в. р. осуществляется полно и разносторонне уже в спец. дет. дошк. учреждениях, составляя специфич. содержание их программ.

В К.-в. р. со всеми категориями аномальных детей дошк. возраста преобладает процесс обучения, направленный на развитие и использование компенсаторных возможностей. Так, глухих детей необходимо обучить произношению, словесной речи, чтению. Слепого ребенка нужно учить ориентировке в пространстве, восприятию окружающего мира при помощи осязания и слуха. Воспитание слепоглухонемого ребенка начинается с обучения элементарным навыкам (прием пищи, ходьба, гигиенич. навыки и т. д.). Ребенка с любым видом нарушения развития необходимо обучить свойственному его возрасту виду деятельности – игре. Благодаря проводимой в дошк. учреждениях К.-в. р. аномальные дети к шк. возрасту получают подготовку для обучения в соотв. типах спец. школ. Нек-рые дети, страдающие легкими нарушениями (напр., фонетич. нарушение речи), оказываются подготовленными к поступлению в массовую школу.

В спец. школах всех типов К.-в. р. осуществляется в ходе обучения всем общеобразоват. предметам. Кроме того, в мл. классах в той или иной форме проводится предварит. (пропедевтич.) обучение. В школах для умственно отсталых детей на нач. этапе обучения выделяется целый пропедевтич. период, заполненный коррекц. мероприятиями. Особое внимание уделяется групповым или индивид. логопедич. занятиям; воспитываются навыки самообслуживания.

В мл. классах школ для глухих детей проводят спец. уроки предметно-практич. обучения. На этих занятиях дети овладевают широким кругом житейских понятий, у них формируются навыки ручного труда, активизируется потребность уч-ся в общении, стимулируется развитие словесной речи.

В школе для детей с задержкой психич. развития введены коррекц. занятия – «знакомство с окружающим миром и развитие речи», – направленные на ликвидацию пробелов в знаниях, накопившихся в дошк. возрасте.

Занятия по общеобразоват. предметам направлены на развитие познания, в объеме и по форме близкого к тому, что получают дети в массовой школе. Трудовая подготовка в спец. школе имеет большое коррекционно-воспитат. значение. Она помогает детям овладеть доступной профессией и готовит их к общественно полезной деятельности.

Для осуществления задач К.-в. р. при необходимости создаются и применяются спец. учебники, уч. пособия, техн. средства обучения.

**КОРРЕКЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – особый вид обучения, имеющий целью частичное или полное преодоление конкретной недостаточности уч-ся, не являющейся следствием пониженных общих способностей.

**КОРРЕЛЯТИВНЫЙ** (от лат. correlativus – соотнесенный) – К. являются вещи или понятия, имеющие смысл лишь соотносясь друг с другом (тепло – холодно, причина – действие); они наз. также коррелятами и образуют вместе корреляцию.

**КОРРЕЛЯЦИЯ** (от лат. correlatio – взаимосвязь, соотношение) – 1) понятие, отражающее наличие связи между явлениями, процессами и характеризующими их величинами; 2) в матем. статистике – по-

нятие, к-рым отмечают связь между явлениями, если одно из них входит в число причин, определяющих др., или если имеются общие причины, воздействующие на эти явления; 3) биол. взаимная соотнесенность всех органов, всех частей тела друг с другом, так что изменение одного органа или одной части влечет за собой изменение остальных. Подобная К. имеет место в психологии и социологии.

**КОСМОПОЛИТИЗМ** (от греч. kosmopolites – гражданин мира) – идеологич. течение, проповедующее отказ от нац. суверенитета, нац. традиций и культуры во имя единства человеч. рода.

**КОСМОС** (греч. kosmos – Вселенная) – мир, мыслимый как упорядоченное единство (в противоположность хаосу); первонач. – то же самое, что порядок, устроение. Впервые мир был назван К. Пифагором, к-рый обратил внимание на царящие в нем порядок и гармонию. Космическим чувством, или ощущением, наз. преисполненность чувством внутр. связи с К.

**КОЭФФИЦИЕНТ** (от лат. coefficiens – содействующий) – 1) показатель, фактор, параметр, представляющий отношение двух однородно исчисленных величин; 2) числовой множитель в функцион. зависимости.

**КОЭФФИЦИЕНТ АВТОМАТИЗАЦИИ** – отношение времени, затраченного на выполнение тестовой пробы группой специалистов ко времени, затраченному на выполнение той же тестовой пробы уч-ся; К. а. является показателем степени освоения осн. операций и приемов деятельности.

**КОЭФФИЦИЕНТ ИНТЕЛЛЕКТА, КОЭФФИЦИЕНТ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ, АЙ-КЬЮ** (англ. IQ, сокр. от Intelligence Quotient; intelligence – ум, интеллект и quotient – коэффициент) – показатель развития мыслит. способностей; выражается через отношение т. н. умств. возраста (УВ) к истинному хронологич. возрасту (ХВ) данного лица. Определяется результатами тестирования и подсчитывается по формуле

$$\frac{УВ}{ХВ} = 100\,\% = IQ.$$

В тесты обычно входят логич. и арифметич. задания, ориентация в практич. ситуациях, проверка оперативной памяти и т. п.

**КОЭФФИЦИЕНТ НАУЧНОСТИ** – отношение фактической ступени абстракции, на к-рой ведется преподавание, к ступени абстракции, достигнутой в отрасли науки, порождающей уч. предмет.

**КОЭФФИЦИЕНТ ОБУЧАЕМОСТИ** – показатель степени выраженности способности уч-ся ориентироваться в незнакомой, ранее не освоенной уч. реальности.

**КОЭФФИЦИЕНТ ОСОЗНАННОСТИ** – отношение степени осознанности усвоения уч. мат-ла уч-ся к степени осознанности усвоения, заданной как цель.

**КОЭФФИЦИЕНТ ПЕРЕГРУЗКИ** – отношение времени, затраченного уч-ся на усвоение фиксированного объема уч. мат-ла с заданным качеством усвоения, ко времени, отведенному для усвоения данного мат-ла по уч. плану.

**КОЭФФИЦИЕНТ ПОЛНОТЫ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА** – отношение кол-ва уч. элементов в изучаемом предмете к кол-ву объектов в соотв. уч. предмету отрасли науки (для проф. школы можно оценивать по отношению к объему соотв. уч. предмета в высш. обр.).

**КОЭФФИЦИЕНТ ТРУДОВОГО УЧАСТИЯ (КТУ)** – суммированная количеств. оценка вклада работника в общие результаты труда.

**КОЭФФИЦИЕНТ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ** – см. *Коэффициент интеллекта.*

**КОЭФФИЦИЕНТ УСВОЕНИЯ** – отношение числа правильно выполненных операций в тестовом задании (M) к общему числу операций теста (N):

$$K = \frac{M}{N}.$$

К. у. является показателем успешности овладения уч. мат-лом при тестовом контроле: по нему судят о завершенности процесса обучения на соотв. уровне. В качестве критич. величины К. у., отделяющей удовлетворит. знания и умения от неудовлетворит., можно принимать 0,7.

**КОЭФФИЦИЕНТ УЧАСТИЯ** – показатель образоват. активности нас., выраженный через частное от деления общего числа мест в системе обр. взрослых на данной терр. на число лиц, реально вовлеченных в уч. деятельность.

**КРАТКОВРЕМЕННАЯ ПАМЯТЬ** – подсистема памяти, обеспечивающая оперативное удержание и преобразование данных, поступающих от органов чувств и из долговрем. памяти. Центр. роль при кратковрем. удержании данных играют процессы внутр. называния и активного повторения мат-ла, протекающие обычно в форме скрытого проговаривания.

**КРАТКОЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ** – описание, в состав к-рого входят только обязат. элементы библ. описания док-та, необходимые для его индексации.

**КРЕАТИВНОСТЬ** (от англ. creative – творческий, созидательный) – уровень творч. одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности; способность сделать, осуществить нечто новое: новое решение проблемы, новый метод или инструмент, новое произв. иск-ва. Обладающий К. человек обычно отличается высоким интеллект. уровнем в повседневной жизни и может рационально решать возникающие проблемы, но часто предпочитает действовать на основании интуиции и высоко ценит иррациональность в себе и др. Необходимой предпосылкой успешности креативных действий является работоспособность индивида. Первонач. К. рассматривалась как функция интеллекта, и уровень развития интеллекта отождествлялся с уровнем К.; впоследствии выяснилось, что уровень интеллекта коррелирует с К. до определ. предела, а слишком высокий интеллект препятствует К. В наст. время К. рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности.

**КРИЗИС** (от греч. krisis – решение, поворотный пункт, исход) – психол. 1) тяжелое переходное состояние, вызванное болезнью, стрессом, травмой и т. п.; 2) эмоционально значимое событие или радикальное изменение статуса в персональной жизни. Педагогику интересуют возрастные К. (К. развития), возникающие при переходе от одной возрастной ступени к др.; они связаны с системными преобразованиями в сфере социальных отношений, деятельности и сознания. Форма, длительность и острота К. может значительно различаться в зависимости от индивид. особенностей, социальных условий и пед. системы в целом.

**КРИЗИСЫ ВОЗРАСТНЫЕ** (от греч. krisis – переломный момент, исход) – усл. наим. переходов от одного возрастного этапа к др. В дет. психологии эмпирически отмечалась неравномерность дет. развития, наличие особых, сложных моментов становления личности. При этом мн. исследователи (З. Фрейд, А. Гезелл и др.) рассматривали эти моменты как «болезни развития», негативный результат столкновения развивающейся личности с социальной действительностью. Л. С. Выготский разработал ориг. концепцию, в к-рой рассматривал возрастное развитие как диалектич. процесс. Этапы постепенных изменений в этом процессе чередуются с К. в. Психич. развитие осуществляется посредством смены т. н. стабильных и критич. возрастов (см. *Возраст*). В рамках стабильного возраста вызревают психич. новообразования, к-рые актуализируются в К. в. Выготский описал след. К. в.: кризис новорожденности – отделяет эмбрион. период развития от младенч. возраста; кризис 1 года – отделяет младенчество от раннего детства; кризис 3 лет – переход к дошк. возрасту; кризис 7 лет – соединит. звено между дошк. и шк. возрастом; кризис 13 лет – совпадает с переходом к подростковому возрасту.

На этих этапах происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» ребенка – возникновение нового типа отношений со взрослыми, смена одного вида ведущей деятельности др. К. в. – закономерные и необходимые этапы развития ребенка; т. о., понятие «кризис» в данном контексте не несет негативной окраски. Однако нередко К. в. сопровождаются проявлениями отрицат. черт поведения (конфликтность в общении, упрямство, негативизм и т. п.). Источн. этого явления – противоречие между возросшими физ. и духовными возможностями ребенка и ранее сложившимися видами деятельности,

**КРИТЕРИЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ** – критерий, к-рый определяет влияние результатов иссл. на имеющиеся концепции, идеи, теоретич. представления в области теории и истории педагогики и психологии.

**КРИТИКА** (от греч. kritikē – искусство суждения) – оценка, способность к оценке – одна из важнейших способностей человека, предохраняющая его от последствий заблуждений и ошибок; частный случай – К. по отношению к самому себе (самокритика). В педагогике – прием убеждения, способ вскрытия, выявления и анализа недостатков, ошибок, просчетов в мышлении и поступках уч-ся и педагогов. К. выражается негативное, нетерпимое отношение к безнравств. поведению и одновременно осуществляется побуждение личности к позитивному действию. Обоюдная тактичная К. уч-ся и педагогов формирует критич. мышление, гражд. мужество, взаимную открытость, правдивость, принципиальность, создает условия для своевремен. устранения недостатков.

**КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ** – метод анализа результатов уч. деятельности, заключающийся в обучающем взаимодействии педагога и уч-ся. Пед. функция К. а. заключается в том, чтобы дополнить, углубить, исправить, скорректировать, содержательно проконтролировать результат уч. деятельности уч-ся. Критико-аналитич. оценка результатов активно способствует усвоению всем коллективом изучаемого мат-ла. Развивающий эффект метода – в интенсивном становлении критико-аналитич. мышления уч-ся.

**КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ** – рациональное, рефлексивное мышление, направленное на решение того, чему следует верить или какое действие следует предпринять. При таком понимании К. м. включает как способности (умения), так и предрасположенности (склонности).

**КРУГЛЫЙ СТОЛ** – одна из форм уч. дискуссии, беседа, в к-рой «на равных» участвует вся небольшая группа уч-ся (обычно ок. пяти человек), и происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью уч. группы).

**КРУГОЗОР** – 1) пространство, видимое с определ. точки; 2) объем познаний человека, круг его интересов и представлений о жизни, диапазон ее восприятия, широта видения мира и глубина его понимания.

**КРУГОЗОР УЧАЩИХСЯ** – представления, понятия и фактич. сведения о предметах и явлениях природы, обществ. жизни, доступные уч-ся на каждом этапе их умств. развития. Основой кругозора являются знания, приобретенные в процессе обучения и участия в обществ. жизни. К. у. выходит за пределы знаний, определяемых уч. программой: чем разнообразнее интересы и знания уч-ся, тем шире их кругозор и выше их общее развитие.

**КУЛЬТУРА** (от лат. cultura – возделывание, образование, воспитание) – совокупность матер. и духовных ценностей, созданных человеч. общ-вом и характеризующих определ. уровень его развития; в контексте образоват. проблематики К. – это уровень развития личности, характеризуемый мерой освоения накопленного человечеством социального опыта и способностью к его обогащению.

К. – сложное междисциплинарное общеметодологич. понятие, характеристика к-рого, удовлетворяющая специалистов разл. отраслей знания, чрезвычайно затруднительна. И по сей день не существует определения К., к-рое можно было бы считать исчерпывающим. Понятие К. указывает как на общее отличие человеч. жизнедеятельности от биол. форм жизни, так и на качеств. своеобразие конкретных проявлений этой жизнедеятельности: в определ. эпохи (антич. К.), для разл. обществ, народностей, наций (К. майя, рус. К. и т. п.), особенностей сознания, поведения и деятельности людей в конкретных сферах жизни (К. труда, общения и т. и.). В более узком смысле К. – сфера духовной жизни людей. К. включает в себя предметные результаты деятельности людей (сооружения, машины, произв. науки, иск-ва, техники, нормы морали и права), а также реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень интеллект., нравств и эстетич. развития, мировоззрения, способы и формы общения. Матер. и духовная К. находятся в органическом единстве, интегрируясь в нек-рый единый тип К., к-рый исторически изменчив, но на каждом новом этапе

формами взаимоотношений с окружающими, приемами пед. воздействия. Эти противоречия нередко приобретают острую форму, порождая сильные эмоцион. переживания, нарушения взаимопонимания со взрослыми. В шк. возрасте в рамках К. в. у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к уч. занятиям, общее снижение работоспособности. На остроту протекания К. в. оказывают влияние индивид. особенности ребенка.

Яркую негативную окраску имеет, напр., кризис 3 лет, когда прежде послушный ребенок может внезапно стать неуправляемым, и кризис подросткового возраста, опасный неожиданными формами протеста против реального или мнимого давления со стороны взрослых.

Негативные проявления К. в. не являются неизбежными. Гибкая смена воспитат. воздействий, учет происходящих с ребенком перемен могут значительно смягчить протекание К. в.

**КРИПТОГРАФИЯ** (от греч. kryptos – тайный, скрытый и graphō – пишу) – способ тайного письма, понятного лишь посвященным; тайнопись.

**КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВОЧНЫЕ ТЕСТЫ** – совокупность пед. тестов, позволяющих определить, насколько испытуемый владеет знаниями и навыками мыслит. деятельности, к-рые необходимы и достаточны для выполнения определ. классов заданий.

**КРИТЕРИИ ОБРАЗОВАННОСТИ** – показатели, включающие: ясность и четкость понятий, к-рыми оперирует человек; определенность и конкретность мышления; умение обнаруживать нерешенные проблемы, ставить вопросы и выдвигать гипотезы; осознание связей между предметами и явлениями, действит. тенденций в развитии процессов; способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа наличных тенденций; кол-во и качество процесса и продуктов труда.

**КРИТЕРИИ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА** – показатели, на основании к-рых осуществляется экспертная оценка пед. опыта, включающие: повышение эффективности и качества пед. процесса, новизну, новаторство; соответствие тенденциям обществ. развития, передовым идеям науки; расширение сферы пед. деятельности; создание целостной системы всестороннего развития личности.

**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** – это оценка знаний, умений и навыков, экспертные оценки и характеристики привитых уч-ся убеждений, черт характера, свойств личности; устанавливаются педагогикой и психологией. Четким и определ. показателем эффективности пед. процесса является повседневное поведение уч-ся, их практич. дела, поступки, отношение к труду, учебе, общ-ву, друг к другу.

**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ** – объективные, сравнимые показатели проф. мастерства, обладающие устойчивостью на определ. отрезке времени. К осн. критериям эффективности относятся: самостоятельность в проф. деятельности; выполнение техн. требований, соблюдение безопасности труда, получение устойчивых положит. результатов; производительность труда; профессионально ориентированное мышление; культура труда; творч. отношение к труду; ответственность за выполнение проф. заданий.

**КРИТЕРИЙ** (от греч. kriterion – средство для суждения) – показатель, признак, на основании к-рого формируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки; в теории познания – признак истинности или ложности положения.

**КРИТЕРИЙ НАУЧНОЙ НОВИЗНЫ** – критерий, к-рый характеризует содержат. сторону результатов иссл., т. е. новые теоретич. положения и практич. рекомендации, к-рые ранее не были известны и не зафиксированы в психол.-пед. науке и практике.

**КРИТЕРИЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ** – критерий, к-рый определяет изменения, к-рые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов иссл. в практику.

**КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ** – численное выражение след. параметров: полнота уч. предмета, уровень усвоения деятельности, ступени абстракции, автоматизация, осознанность усвоения.

своего развития наследует все наиб. ценное, созданное предшествующей К.

Воплощенная в содержании, средствах и продуктах труда, направленного на преобразование предметного мира и развитие сферы человеч. взаимоотношений. К. представляет собой, т. о., способ обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности людей, с необходимостью воспроизводимый сменяющимися поколениями. Ядро К. составляют общечеловеч. цели и ценности, а также исторически сложившиеся способы их восприятия и достижения. Но выступая как всеобщее явление, К. воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обусловливая его становление как личности во взаимодействии с миром матер. предметов и социальных отношений. Для понимания сущности К. необходимо раскрыть и движущие силы этого процесса.

Истинное содержание ист. прогресса составляет творч. преобразование мира предметов и теоретич. представлений, в результате к-рого рождается уникальный, ранее не существовавший результат деятельности. Способ достижения этого результата всегда уникален, и столь же уникальна личность человека-творца, развившего в себе соответствующие способности. Любое ориг. создание (открытие, произв.) может быть скопировано и тиражировано, но копии как элементы репродуктивной (воспроизводящей) деятельности в своем овеществленном качестве выпадают из сферы К., пока не выступят – благодаря заключенному в них содержанию – мотивом или средством новой творч. задачи.

Трансляция К. от поколения к поколению включает освоение накопленного человечеством опыта, но не совпадает с утилитарным овладением результатами предшествующей деятельности. Взаимодействие отд. человека с К. никогда не бывает полностью гармоничным и всеохватывающим. К. всегда остается величайшим резервом опыта и ценностей, из к-рой черпают живущие поколения и в к-рую они вносят свой вклад.

Культ. преемственность осуществляется не автоматически. Для того чтобы она проходила успешно, необходима организация стройной и внутренне согласованной системы воспитания и обр., осн. на науч. иссл. форм, методов, направлений и механизмов развития личности.

Усвоение К. – это взаимонаправл. процесс, для к-рого справедливы все осн. закономерности коммуникативной деятельности. Известно, напр., что не только родители воспитывают ребенка, но и ребенок, в свою очередь, «воспитывает» родителей, формируя у них позиции и установки, необходимые для выполнения родительской роли. Успех воспитания в любом возрасте предопределяется успешностью коммуникации между воспитателем и воспитуемым. Овладение предметом, знанием, умением требует непосредств. обращения к их вещной форме. Учитель, воспитатель в этом случае выступают лишь посредниками, передающими «из рук в руки» нек-рую готовую «вещь». Их личность имеет при этом то значение, к-рое определяется степенью ее соответствия условиям процесса передачи. Так, учитель музыки, не обладающий личным муз. вкусом, но владеющий техникой игры на муз. инструменте, способен обучить детей исполнительским умениям. Но ни он, ни большинство его учеников не имеют отношения к муз. К. Аналогично можно выучить законы физики, не приобшившись к естеств-науч. К. Именно К. осмысления и переживания физ. или иной реальности, требующая индивид. творч. восприятия, обусловливает становление целостной личности как носителя К. Даже теоретически допустимое полное овладение уч-ся всей совокупностью результатов человеч. познания и деятельности не делает их субъектами К., несмотря на внеш. признаки образованности. К. передается не в процессе пассивного освоения готовой информации, но в личностном общении, т. е. в общении с личностью как носителем нестандартных творч. устремлений. Трансляция К. всегда включает сотворчество ее воспреемника. Т. о., в уч.-воспитат. процессе гл. средство передачи К. – неповторимая индивидуальность воспитателя как носителя К. и субъекта межличностного взаимоотношения с формирующейся уникальной личностью уч-ся.

**КУЛЬТУРА И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ**

**ИДЕИ.** Культура и культ.-просвет. учреждения обладают большими возможностями в деле формирования идеи нац. независимости и внедрения ее в сознание нас. Нужно полнее использовать возможности б-к, т-ров, клубов, домов и дворцов культуры, парков отдыха, музеев и др. учреждений, разрабатывать и проводить в жизнь соотв. мероприятия.

Необходимо проведение разл. встреч, «круглых столов», диспутов, подготовка метод. мат-лов по разъяснению широким слоям нас. сущности идеи нац. независимости.

Культ.-просвет. учр. должны быть важным фактором воспитания молодежи. Нельзя допускать, чтобы деятельность учреждений культуры и иск-ва строилась только на коммерческой основе, чтобы имели место далекие от идейно-нравств. убеждений и нац. ценностей произв.

На новый качеств. уровень должна быть поднята культ.-просвет. работа, охватывающая все нас. страны с целью повышения общей и проф. культуры. Здесь важно активизировать просветит. деятельность средств массовой информации. Предстоит значит. работа по «интеллектуализации и духовно-нравств. наполнению» передач на телевидении и радио, лит-ры для детей и юношества.

Необходимо осуществить систему мер по развитию на этой основе отеч. культуры и нац. иск-ва, предусматривающую их использование в содержании обр., образоват. практике, пропаганду и распространение за рубежом, проведение нац. и междунар. конкурсов, фестивалей и др. Дальнейшее развитие должно получить худ. творчество молодежи.

**КУЛЬТУРА МЫШЛЕНИЯ** – совокупность формально-логич., языковых, содержательно-методол. и этич. требований и норм, предъявляемых к интеллект. деятельности человека; от их усвоения и применения зависят процессы социализации личности, ее проф. успехи и творч. достижения. Культура может являться синонимом бытия человека в качестве разумного существа, способного рационально ставить и решать как свои жизненные, так и обществ. задачи, давать адекватную оценку себе и всему окружающему. Культ., т. е. ясному, четкому и последоват. мышлению противостоит мышлению хаотичное, путаное.

**КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ** – характеристика поведения по критерию и мере соответствия нравств.-этич. принципам, социальным нормам, правилам этикета.

К. п. выражает, с одной стороны, нравств. требования общ-ва, закрепленные в нормах, принципах и идеалах, с др. – усвоение положений, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия уч-ся. В К. п. проявляется единство внеш. факторов, регулирующих деятельность и поведение, и внутр. – индивид. возможностей личности. Усвоенные человеком правила К. п. превращаются в ценное качество личности – воспитанность. Воспитанность, хорошие манеры, соблюдение этикета всегда ценились в общ-ве, т. к. они отражали богатый внутр. мир человека. В жизни единство внеш. и внутр. культуры не всегда выдерживается. За внеш. лоском и прекрасными манерами могут скрываться эгоизм, равнодушие, цинизм, а порядочные и добрые люди порой создают неудобства окружающим тем, что не всегда умеют вести себя в общ-ве.

В К. п. органически слиты культура общения, культура внешности и бытовая культура (удовлетворение потребностей).

Основа культуры общения – гуманное отношение человека к человеку. Поэтому воспитание культуры общения у детей требует формирования доверия и доброжелательности к др. людям. Нормами общения являются вежливость, соблюдение усл. и общепринятых способов выражения доброго отношения друг к другу, формы приветствий, благодарности, извинений, правила поведения в обществ. местах, общения женщин и мужчин. Дети нуждаются в раскрытии глубокого внутр. смысла К. п., в понимании того, что следование приличиям свидетельствует об уважении к людям, традициям, иначе они будут видеть в них пустые условности.

Детей необходимо научить поведению в кругу родных, друзей, соседей, посторонних людей; в транспорте, в обществ. местах, на собраниях и т. п. Дети должны быть знакомы с ритуалами поздравлений, вручения подарков, высказывания соболезнова-

ния, с правилами ведения деловых разговоров, в т. ч. телефонных, и т. п.

Непременный атрибут культуры общения – тактичность, умение понять чувства и настроения окружающих людей, поставить себя на их место, представить возможные последствия для них своих поступков. Важный признак К. п. – проявление точности и обязательности.

В К. п. большое место занимает культура речи, умение участвовать в полемике, дискуссии, понимание юмора.

Внеш. привлекательность в жизни ребенка, подростка играет очень важную роль. Часто от оценки своей внешности окружающими, самим ребенком зависит его настроение, поведение и даже положение в коллективе. Воспитание культуры внешности начинается с формирования привычек к чистоплотности, с соблюдения правил личной гигиены. Показателями воспитанности К. п. являются жесты, мимика, движения, походка, осанка. Умение элегантно одеваться, выбирать свой стиль и не подражать слепо моде также вырабатывается с самого раннего возраста и необходимо как девочкам, так и мальчикам. От взрослых во многом зависит, каким сформируется у ребенка идеал внеш. красоты человека. При отсутствии правильного пед. руководства, под влиянием не очень культ. людей могут выработаться вульгарные эстетич. представления. Большое значение в воспитании вкусов детей и молодежи имеют средства массовой коммуникации.

Важную задачу составляет воспитание эстетич. отношения к предметам и явлениям повседневной жизни, в т. ч. умения рационально организовать свое жилище, правильно вести себя во время приема пищи и в др. бытовых ситуациях. В повседневном общении дети усваивают правила хорошего тона, подражая поведению взрослых, ст. товарищей.

Личный опыт общения ребенка с др. людьми недостаточно велик, решающее значение имеет формирование осознанных навыков и привычек К. п. В нач. классах этот процесс проходит сравнительно легко, т. к. уч. и воспитат. деятельность осуществляет один учитель, под контролем к-рого дети находятся в течение всего дня. Широко используются игровые формы. Подростки эмоциональны, обидчивы, быстро утомляются, сила воли у них недостаточно развита, что при неблагоприятных условиях может привести к несдержанности, неуравновешенности, к немотивированным поступкам.

Для подростков характерно стремление к самоутверждению в коллективе, т. е. подросток внутренне готов принять правила, выполнение к-рых позволит ему занять достойное место среди сверстников, только не всегда умеет это сделать. Назидания, упреки, замечания – малоэффективные средства воспитания К. п., вызывающие скрытое, а иногда и явное сопротивление воспитанию. Задача педагогов – изменить скептич. отношение к правилам вежливости, хорошим манерам, показать нравств. сущность и привлекат. стороны К. п.

Старшеклассники уже имеют опыт правильных нравств. отношений, когда содержанию поступка соответствует внеш. форма его совершения. У них в большей степени развита потребность в самовоспитании, что способствует формированию К. п.

Стиль поведения подростка, юноши в значит. мере складывается под влиянием обществ. мнения, поэтому важно, чтобы в сферу обществ. оценок вошла К. п. Недостаточное внимание нашего общ-ва в целом к К. п. сказывается на воспитанности подростков и молодежи. Поэтому воспитание К. п. у детей прежде всего требует повышения ответственности за выполнение норм поведения всеми членами общ-ва. Большое значение имеют нац. особенности К. п., сложившиеся в результате нравств. развития мн. поколений и являющиеся непременным атрибутом общечеловеч. культуры.

**КУЛЬТУРА РЕЧИ** – 1) соответствие индивид. речи нормам данного языка, умение использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи; 2) область языкознания, исследующая проблемы нормализации лит. яз.

Нормативность речи включает в себя также такие качества, как точность, ясность, чистота. Критерий точности речи – ее соответствие мыслям говорящего и пишущего, правильный отбор языковых

средств для адекватного выражения содержания высказывания. Критерий ясности речи – ее доходчивость и доступность для тех, кому она адресована. Критерий чистоты речи – исключение нелит. элементов (диалектных слов, просторечной лексики, проф. жаргонизмов), уместность использования в ней определ. средств в конкретной ситуации речевого общения и т. д. Культ. речь отличается богатством словаря, разнообразием грамматич. конструкций, худож. выразительностью, логич. стройностью. Правильность речи воспитывается в процессе обучения языку.

Эти качества речи предполагают достаточно высокий уровень общей культуры человека, развитую культуру мышления, сознательную любовь к языку. Показателем речевой культуры выступает владение лит. языком, в к-ром закрепляются и накапливаются культ. традиции народа.

Первые навыки речевого общения дети усваивают в семье, в дошк. учреждениях, но систематич., орг. обучение речи начинается в школе. Изучение грамматики является той основой, на к-рой строится наука о языке в школе. Занятия грамматикой сопровождаются разнообр. словарной работой, способствующей не только языковому развитию уч-ся, но и развитию их мышления, обогащению новыми понятиями и представлениями. Важное значение для повышения К. р. имеют письм. работы по языку (диктант, изложение, соч. ), стилистич. упражнения, занятия в лингвистич. и лит. кружках.

Наряду с занятиями языком ведущую роль в развитии К. р. играет шк. курс литры, а также внеклассное чтение и внеклассная работа по лит-ре. Знакомясь в школе с литературно нормированной речью, уч-ся постепенно переходят от пассивного ее восприятия к активному использованию, совершенствуют свою речь. Здесь на помощь школе и семье приходят кн., журн., кино, т-р, радиовещание, телевидение.

**КУЛЬТУРА ТРУДА** – способность и привычка планировать свой труд; умение работать с применением рацион. приемов, совр. техники и технологии; высокая технол. дисциплина; умение применять в работе проф. знания; рацион. организация труда и рабочего места; соблюдение правил и норм безопасности труда; бережное отношение к оборудованию, мат-лам, энергии. Один из осн. критериев эффективности проф. обучения.

**КУЛЬТУРИЗМ** (франц. culturisme), бодибилдинг (англ. bodybilding) – система физ. упражнений с разл. отягощениями (гантели, гири, штанги и т. п.) для усиленного развития мускулатуры, ставящая своей целью гармонич. построение тела. Складывается в новый вид спорта; в 1946 г. была создана Междунар. федерация по К.

**КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА.** К. с. конкретного образоват. учр. – это пространство культ. развития детей в дет. и молодежной общности, вбирающее осн. параметры среды – отношения, ценности, символы, вещи, предметы. Данное пространство для культ. развития мало учитывалось в обр. раньше. еще меньше внимания обращалось на его мультикульт. формы. К. с. школы часто была просто политизирована и идеологизирована. Еще меньше внимания уделялось К. с. класса, в к-рой и происходит культ. развитие ребенка и подростка.

Проектирование и обеспечение К. с. гуманистич. обр. требует реорганизации не только образоват. помещений и зон рекреации, но и организации культ. деятельности в дет. сообществах, а также преобразования уч. программ и планов на принципах разнообразия, вариативности и альтернативности. Это даст ученику возможность выбора деятельности, это даст родителям возможность увидеть перспективы и потенциал своего ребенка, это даст возможность образоват. учр. стать подлинным культ. центром для детско-молодежных и взросло-молодежных сообществ. Но одновременно это даст педагогу возможность повысить свою пед. культуру и компетентность, поскольку новая К. с. обр. не может функционировать, если учительская среда консервативна и не воспринимает нововведения.

К. с. образоват. учр. во многом зависит от сложившейся К. с. региона (р-на или населенного пункта) – той конкретной атмосферы и условий, к-рые или способствуют, или сдерживают (в усл. границах) развитие К. с. конкретных образоват. систем.

Проектирование многообр. среды предполагает: продуманную организацию всех

пространств образоват. учр. для разнообр. деятельности дет. сообществ, широкое практич. использование (а не демонстрацию) системы высокотехнол. оборудования и коммуникаций. Преобразование среды поможет становлению иного культ. типа обр., иного – культ. – образа жизни образоват. учр.

**КУЛЬТУРНОЕ ОСНОВАНИЕ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН** – методол. и метод. позиция интеграционного подхода в преподавании науч. знания на основе новых культ. ценностей. Данный подход рассматривает науку как подсистему культуры, как культ. конструкцию в ее чисто социальном измерении.

В результате реформ в обр. и введения новых нац. уч. программ науч. дисциплины стали базовыми, их изучают дети от 7 до 18 лет. Несмотря на многочисл. уточнения программ, следует признать, что содержание преподавания основ наук мало способствует достижению подлинной науч. образованности уч-ся. Наука преподается механистически, под сильным влиянием индуктивизма в духе старых традиций, напр., курс начинается с атомистических представлений и разл. уровни знания рассматриваются в отдельности и прежде, чем целое.

Этот редукционистский подход (сведение части к целому, а целого к части) идет вразрез с тем, что мы воспринимаем. Мы видим вещи взаимосвязанными. Поэтому «шк.» наука ведет нас в сторону от реальных смыслов. Она преувеличивает роль наблюдения среди разнообразных науч. средств. Большинство учителей, преподающих науку в школе, не обладает способностью критич. оценки границ эксперим. метода, не владеет необходимыми теоретич. знаниями (методологией науки).

Монополия знания, осн. на редукционистском подходе, строится на четырех типах насилия – насилия над субъектом, над объектом, над носителем знания и над самим знанием. Прежде всего, противопоставляются т. н. эксперты и не-эксперты, огромное число людей превращаются в незнающих. Объекты знания разрушаются, когда совр. наука порождает «силовую» технологию и пытается трансформировать природу, теряющую свою способность к восстановлению. Системные экон. кризисы во всем мире свидетельствуют о насилии, к-рое наука и порожденные сю технологии совершают над природой. Молчаливо признается, что дети проходят разные стадии когнитивного развития одинаково и по восходящей линии. Учителя не принимают во внимание, что все дети индивидуальны и что они живут в разл. социальном и культ. окружении. Существующий нац. уч. план также базируется на этой ошибочной позиции и представлении о якобы линейном движении детей в их развитии. Этот взгляд глубоко внедрен в науч. культуру.

Пед. обр. характеризуется теми же особенностями, ст-ты – будущие учителя не обладают способностями «делать науку» в процессе обучения и нуждаются в спец. подготовке, в рамках к-рой можно было бы структурировать их «науч. знания». Став учителями науч. знания, они не будут способны изменить доминирующие подходы в преподавании.

Простое преподавание фактов в рамках такого устаревшего подхода больше не может удовлетворять. Такое преподавание науч. метода как универсального и находящегося вне культ. представлений будет только усугублять разделение людей на экспертов и не-экспертов, рациональных и эмоциональных, развитых и отсталых.

Разл. модели науч. грамотности нуждаются в критич. осмыслении, если мы ставим цель сформировать молодых людей, готовых в будущем к плюрализму мнений и позиций, способных к развитию экономики и технологии на всеобщих началах справедливости и сохраняющей экологии.

**КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ** – процесс создания и реализации системы представлений индивида о культ. пространстве, о своем месте и культ. содержании общения в этом пространстве. К. с. связано с пост. выбором индивидом разных форм культ. активности и предметной направленности индивид. культ. интересов, с их последующей трансформацией и развитием. К. с. является одной из сост. частей социализации личности. Оно возникает в результате общения с др. членами сообщества первонач. в пространстве конкретной субкультуры (в семье, референтной группе, ближайшем окружении) и является как

результатом их взаимодействия, так и толчком к новым формам социокульт. взаимодействия.

Самоопределение в культуре предполагает наличие определ. механизма (индивид.), обеспечивающего вхождение ребенка в культуру, в т. ч.:

– убеждения в ценности данных проявлений культуры для саморазвития, что порождает переживание адекватности своих чувств, мыслей и желаний представлениям окружающих людей,

– осознания того, как окружающие (и адекватно ли) воспринимают действия по К. с. и особенности культ. поведения,

– самооценки культ. активности (собств. и др.) и пост. коррекции взаимодействий с окружением,

– способности к селективному восприятию окружающей действительности, к сознат. выбору и обоснованию своего жизненного выбора, к принятию определ. ценностей культуры и непринятию др. в зависимости от собств. культ. установок (нравств. идеалов, эстетич. вкуса и творч. интересов).

От самоопределения в культуре зависят взаимоотношения подростка с окружающими его людьми, отношение к собств. деятельности, осознание собств. индивидуальности и ее значимости. В результате такой активности рождаются новые формы культ. пространства, опосредованно влияющие на др. людей.

В сфере обр. К. с. становится одной из гл. пед. целей, а стержнем работы педагогов – обеспечение пед. помощи и поддержки ребенка в этом, столь важным для его становления, процессе.

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – новое науч. направление, формирующееся на стыке философии обр., культурологии и педагогики, объясняющее на единых основаниях пед. и культ. антропологии весь комплекс культ. проблем обр. Сюда относятся след. предметные блоки и круг проблем:

– культ. содержание (ценности, функции, цели, задачи, направленность, культуроемкость, предметное содержание) и формы (культуросообразность и качество методов, средств, методик и приемов) обр. в целом,

– культ. модели образоват. систем,

– пед. культура (индивид. и реально существующая в сообществе),

– механизмы включения ребенка (подростка) в культуру и субкультуру,

– особенности культ. (субкульт.) развития дет. и подростковых общностей,

– особенности становления личностной культуры ребенка,

– механизмы становления и проявления культ. среды в конкретных образоват. системах и в сфере обр. в целом,

– социокульт. проектирование в сфере обр.,

– качество организации и управления в сфере обр., культура управления в обр.

Становление нового направления знания в педагогике обусловлено все более острым проявлением в сфере обр. ряда социокульт. противоречий, в частности, низкой культ. грамотностью выпускников школ, снижением культ. уровня уч-ся и учителей, малокульт. образоват. средой, отсутствием культуры общения в образоват. учр. Все это требует конкретных культуросодержащих проективных и пед. решений, а значит и осмысления этих процессов в понятиях культурологии.

**КУРАТОР** (от лат. curator – попечитель) – лицо, к-рому поручено наблюдение за к.-л. работой, за к.-л., ч.-л.

**КУРС ОБУЧЕНИЯ** – 1) цикл, состоящий из уч. дисциплин, предметов и тем, предусмотренных определ. образоват. программой; 2) точно очерченный круг знаний, умений и навыков по к.-л. уч. предмету или науч. дисциплине; 3) определ. ступень обучения в образоват. учр. ср. спец., проф. и высш. обр., обычно приравниваемая по продолжительности к уч. году.

**КУРСОВАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ** – применяется в высш. и ср. спец. уч. заведениях. Осн. на строгом графике уч. процесса, распределении всех уч. дисциплин, производств. практики, а также производств. работы (при вечернем обучении) по курсам (годам обучения) и семестрам или триместрам. Предусматривает посещение уч-ся и стами всех занятий и обязат. сдачу в установл. сроки зачетов и экзаменов. Предметы, изучаемые по выбору, и факультативные дисциплины также распределяются по курсам.

К. с. о. придает устойчивость организации уч. занятий, облегчает пед. руководство уч-ся и ст-тами, создавая возможность пост. и близкого общения с ними преподавателей как на лекциях, так и на практич. занятиях. К. с. о. обеспечивает однородность состава ст-тов и уч-ся по уч. подготовке и правильный систематич. контроль за их уч. работой. В наиб. степени соответствует требованиям изучения науки, т. к. в основе системы предполагается дидактически продуманный уч. план. Помимо преимуществ в организации уч. процесса К. с. о. предоставляет условия для организации уч. коллектива и пост. студенч. и ученич. орг-ций.

К. с. о. позволяет установить определ. сроки приема в уч. заведения, сроки обучения, проведения производств. практики и производств. работы ст-тов и уч-ся, а также сроки выпуска специалистов; заранее предусмотреть размещение ст-тов и уч-ся, направляемых на практику, по рабочим местам и должностям на произ-ве; обеспечить распределение выпускников на пост. работу не менее чем за год до окончания ими уч. заведения.

Условия реализации К. с. о.: пост. состав уч. групп и лекционных потоков, четкость и стабильность расписания всех видов уч. занятий, ритмичность деятельности уч. заведений, планомерность самостоят. занятий ст-тов и уч-ся, выполнение ими обязат. уч. работ, предусмотренных уч. планом. Ст-ты и уч-ся, сдавшие установленные зачеты и экзамены, переводятся на след. курс. Лицам, не выполнившим уч. план, предоставляются по окончании семестра доп. сроки для ликвидации отставания и сдачи курсовых зачетов и экзаменов. Ст-ты, успешно выполняющие уч. план и участвующие в науч. работе кафедр, освобождаются от обязат. посещения уч. занятий и сдают установл. зачеты и экзамены за соотв. курс в удобное для них время по спец. графику.

**КУРС-СТУПЕНЬ** – курс проф. обучения, входящий в систему непрерывного обр., к-рый сам по себе является законченным; однако он построен т. о., что лица, успешно прошедшие его, могут сразу же пройти др. курс, обеспечивающий более высокий уровень квалификации.

**КУРСЫ** – одна из кратковрем. форм обучения, предусматривающая подготовку, переподготовку или повышение квалификации в специализир. области деятельности.

**КУРСЫ (ЦЕНТРЫ) ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ** – образоват. учр. доп. обр., в к-рых проводится работа, призванная способствовать выбору профессии, соотв. желаниям и склонностям личности, а также потребностям общ-ва.

# Л

**ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ, ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ** – один из видов самостоят. практич. работы, проводимой уч-ся в образоват. учр. ср. спец., проф. и высш. обр. с целью углубления и закрепления теоретич. знаний. развития навыков самостоят. экспериментирования. Включают подготовку необходимых для опыта (эксперимента) приборов, оборудования, реактивов, составление схемы-плана опыта, его проведение и описание. Широко применяются в процессе преподавания естественнонауч. и техн. дисциплин.

**ЛАБОРАТОРНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ** – метод обучающего взаимодействия педагога и уч-ся на основе воспроизведения ими в условиях уч. лаб. естеств. процессов и результатов, полученных ранее наукой; применяется прежде всего при изучении предметов естеств. цикла. Обучающе-развивающий эффект Л. э. проявляется в активной мобилизации уч-ся своих творч. сил, в выработке умения подходить к изучаемому объекту с разл. исследовательских позиций: воспитат. значение обнаруживается в познават. активности уч-ся, их самостоятельности, ответственности за ход и итоги опытной работы.

**ЛАКОНИЗМ** (от греч. lakōnismos) – краткость и четкость в изложении мысли: по преданию, этим качеством славились спартанцы, жители древней Лаконии.

**ЛАТИНИЦА, ЛАТИНСКИЙ АЛФАВИТ** – буквенное письмо, к-рым пользовались древние римляне (4–3 вв. до и. э.); сохранилось у большинства народов Зап. Европы, легло в основу письменности мн. языков мира.

**ЛЕЙТМОТИВ** (нем. Leitmotiv, букв. – ведущий мотив) – 1) мотив. муз. тема. повторяющаяся на протяжении всего муз. произв. и служащая обычно характеристикой к.-л. действующего лица, выражением к.-л. идеи, явления, отражаемых муз. произв.; 2) осн., руководящая мысль, неоднократно повторяемая и подчеркиваемая; определяющий мотив деятельности, поведения и т. п.

**ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ БАЗЫ ДАННЫХ** – базы данных (БД), представляющие собой разл. машиночитаемые словарные массивы, объектом описания в к-рых является лексич. ед. Это могут быть тезаурусы, рубрикаторы, терминологич. словари, классификаторы и т. п.

**ЛЕКСИКОГРАФИЯ** (от греч. lexicos – словарный, словесный + graphō – пишу) – 1) разд. языкознания (лексикологии), занимающийся теорией и практикой составления словарей; 2) составление словарей, словарное дело.

**ЛЕКСИКОН** (от греч. lexikon – словарь) – 1) словарь; перечень слов в алфавитном порядке с переводом; 2) запас слов, выражений (богатый/бедный лексикон у кого-нибудь).

**ЛЕКТОРИЙ** (лат. lectorium) – учреждение, занимающееся организацией публичных лекций и располагающее соотв. помещениями для их чтения и демонстрации иллюстративного мат-ла. Наряду с лекциями проводятся разл. мероприятия, предусматривающие обратную связь специалиста и аудитории, – «круглые столы», семинары, вечера вопросов и ответов.

**ЛЕКЦИОННО-СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ** – форма обучения, рассчитан-

ная на лиц. имеющих необходимый запас знаний и опыт восприятия устно излагаемого мат-ла. Лекции читаются для аудитории, состоящей из нескольких групп. Семинарские занятия проводятся с одной группой (обычно в диалоговой форме) и служат средством контроля усвоенных на лекции знаний.

**ЛЕКЦИЯ** (от лат. lectio – чтение) – систематич., последоват., монологич. изложение преподавателем (лектором) уч. мат-ла, как правило, теоретич. характера; представляет собой органич. единство метода и формы обучения. Технология лекционного метода предполагает сообщение уч-ся плана, указание на особенности конспектирования, интонационное выделение и повторение гл. выводов и обобщений, риторич. вопросы, показ иллюстративного мат-ла, эпизодич. обсуждения, ответы на вопросы, резюме и краткий анализ лит-ры. Как одна из организац. форм обучения и один из методов обучения традиционна для высшей школы, где на ее основе формируются курсы по мн. предметам уч. плана.

Л. входит органичной частью в систему уч. занятий и должна быть содержательно увязана с их комплексом, с характером уч. дисциплины, с уч. предметным курсом, а также с образоват. и воспитат. возможностями др. форм обучения.

Существуют классификации Л. по разл. основаниям: месту в лекционном или предметном уч. курсе (вводная, установочная, текущая, обзорная, заключительная и др.); преим. форме обучения (Л. при очном, вечернем, заочном обучении); частоте общения лектора с аудиторией пост. состава (разовая, тематич., цикловая и т. п.); степени проблемности изложения (информ., проблемная, Л.-дискуссия и т. п.) и др. Однако возможность строгой классификации сомнительна. Важно, чтобы лектор в каждом конкретном случае учитывал особенности аудитории, места, времени, дидактич. цели и др. факторы для формирования Л., отвечающей поставленным задачам.

Л. – экономный по времени способ сообщения уч-ся (слушателям) значит. объема информации. Индивидуальность лектора и тот факт, что он может постоянно совершенствовать содержание Л. благодаря собств. иссл., знакомству с актуальной литрой, науч. общению с коллегами и т. п., делает Л. практически незаменимой др. источн. уч. информации, к-рые, как правило, «работают» в уч. процессе с определ. запаздыванием. Преим. информ. роль Л. связана с изв. пассивностью слушателей, и это обстоятельство требует спец. мер активизации их познават. деятельности в течение Л.

Успешное проведение Л. обеспечивается реализацией всех дидактич. принципов с учетом особенностей этой формы обучения. Одно из гл. требований к Л. – целостное и систематич. изложение мат-ла. В тех случаях, когда в одной Л. достичь такой целостности не представляется возможным, это должно быть специально обосновано лектором ссылкой на предыдущее или последующее изложение, на лит. и др. источн. Л. отличается от рассказа или беседы более строгой систематичностью. Целостность Л. придают заранее сообщаемый план и проведение через весь лекционный материал осн. идеи. В экспериментах доказано, что Л., прочитанная по сообщенному слушателям плану, обеспечивает запоминание мат-ла на 10–12% более полное, чем та же Л., но без оглашения плана.

Восприятие Л. слушателями, особенно длительной (в вузе), зависит от способности лектора сосредоточить и удерживать внимание аудитории. Оно подвержено колебаниям каждые 2–3 мин. у каждого слушателя. Поэтому наиб. важный материал в Л. должен повторяться, создавая нек-рую избыточность уч. информации. Целесообразно также предварительно рассчитывать скорость подачи информации. Мат-лы по гуманитарным наукам могут даваться со скоростью 60–80 слов в минуту, по естеств. и точным наукам (с применением формул и теоретич. выкладок) – с меньшей скоростью. Помогает удерживать внимание слушателей и возвращение лектора к стержневой идее.

Структура Л. зависит от особенностей уч. мат-ла и дидактич. цели. Л. может строиться как индуктивное или дедуктивное изложение или последоват. рассмотрение относительно самостоят. вопросов по заданному плану и т. д. В любом случае Л. должна включать элемент целеполагания и под-

ведения итогов. Обилие статистич. и цифровых сведений, частных подробностей в Л. без применения средств наглядности воспринимается слушателями с искажениями и плохо запоминается. Подобный материал целесообразно сообщать аудитории с помощью демонстрац. плакатов, транспарантов и технических средств обучения. Вместе с тем массированное применение ТСО на Л. ведет к повышенному утомлению слушателей. В каждый момент Л. необходимо демонстрировать только тот наглядный материал, к-рый иллюстрирует излагаемые положения. Использование слайдов и транспарантов предпочтительнее, чем плакатов. Наиб. рацион. сочетание всех средств наглядности реализуется в ходе уч. телевизионных передач. Однако поскольку при этом значительно снижается эффект непосредств. общения лектора и слушателей, уч. телевидение лучше применять на ограниченное время, занимая часть урока, или как дополнит. средство на занятиях ст-тов, уч-ся техникумов. Пост. чтение Л. по замкнутому телевидению в некрых вузах, решая задачи обеспечения больших аудиторных потоков, в пед. отношении не является оптимальным. На Л. в вузе возможно использование кинофрагментов, но не более 7–10 мин. в течение полуторачасовой Л. Уч. деятельность слушателей на Л. менее разнообразна и менее активна, чем при др. методах обучения. Л. обеспечивает усвоение уч. информации на первонач. уровне общей ориентировки в мат-ле. Этот этап принципиально важен для последующего усвоения мат-ла. Хотя в количеств. отношении время, отводимое на Л. в уч. планах вузов, сокращается (в этом – одна из тенденций организации преподавания в совр. высш. школе), роль Л. как ориентирующего, организующего звена в уч. процессе, напротив, возрастает. Для повышения познават. активности уч-ся лектор использует ряд приемов: постановку перед слушателями вопросов – риторических или требующих реального ответа; включение в Л. элементов беседы; предложение сформулировать те или иные положения или определить понятие; разбивку аудитории на микрогруппы, к-рые проводят краткие обсуждения и обмениваются их результатами; использование раздаточного мат-ла, в т. ч. конспектов с печатной основой, и др.

Особое место в Л. занимает использование элементов проблемного изложения. В данном случае проблемность можно понимать широко, как связь всего мат-ла Л. с конкретными жизненными и науч. проблемами, и узко, как решение в ходе Л. задач творч. характера. В широком смысле проблемной должна быть каждая Л. Вместе с тем проблемность как дидактич. задача решается Л. менее эффективно, чем др. формами обучения.

Существ. пед. значение имеет использование на Л. средств обратной связи разл. степени сложности. Обратная связь выступает здесь как средство продуманного психол. воздействия на слушателей, уменьшающего их пассивность, и как способ для лектора получать представление о ходе усвоения мат-ла и активности аудитории. При отсутствии опорных конспектов (конспектов с печатной основой) слушатели должны вести записи, осн. задача к-рых – содействовать работе моторного компонента памяти и (при последующем использовании) углубл. усвоению и обработке уч. мат-ла. Формирование культуры ведения лекционных записей – важная пед. задача. Конспект полезен тогда, когда изначально ориентирован на одноврем. со слушанием Л. мыслит. переработку мат-ла, на выделение и фиксацию в тезисно-аргументиров. форме гл. содержания Л. Важно учитывать, что у слушателей, как правило, стихийно, складывается т. н. стиль писца, т. е. стремление возможно более полно записать весь лекционный материал, что не способствует его глубокому пониманию и освоению. Необходимым условием успешности Л. является речевое мастерство лектора, богатый, эмоционально окрашенный язык изложения. Форма изложения – не только украшение Л., но и важный ориентир в восприятии ее содержания.

**ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА** – система средств физ. культуры, применяемых для профилактики и лечения заболеваний и их последствий.

**ЛИБЕРАЛИЗАЦИЯ – СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.** Достижение цели ИНН не-

разрывно связано с общим процессом демокр. преобразований. либерализацией общества, формированием нового соц.-политич. климата в стране. Либерализация – это расширение свободы социальной жизни, экон. действий хозяйствующих субъектов, снятие или сокр. ограничений на обществ. и экон. деятельность.

В первую очередь, либерализация, духовное обновление общества обеспечивается укреплением в сознании молодого поколения непреходящих духовно-нравств. основ, гуманистич. и демокр. ценностей. Это обуславливает выработку доп. комплекса мер по воспитанию свободных, гармонично развитых людей, с высоким чувством ответственности и долга.

В процессе духовного обновления общва необходимо осуществить систему мер по развитию на этой основе отеч. культуры и нац. иск-ва, предусматривающую их пропаганду и распространение за рубежом, проведение нац. и междунар. конкурсов, фестивалей и др. Дальнейшее развитие должно получить худ. творчество молодежи.

Процесс духовного обновления неразрывно связан с возрождением. развитием и внедрением в совр. жизнь прогрессивных нац. духовно-нравств. ценностей и норм, во многом нашедших свое отражение в праздниках, обрядах, играх и др.

Духовно-нравств. развитие молодого поколения, безусловно, предполагает охрану и укрепление физ. и психич. здоровья. Воспитание у молодежи активной жизненной позиции, нравственности, высоких идеалов добра и гуманизма должно стать одним из приоритетов использования средств, форм и методов физ. культуры и спорта, практич. направленности целостной системы, обеспечивающей массовое занятие спортом, активные формы досуга детей и учащейся молодежи. Система пед. и организац. условий обусловят значит. повышение уровня здоровья, физ. развития и подготовленности, медико-сан. культуры молодежи.

Следует придать новый импульс изучению и формированию у нас. знаний о гуманистич. основах ислама и др. религий, предотвращению экстремизма и религ. фанатизма.

Коренное обновление организации и содержания образоват. процесса в контексте либерализации общества должно обеспечить его дальнейшую гуманизацию, гуманитаризацию и демократизацию.

Процесс либерализации общ-ва должен обеспечить условия, создать возможности для всемерного раскрытия способностей и дарований личности, востребованности ее духовного и интеллект. потенциала.

Новые акценты в развитии гос-ва и общ-ва настоятельно диктуют необходимость поднять на новый качеств. уровень, обеспечить высокую ответственность в деле реализации Нац. программы по подготовке кадров.

Либерализация, духовное обновление общ-ва является гл. фактором, гарантом либерализации экон., политич. сфер жизнедеятельности гос-ва и общ-ва. Это требование времени, один из ответов на вызовы 21 в.

**ЛИДЕР** (от англ. leader – ведущий, руководитель) – 1) глава, руководитель политич. партии, обществ. организации и др.; лицо, пользующееся наиб. влиянием, авторитетом в к.-л. коллективе; 2) пед. член группы, способный в значимых для нее ситуациях оказывать существ. влияние на поведение остальных участников, практически руководить ими. Выделяются две осн. лидерские роли, связанные с разными аспектами функционирования группы: роль делового Л. включает действия, направленные на решение поставленной перед группой задачи; роль эмоцион. Л. связана со сферой эмоцион. активности коллектива и содержит действия, относящиеся к сфере межличностного общения в группе.

**ЛИДЕРСТВО** – ведущее влияние члена группы - лидера – на группу в целом. Л. изучается в социальной психологии, где выделяются две осн. лидерские роли, связанные с разными аспектами функционирования группы. Роль делового лидера включает действия, направленные преим. на решение поставленной перед группой задачи (напр., реализация трудовой, уч. деятельности). Роль эмоцион. лидера связана со сферой эмоцион. активности коллектива и содержит действия, относящиеся гл. обр. к сфере межличностного общения в группе.

Совокупность приемов и методов, применяемых лидером для оказания воздействия на зависящих от него людей, наз. стилем Л. При авторитарном стиле лидер по отношению к ведомым действует властно, директивно, жестко распределяя роли между членами группы. Авторитарный лидер почти все осн. функции управления сосредоточивает в своих руках, не позволяя членам группы обсуждать или оспаривать принимаемые им решения, его действия. Противоположным авторитарному является демократичный стиль Л., при к-ром лидер стремится управлять группой в тесном взаимодействии с остальными ее членами, предоставляя им изв. свободу действий, решений, инициативы. При либеральном стиле Л. лидер практически отстраняется от активного управления группой, предоставляя ее членам неограниченную свободу действий.

Лидер – член группы, способный в значимых ситуациях оказывать существ. влияние на поведение остальных участников, практически руководить ими. Однако понятия «Л.» и «руководство» не совпадают. В отличие от руководителя, лидер не назначается официально, не наделяется к.-л. формальными полномочиями и не несет законной ответственности за состояние дел в группе. В группе, в к-рой руководитель одновременно выступает и в роли лидера, морально-психол. климат лучше, чем в той, где лидер не реализует своих возможностей налаживать дружную работу коллектива. Шк. класс только тогда может считаться истинным коллективом, когда его формальная и неформальная структура не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, когда офиц. руководители коллектива имеют высокий статус в сфере межличностных отношений.

С очень серьезными проблемами педагог сталкивается в том случае, если направленность личности лидера не является положительной. В таком случае педагогу необходимо по возможности изменить характер воздействия, к-рое лидер оказывает на группу.

Важно учитывать и влияние эмоцион. лидеров. От них в большой степени зависят эмоцион. климат в классе, самочувствие уч-ся, а также мн. их нравств. ценности, на к-рые, в свою очередь, педагог может воздействовать через тех же лидеров.

**ЛИНГАФОННЫЙ КАБИНЕТ** – аудитория, оборудованная спец. аппаратурой (звукотехн., проекционной, кинопроекционной), позволяющей аудиовизуальным методом создавать оптимальные условия для самостоят. работы уч-ся по овладению навыками устной неродной речи, культурой речи родного яз.

**ЛИНГВИСТИКА, ЯЗЫКОЗНАНИЕ** (от лат. lingua – язык) – наука о человеч. естеств. яз. и обо всех яз. мира как конкретных его представителях, общих законах строения и функционирования человеч. яз.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ** – комплекс языков, применяемых в автоматизиров. системах науч.-пед. информации (АСНПИ), а также средства и методы их создания, ведения и использования. К ним относят гос. и междунар. классификации, рубрикаторы, описания информ.-поисковых языков, словари, тезаурусы, классификаторы, а также методы их разработки и использования.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ (АСНПИ)** – комплекс языков, применяемых в АСНПИ, а также средства и методы их создания. В состав лингв. обеспечения АСНПИ (ЛО АСНПИ) входят: рубрикатор, словарь нормализованной лексики, информ.-поисковый тезаурус и метод. разработки, обеспечивающие реализацию информ. процессов в органах науч.-пед. информации (НПИ). Осн. целью ЛО АСНПИ является повышение степени совместимости лингв. средств органов НПИ при их взаимодействии между собой и с др. внеш. системами, прежде всего ГАСНТИ. ЛО АСНПИ дает возможность проводить систематизацию информ. массивов и информ. изд., к-рые имеются в информ. центре, определять тематич. охват органов АСНПИ для рационального распределения информ. массивов между взаимодействующими органами системы, индексировать док-ты и запросы разл. групп пользователей для проведения текущего и ретроспективного информ. поиска, едино-

образно формировать информ. массивы, предназначенные для обмена между органами АСНПИ, регламентировать процессы создания и применения языковых средств в органах АСНПИ.

**ЛИНГВОДИДАКТИКА** – общая теория обучения языку; исследует общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов и средств обучения определ. языку в зависимости от целей и задач, характера изучаемого мат-ла, условий монолингвизма (одноязычия) или билингвизма (двуязычия), этапа обучения и интеллект.-речевого развития уч-ся. Термин «Л.» введен в 1969 г. Н. М. Шанским и с 1975 г. признан международным.

**ЛИНЕЙНАЯ ФОРМА УПРАВЛЕНИЯ** – отношения между руководителями и подчиненными им органами в многоуровневых системах управления, при к-рых вышестоящее звено концентрирует все функции управления, а объект управления выполняет команды только своего субъекта управления.

**ЛИНЕЙНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ** – форма управления, в к-рой комбинируется линейное и функцион. управление, что позволяет сочетать централизацию и децентрализацию в управлении. При такой схеме управления имеется совет директоров, к-рый задает стратегию развития в обр., участвует в решении вопросов на стыке проблем и пр.

**ЛИСТИНГ** (англ. listing – листинг; составленный список, от list – список) – информ. данные, полученные на ЭВМ; распечатка текста с этими данными.

**ЛИТЕРАТУРА И ИСКУССТВО В РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ.** Лит-ра и иск-во являются мощнейшим средством влияния на сознание людей, приобщения к богатым культ.-ист. и духовно-нравств. ценностям народа, сокровищам мировой цивилизации. Гл. должна стать ориентация лит-ры и иск-ва на воспитание всесторонне развитой, духовно богатой личности.

Предстоит заинтересовать и нацелить творч. людей на создание произв. лит-ры, кино, театра, музыки, изобразит. иск-ва и нар. ремесел, отражающих яркие страницы нашей сложной и славной истории, сегодняшней жизни, благородные поступки, деятельность по претворению идей нац. независимости.

Необходимо усилить внимание гос-ва и общественности к лит-ре и иск-ву, творч. интеллигенции.

В произв. следует также глубоко и всесторонне раскрывать сущность чуждых народу идей; путем плодотворных дискуссий, объективной критики и анализа достигать оздоровления идеологич. атмосферы в мире творчества.

**ЛИЦЕЙ** (от греч. Lykeion) – 1) образоват. учр. с углубл. изучением дисциплин по определ. профилю. В отличие от широкого гуманитарного гимназического в лицее обр. имеет более узкую дифференциацию. напр., лицей технико-матем., биолого-хим., техн. и др. В лицее дается и предпроф. подготовка; 2) исторически первый лицей (ликей) – это др.-греч. филос. школа близ Афин, где учился Аристотель в 335 г. до н. э., получила назв. от рощи Lykeion при храме Аполлона Ликейского, вблизи к-рого находилась; 3) в ряде заруб. стран – тип образоват. учр. ср. проф. обр.

**ЛИЦЕНЗИРОВАНИЕ** – выдача на определ. условиях разрешений (лицензий) на право осуществления определ. операций; передача прав одним лицом др. в обмен на гонорар или лицензионный патент.

**ЛИЦЕНЗИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – выдача лицензии на право ведения образоват. деятельности уполномоченным гос. органом управления обр. или по его поручению местным органом управления обр. по месту нахождения образоват. учр. на основании заключения экспертной комиссии.

**ЛИЦЕНЗИЯ** (от лат. licentia – право, позволение) – 1) выдаваемое гос. органами разрешение на осуществление тех видов деятельности, к-рые нуждаются в ограничении или в соответствии с действующим законодательством подлежат лицензированию (напр., банковской, частной, издат., мед.); 2) разрешение на осуществление экспортно-импортных операций, ввоз и вывоз товаров в огранич. пределах, выдаваемое гос. органами в целях контроля экспорта, импорта, движения валюты; 3) разрешение на использование защищен-

ных патентами изобретений, технологий, техн. и коммерч. информации, предоставляемое на основании договора либо решения гос. органа; 4) в обр. – право на ведение образоват. деятельности, установленное законодательством РУз и выдаваемое уполномоченным органом управления обр. (гос. или местного самоуправления) на основании заключения экспертной комиссии. В Л., выдаваемой образоват. учр., фиксируются контрольные нормативы, предельная численность контингента обучающихся, воспитанников и срок действия этой Л.; 5) патентная Л. – предоставляемое владельцем патента права на использование техн. документации или запатентованных изобретений.

**ЛИЦЕНЦИАТ** (от лат. licentiatis – допущенный) – первая ученая степень в ряде стран Зап. Европы и Лат. Америки; присваивается на 3–4-м году обучения в вузе и дает право занимать должность преподавателя образоват. учр. ср. проф. обр.

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – система обр., основывающаяся на организации взаимодействия уч-ся и педагогов, когда созданы оптимальные условия для развития у обучаемых способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации; ядром этой системы провозглашается личность обучаемого. Л.-о. о. не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соотв., развития личностных функций субъектов образоват. процесса.

Обр., обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивид. особенностей как субъекта познания и предметной деятельности, базируется на признании за каждым учеником права выбора собств. пути развития через создание альтернативных форм обучения.

Образоват. процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, уч. деятельности и уч. поведении.

Содержание обр., его средства и методы структурируются так, что позволяют ученику проявить избирательность к предметному мат-лу, его виду и форме. В этих целях разрабатываются индивид. программы обучения, моделирующие исследоват. (поисковое) мышление; организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр; уч. материал конструируется (интегрируется) для реализации метода исследоват. проектов, выполняемых самими уч-ся.

Критериальная база личностно-ориентированного обучения строится на отслеживании и оценке не столько достигнутых знаний, умений и навыков, сколько на сформированности качеств ума (интеллекта) как личностных новообразований.

Образованность как совокупность знаний, умений и способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллект. качеств ученика, что выступает осн. целью обр.

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ** – технологии кооперативного (взаимодействующего) обучения в условиях имитационно-игровой ситуации при разработке интеративных проектов и выполнении комплексных заданий; саморегулируемое обучение при помощи метода проектов, направляющих текстов, когнитивного (познават.) инструктирования.

Личностно-ориентированное образование, реализованное на базе средств ИКТ – обр., к-рое ориентировано на обучаемого как осн. ценность всего образоват. процесса; способствует созданию условий для формирования и проявления личностных качеств обучаемых, развития их мышления, становления творч., активной, инициативной личности, удовлетворения познават. и духовных потребностей обучаемых, развития их интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, навыков самообр., саморазвития; ориентировано на потребность общ-ва в специалистах, способных самостоятельно приобретать знания, способных к переквалификации и адаптации в новых социальных условиях. Осн. целью личностно-ориентированного обр. является создание условий, обеспечиваю-

щих, во-первых, мотивацию к обр. и развитию личности обучаемого, ее интеллект. и духовного начала; во-вторых, гуманное отношение к обучаемому.

Личностно-ориентированное обучение, реализованное на базе средств ИКТ, – определ. образом спроектированная организация процесса обучения, создающая условия для развития у обучаемых способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию. саморазвитию, самоопределению, самостоятельности и самореализации; позволяющая более полно проявить и реализовать его возможности в соответствии с его подготовкой, способностями и психофизиол. особенностями. Целью личностно-ориентированного обучения является создание таких условий уч. взаимодействия между обучаемым и преподавателем, когда к каждому человеку относятся как к высшей самостоят. ценности; содержание, формы. методы и средства обучения обеспечивают эффективное развитие индивидуальности обучаемого; способствуют становлению таких личностных качеств, как способность к самообразованию, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, формированию творч. способностей, познават. интереса, трудолюбия, умения применять полученные знания на практике; макс. учитывают индивид. особенности обучаемого и предпочитаемые способы работы с уч. мат-лом.

**ЛИЧНОСТНЫЕ ТЕСТЫ** – совокупность психол. тестов, предназначенных для выявления свойств личности человека.

**ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД** – последоват. отношение педагога к воспитаннику как к личности, сознат., ответств. субъекту собств. развития и субъекту воспитат. взаимодействия.

Л. п. – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком и коллективом. Л. п. предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью. в выявлении, раскрытии его возможностей. становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения. самореализации и самоутверждения. В колл. воспитании Л. п. означает признание приоритета личности перед коллективом, создание в нем гуманистич. взаимоотношений, благодаря к-рым воспитанники осознают себя личностью и учатся видеть личности в др. людях. Коллектив выступает гарантом реализации возможностей каждого человека. Своеобразие личности обогащает коллектив и др. его членов. если содержание, формы организации жизнедеятельности разнообразны и соответствуют их возрастным особенностям и интересам.

Л. п. может осуществить лишь педагог, осознающий себя личностью, умеющий видеть личностные качества в воспитаннике, понять его и строить с ним диалог в форме обмена интеллект., моральными, эмоцион. и социальными ценностями. Отношения между педагогом и воспитанником в силу различий возраста, опыта, социальных ролей никогда не могут быть абсолютно равными. Равенство обязательно должно проявляться в выражении педагогом чувства искренности по отношению к воспитаннику. Педагог, раскрываясь навстречу ребенку и получая в ответ его откровенность, помогает развитию личности и обогащает себя. Особо важное значение Л. п. приобретает в работе с подростками и старшеклассниками. Он эффективно влияет на развитие у уч-ся рефлексии и саморегуляции, утверждение чувства собств. достоинства, ответственности. терпимости. В более широком аспекте Л. п. способствует объединению людей в их движении к социальному прогрессу.

**ЛИЧНОСТЬ** – человек как участник ист.-эволюц. процесса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе к-рого им осуществляются преобразование природы, общ-ва и самого себя. Только человек как субъект социальных отношений и сознат. созидат. деятельности становится Л., т. е. носителем определ. качеств и свойств (социальных, опыта, интеллект., генетич.), к-рые позволяют ему осуществлять свою жизнедеятельность в данном конкретном социальном сообществе, делают его всесторонней, гармоничной Л.

При всем многообразии подходов к пониманию Л. традиционно выделяются след. аспекты этой проблемы: многогранность

феноменологии Л., отражающая объективно существующее многообразие проявлений человека в эволюции природы, истории общ-ва и его собств. жизни; междисциплинарный статус проблемы Л., находящейся в сфере изучения обществ. и естеств. наук; зависимость понимания Л. от образа человека, явно или скрыто существующего в культуре и науке на определ. этапе их развития: несовпадение проявлений индивида, Л. и индивидуальности, исследуемых в рамках относительно независимых друг от друга биогенетич., социогенетич. и персоногенетич. направлений совр. человекознания.

В социол., психол. и пед. представлениях о Л. существуют след. «образы человека», оказывающие непосредств. влияние на иссл. и практич. работу с людьми: «ощущающий человек» (человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как устройство по переработке информации); «человек – потребитель» (нуждающийся человек; человек как система инстинктов и потребностей); «запрограммированный человек» (в поведенческих науках – человек как система реакций, в социальных – как репертуар социальных ролей); «деятельностный человек» (человек, осуществляющий выбор; человек как выразитель смыслов и ценностей).

Социальная среда также представляет собой источн., питающий развитие Л., а не «фактор», непосредственно определяющий поведение. Будучи условием осуществления деятельности человека, социальная среда несет те обществ. нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с к-рыми сталкивается индивид. Подлинными основаниями и движущей силой развития Л. выступают совм. деятельность и общение, посредством к-рых осуществляется движение Л. в мире людей, приобщение ее к культуре. Через преобразование в своих поступках и деяниях мира, др. людей и себя идет самоосуществление индивидуальности и обогащение жизни общ-ва. Взаимоотношение между индивидом как продуктом антропогенеза, личностью, усвоившей обществ.-ист. опыт, и индивидуальностью, преобразующей мир, может быть передано формулой: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают».

В рамках системно-деятельностного подхода Л. рассматривается как относительно устойчивая совокупность психич. свойств, как результат включения индивида в пространство межиндивид. связей, где взаимоотношения в группе могут трактоваться как носители Л. ее участников; «идеальная представленность» индивида в жизнедеятельности др. людей. Индивид в своем развитии испытывает социально обусловленную потребность быть Л. и обнаруживает способность стать Л., реализуемые в социально значимой деятельности. Этим определяется развитие человека как Л.

Формирующиеся в ходе развития способности и функции воспроизводят в Л. исторически сформировавшиеся человеч. качества. Овладение действительностью у ребенка осуществляется в его деятельности при посредстве взрослых. Деятельность ребенка всегда опосредована взрослыми, направляется ими. Тем самым процесс воспитания является ведущим в развитии Л. Опираясь на то, чем ребенок уже обладает, взрослые организуют его деятельность по овладению новыми сторонами действительности и новыми формами поведения.

Развитие Л. осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов. Деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, к-рые складываются у человека с наиб. референтной группой (или лицом), является определяющим фактором развития Л.

В общем виде развитие Л. может быть представлено как процесс и результат вхождения человека в новую социальную среду и интеграции в ней. В том случае, если индивид входит в относительно стабильную социальную общность, он при благоприятно складывающихся обстоятельствах проходит три фазы своего становления в ней как Л. Первая фаза – адаптация – предполагает усвоение действующих ценностей и норм и овладение соотв. средствами и формами деятельности и тем самым до нек-рой степени уподобление индивида др. членам этой общности. Вторая фаза – индивидуализация – порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к макс. персонализации. Третья

фаза – интеграция – определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его особенности, к-рые способствуют ее развитию и тем самым развитию его самого как Л. В случае, если противоречие не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция Л., либо ее вытеснение из общности, либо деградация с возвратом на более ранние стадии ее развития.

Если индивиду не удается преодолеть трудности адаптац. периода, у него могут складываться качества конформности, зависимости, робости, неуверенности. Если на второй фазе развития индивид, предъявляя референтной для него группе личностные свойства, характеризующие его индивидуальность, не встречает взаимопонимания, то это может способствовать формированию негативизма, агрессивности, подозрительности. При успешном прохождении фазы интеграции в высокоразвитой общности у индивида формируются гуманность, доверие, справедливость, требовательность к себе и др. и т. п. В связи с тем, что ситуация адаптации, индивидуализации, интеграции при последовательном или параллельном вхождении индивида в разл. группы многократно воспроизводится, соотв. личностные новообразования закрепляются, складывается устойчивая структура Л.

Социальная среда, в к-рой происходит возрастное развитие Л., динамична. Тип развития Л. определяется тем типом группы, в к-рой она интегрирована.

Л. формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза. В раннем возрасте это семья. Далее нач. школа. В ней педагог становится наравне с родителями референтным лицом, взаимоотношения с к-рым опосредствуются совм. деятельностью и определяют развитие Л. ребенка. В подростковом возрасте это коллективы сверстников, чья референтность для Л. ст. школьников становится особенно высока, но в отд. случаях и асоциальные ассоциации. В юношеском возрасте при серьезных дефектах воспитания – корпоративные группы.

Особое значение процесс развития Л. приобретает в раннем юношеском возрасте, когда подросток или юноша начинает выделять себя в качестве объекта самопознания и, самовоспитания. Первонач. оценивая окружение, он использует опыт подобных оценок, вырабатывая самооценку, к-рая становится основой самовоспитания. Но потребность в самопознании (прежде всего в осознании своих морально-психол. качеств) не может быть отождествлена с уходом юноши в мир внутр. переживаний. Рост самосознания, связанный с формированием таких качеств Л., как воля и моральные чувства, способствует возникновению стойких убеждений и идеалов. Потребность в самосознании и самовоспитании порождается прежде всего тем, что юноша должен осознать свои возможности перед лицом тех изменений в его жизни, к-рые принесет в ближайшем будущем трудовая деятельность. В случае, если между уровнем потребностей развивающейся Л. и ее возможностями наблюдается существ. расхождение, возникают острые аффективные переживания.

В развитии самосознания в юношеском возрасте значит. роль играют суждения др. людей, и прежде всего оценка юноши родителями, учителями и сверстниками. Это предъявляет серьезные требования к пед. такту родителей и педагогов, требует индивид. подхода к каждой развивающейся Л. Учитывая своеобразие Л. уч-ся, педагоги планируют конкретную систему воспитат. воздействий, успешность к-рых во многом зависит и от Л. педагога. Важную роль в развитии Л. играет воспитание. Воспитание Л. осуществляется, в частности, путем воздействия на коллектив, организацию его самодеятельности посредством использования широчайших внутр. возможностей самого коллектива путем применения к Л. высоких и принципиальных требований в сочетании с уважением к ее достоинству.

Л. – один из системообразующих компонентов Национальной модели подготовки кадров. Гос. политика в области подготовки кадров предусматривает становление разносторонне развитой личности-гражданина через систему непрерывного обр., неразрывно связанную с интеллект. и духов-

но-нравств. воспитанием человека. Здесь реализуется одно из гл. конституц. прав гражданина – право на обр., проявление творч. способностей, интеллект. развитие, проф. труд.

Законом «Об обр.» предусматривается обязательность получения общего ср. и ср. спец., проф. обр., а также право и широкие возможности выбора форм и видов обр. и проф. подготовки, непрерывное повышение квалификации, при необходимости, – соотв. переподготовка.

Л. как потребителю образоват. услуг через гос. образоват. стандарты гарантируются качеств. обр. и проф. подготовка. При этом Л. обязана выполнять требования, заложенные в гос. образоват. стандартах.

Л. как производитель образоват. услуг, получив соотв. уровень квалификации, участвует в передаче знаний и опыта в процессе обр., деятельности в сфере матер. произ-ва, науки, культуры и услуг.

**ЛОГИКА** (греч. logikē) – 1) способность правильно, т. е. логически мыслить; 2) наука о законах и формах мышления; 3) внутр. закономерность, обусловленность.

**ЛОГИКА МАТЕМАТИЧЕСКАЯ** (англ. symbolic logic) – совр. форма логики, отличающаяся от традиц. логики прежде всего своей формализованностью (принимает во внимание не содержат. значение отд. высказываний, а лишь их синтаксич. категории и структурные связи) и тем, что ее осн. методом является логич. исчисление, под к-рым понимается система знаков и правил оперирования с ними.

**ЛОГОПЕД** – специалист, к-рый выявляет и диагностирует недостатки речи и ведет обучение лиц, страдающих такими недостатками, используя соотв. терапевтич. методы. См. также *Учитель-дефектолог*.

**ЛОГОПЕДИЯ** (от греч. logos – слово, речь + paideia – воспитание, обучение) – отрасль дефектологии, изучающая нарушения речи при нормальном слухе, пути их преодоления и предупреждения. Недостатки речи различны по своим проявлениям, своей природе, степени выраженности и влиянию на психич. состояние и развитие. Некрые нарушения относятся только к произношению (косноязычие), др. проявляются также в нарушениях чтения (алексия, дислексия), письма (аграфия, дисграфия) или захватывают лексико-грамматич. сторону речи (напр., алалия, афазия). Часто недостатки речи выражаются в расстройствах ее темпа и плавности (заикание, тахилалия, брадифразия). Нарушения речи затрудняют общение с окружающими, нередко препятствуют успешному развитию познават. деятельности детей, неблагоприятно влияют на формирование их психики. У детей появляются такие черты, как замкнутость, неуверенность в себе, негативизм и др.

Впервые вопросы коррекции недостатков речи при нормальном слухе рассматривались в 17 в. в работах по сурдопедагогике. Как самостоят. отрасль дефектологии Л. начала формироваться со 2-й пол. 19 в. До кон. 30-х гг. 20 в. в Л. преобладали упрощенные представления о речи как о совокупности специализир. мускульных движений и о соотв. методах коррекции. С ростом науч. представлений о сложной природе речевой деятельности и появлением психол. исследований в данной области коренным образом изменилось направление Л. – на первое место стало выдвигаться пед. содержание Л.

При логопедич. иссл. помимо произносит. дефектов определяются уровень лексико-грамматич. развития, степень овладения звуковым составом слова и письм. речью и т. д. Установлено взаимодействие между нарушениями фонетики, лексики и грамматики; произношения и фонемообразования; дефектами устной и письм. речи. Большое пед. значение имеет также выявление связи речевой деятельности с психикой ребенка.

Изучение и преодоление недостатков речи ведется с учетом достижений психологии, языкознания, физиологии, медицины (невропатологии, психиатрии, отоларингологии, офтальмологии) и др. наук. Напр., психол. данные о развитии ситуативной и контекстной речи используются для формирования речи при алалии, для преодоления заикания и т. д. Учение о системном строении языка, фонематич. теория служат лингвистич. основой Л.

В Л. как пед. науке изучение аномального развития речи подчинено задаче разработки путей спец. обучения и воспита-

ния детей, страдающих недостатками речи. Задачей Л. также является перевоспитание (устранение) последствий речевого дефекта, отрицательно влияющих на психику и поведение ребенка. Серьезное внимание в Л. уделяется борьбе с неуспеваемостью, обусловленной нарушениями речи, реактивным изменением личности.

Нарушения речи преодолеваются пед. методами, причем направление спец. обучения и коррекционно-воспитат. мероприятий при необходимости сообразуется с мед. рекомендациями. В зависимости от характера речевой аномалии диагностика речевого нарушения осуществляется психоневрологом, отоларингологом, стоматологом, хирургом или офтальмологом. Логопедич. воздействие нередко сочетается с леч. или протезно-хирургич. воздействием (протезирование зубной системы, хирургич. вмешательство при деформациях артикуляц. аппарата и др.). Комплексному леч.-пед. подходу предшествует комплексное изучение ребенка, в к-ром принимают участие врачи, логопеды, патопсихологи. Результаты иссл. аномального развития речи способствуют расширению представлений в области общей психологии и педагогики речи. В частности, достижения Л. с успехом используются в методике преподавания языков.

**ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ** (от англ. longitudinal – продольный) – иссл. одного и того же объекта на протяжении длит. времени, позволяющее определить диапазон возрастной и индивид. изменчивости фаз жизненного цикла человека (рус. пер. термина – «метод продольных срезов»). Применяется при изучении развития социальных отношений, складывающихся в группе уч-ся, в классе в течение нескольких лет. иссл. информ. запросов специалистов по мере роста их квалификации и т. п. В Л. и. изменение одного и того же объекта рассматривается прежде всего как функции времени. В пед. иссл. объект может сохраниться лишь частично, и изменения могут быть интерпретированы как связанные с изменением внеш. условий.

**ЛЬГОТЫ** – преимущества, доп. права, предоставляемые определ. категориям граждан или отд. орг-циям, предприятиям, регионам. Такие преимущества имеют форму полного или частичного освобождения от уплаты налогов (налоговые Л.) и от внесения др. обязат. платежей (напр., бесплатный проезд в обществ. транспорте), а также освобождение от выполнения общих для всех обязанностей, или облегчение условий их выполнения (экзаменов, платы за обучение), или форму доп. выплат (повышенные стипендии, пенсии, пособия).

**ЛЮБОВЬ** – интимное и глубокое чувство, устремленность на др. личность, человеч. общность или идею. Перенесенная на человека, Л. означает, с одной стороны, телесно-душевный принцип продолжения рода, с др. стороны, душевно-духовный принцип «платонической Л.», свободной от всякого желания обладания. В этике Л. – это добродетель личности в отношении др. личности. Личная Л. является для личности доп. к ее ценности, приданием смысла ее бытию.

**ЛЮДСКИЕ РЕСУРСЫ** – осн. глобальный индикатор, характеризующий стремление нек-рого общ-ва к высш. обр. и степень реализации этой потребности. Этот индикатор рекомендован ЮНЕСКО и вычисляется по формуле

$I = (S + T + D) / P\ 10\ 000$, где

P – численность нас. региона;

S – численность ст-тов вузов региона;

T – численность преподавателей вузов региона;

D – обслуживающий персонал вузов.

Т. о., этот индикатор показывает, сколько человек в данном регионе занято в сфере высш. обр. на 10 тыс. чел. нас. Согласно статистич. данным за 1989–1993 гг., наиб. значение этого показателя у Канады (743,5 – 1991 г.), наим. – у Китая (21,8 – 1991 г.).

# М

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ** – законченная выпускная работа н.-и., науч.-техн., науч.-метод. или творческо-прикладного характера, имеющая внутр. единство и отражающая ход и результаты разработки выбранной темы. Защита М. д. осуществляется публично.

**МАГИСТР** (от лат. magister – начальник; наставник, учитель) – вторая, ср. (между бакалавром и д-ром наук) ученая степень в большинстве заруб. стран в системе многоступенчатого высш. обр., присваиваемая лицам, окончившим ун-т или колледж, имеющим степень бакалавра, после 1–2-годичного обучения и публичной защиты диплома или магистерской дисс. В Узб. М. – вторая академич. степень в системе двухступенчатого высш. обр., присваиваемая лицам, имеющим академич. степень бакалавра, после не менее чем 2-годичного обучения и защиты магистерской дисс.

**МАГИСТРАТУРА** – система и форма подготовки специалистов с законченным высш. обр. (со степенью бакалавра) в большинстве стран Зап. Европы, в течение 1–2 лет, с защитой диплома или магистерской дисс. (ср. ординатура, аспирантура, докторантура). В Узб. М. – высш. обр. с фундамент. и прикладными знаниями по конкретной специальности с продолжительностью обучения не менее 2 лет на базе бакалавриата.

**МАКЕТ** (франц. maquette) – 1) в архитектуре объемно-пространств. изображение проектируемого или существующего сооружения, ансамбля, комплекса, выполненное в уменьш. масштабе; 2) *пед.* модель ч.-л., предварит. образец, представляющий предмет в уменьш. размерах; используется при обучении в качестве наглядного пособия (см. также *Муляж*); 3) *полигр.* предварит. (до изготовления тиража) образец кн. или журн., а также бумажные листы в формате будущего изд. с расклеенными оттисками гранок текста и илл. (макет верстки).

**МАКСИМА** [от лат. maxima (regula) или maxima (sententia) – осн., высший принцип, руководящее правило] – краткое изречение, четко формулирующее нравств., житейское правило; правило поведения или осн. принцип, к-рым человек руководствуется в своих поступках.

**МАЛАЯ ГРУППА** – относительно небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами: в М. г., как правило, имеется авторитетный лидер, вокруг к-рого объединены остальные члены группы. Если М. г. занята социально значимой для всех ее членов совм. деятельностью, то она может представлять собой группу высокого уровня развития – коллектив.

**МАРКЕТИНГ** (от англ. market – рынок, сбыт) – 1) деятельность в сфере рынка товаров, услуг, ценных бумаг, осуществляемая в целях стимулирования сбыта товаров, развития и ускорения обмена, направленная на изучение существующего и потенц. спроса покупателя на товары и услуги с целью получения макс. прибыли; 2) система стратегич. управления производств.-сбытовой деятельностью предприятия, фирмы, направленная на максимизацию прибыли посредством учета и активного влияния на рыночные условия.

**МАРКЕТИНГ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ** – система управления образоват., уч.-производств. и сбытовой деятельностью образоват. учр., выявляющая по-

требности в образоват. программах и др. образоват. услугах, продукции и видах работ и обеспечивающая их реализацию с целью получения макс. прибыли.

**МАССОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ** (от англ. mass communication – массовое общение) – систематич. распространение информации (через печать, радио, телевидение, кино, звукозапись, видеозапись) с целью утверждения духовных ценностей общ-ва и оказания воздействия на оценки, мнения и поведение людей. Возникновение массовой коммуникации связано с изобретением печатного станка (И. Гутенберг) и появлением многотиражной кн. (15 в.). В отеч. педагогике рассматриваются: образоват. аспект массовой коммуникации, связанный с просвещением широких слоев нас. и использованием средств массовой коммуникации в структуре обучения, и воспитат. аспект, к-рый реализуется через организацию спец. информ. потоков.

Пед. аспекты М. к. В педагогике сложились 2 осн. направления рассмотрения проблем М. к.: образоват., связанное с просветит. функцией М. к., и воспитат., в большей степени соотносящееся с нормативной и аксиологич. функциями.

Образовательное направление. Можно выделить 2 тесно связанных между собой аспекта: просвещение широких слоев нас. и использование средств М. к. в структуре систем обучения. Просветит. аспект обусловил возникновение науч.-популярных форм массово-коммуникац. сообщений. Применение М. к. в обучении привело к созданию 2 классов уч. пособий: уч. кн. и экранно-звуковых пособий (уч. фильмы, диафильмы, диапозитивы, радио, телевидение, звуко- и видеозапись и др.; см. также *Технические средства обучения*).

Развитие образоват. направлений происходило, с одной стороны, по пути расширения содержания сообщений, а с др. – по пути дифференциации форм информации. Эволюция просветит. направления была связана с расширением тематики транслируемого мат-ла, а также с жанровой дифференциацией (науч.-популярные, науч.-публицистич., науч.-худ. – лит-ра, кино, радио, телевидение и т. д.). Уч. направление шло по пути предметно-тематич. и адресной дифференциации от появления первого (единственного) учебника по данному предмету до создания групп, «плеяд» учебников одной тематики, имеющих разл. адрес. Появились взаимодополняющие формы – комплекты уч. пособий (уч. кн., набор диапозитивов, звукозаписей и т. д.).

Воспитательное направление. Чаще всего воспитат. воздействие сообщения на реципиента реализуется через организацию спец. информ. потоков, адресованных дет. и молодежной аудитории. Существует точка зрения, согласно к-рой воспитат. влияние не связывается с определ. возрастными границами аудитории и носит идеологич. характер воспитания народа.

Воспитат. аспектам также свойственны процессы расширения содержания и жанровой дифференциации. Происходит своего рода «ассимиляция» в дет. аудитории худ. информации, первонач. адресованной взрослым. Мн. «взрослые» произв. становятся популярными у детей и подростков. Широко известно утверждение социологов, что «дет. телевидения не существует», т. к. дети смотрят все подряд.

Для воспитат. направления характерно расширение жанрового поля. Традиц. дет. жанры (сказки и др.) дополнились приключениями, ист. и биографич. повестями и т. п. (аналогичны судьбы дет. фильмов, радио- и телепередач, осн. на худ. произв., и др.). С др. стороны, в 20 в. распространилась воспитат. публицистика, базирующаяся на социально значимой информации.

Жанровые предпочтения зависят от возраста: дети до 10–11 лет чаще предпочитают сказочные сюжеты, подростки 9–12 лет – приключения, фантастику, с 15 лет – публицистику и т. п.

В воспитат. практике сложилось еще одно направление освоения детьми средств М. к. (в педагогике традиционно рассматривается как внешк. и внекл.) – деятельность дет. и юношеских творч. ассоциаций (кружки и клубы юных корреспондентов, журналистов, фотокинорадио- и телестудии и т. п.). Дети сами являются распространителями информации, работают со средствами М. к. с целью самовыражения и отражения обществ. жизни, часто моделируют массово-коммуникац. процессы.

**МАСТЕР-КЛАСС** – демонстрация высокого класса мастерства с целью передачи другим.

Данная форма обучения требует подготовки как мастера, так и аудитории.

Участники М.-к. должны быть подготовлены к теоретико-метод. анализу представляемого опыта и не должны иметь значит. разрывов в объеме, уровне и качестве имеющегося у участников опыта.

Перед мастером, готовящимся к М.-к., стоит реальная практич. задача – поиск адекватных форм и способов представления своего опыта. Напр., при помощи письм. теоретико-метод. разработок, с к-рыми участники М.-к. могут познакомиться заранее, еще до начала совм. работы, либо при помощи разнообр. метод. илл. в виде схем, табл., алгоритмов, моделей, в виде эскизных видеозарисовок или принципиально важных фрагментов уроков, факультативов, бесед и др.

**МАСТЕР ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ** – пед. работник в системе проф.-техн. и ср. спец., проф. обр. (как правило, в проф. колледжах) Его гл. задача – обеспечить подготовку конкурентоспособных рабочих (мл. специалистов), обладающих глубокими проф. знаниями и навыками, умеющих творчески применять их и осваивать технику и технологию.

**МАСТЕРСКАЯ** – одна из форм организации уч. процесса, осн. назначение к-рой – освоение определ. ремесла или технологии изготовления.

М. является одной из наилучших форм передачи практич. умений (переноса опыта). Как форма организации обучения – учения М. требует наличия опытного мастера – того, кто что-то умеет делать. Мастер должен поставить группе ст-тов задачу, решить к-рую они заведомо не могут. Если они приступают к делу, путаясь и ошибаясь, то мастер может показать не достающие правильно употребление имеющихся средств, инструментов и понятий. Подобная демонстрация осмысленна только тогда, когда ст-ты начнут, но не смогут выполнять задания. Исторически сложилась определ. последовательность фаз и этапов прохождения работ в М. В частности, именно здесь отрабатывалась такая форма подготовки, как «уч. проект». Заказ, к-рый ответственно исполняет мастер, для учеников выступает как учебный. «Уч. проект» остается в архиве и фиксирует прибавление в инструмент. несессере данного ст-та и накопление инструментов и техник. М. строится на принципе практичности, или практич. подготовки. Назначение практич. подготовки заключается в освоении ст-тами способов работы и инструментов для того, чтобы еще до окончания уч. заведения начать работать. Освоение проф. способов работы возможно только при попадании в соотв. деятельность. М. можно организовывать как внутри уч. заведения, так и передать их в проф. сферы деятельности в виде практик и стажировок. Осн. продуктом работы ст-та в М. должен быть отчет о выполненных работах, совершенных ошибках и полученном опыте в ходе изготовления изделия.

Итак, обучение в М. построено на решении практич. задач. Как правило, речь идет о привлечении ст-тов к разработке и реализации сложных и реальных проектов – внеш. заказов, выполняемых вузомя. Т. о., кол-во М. непостоянно и зависит от наличия реальных заказов.

**МАСТЕРСТВО** – высокая степень овладения определ. видом специализиров. деятельности; основывается на глубоком понимании дела, сочетающемся с развитыми умениями осуществлять рацион. и эффективные действия.

**МАТЕМАТИКА** (греч. mathēmatikē, от mathēma – познание, наука) – 1) наука о количеств. отношениях и пространств. формах действительного мира; 2) пед. образоват. область, включающая уч. предметы и интегрированные курсы по алгебре, геометрии, началам анализа, комплексный курс М., статистику, теорию вероятностей, логику и др. матем. курсы.

**МАТЕРИАЛИЗМ** (от лат. materialis – вещественный) – филос. направление, к-рое исходит из того, что мир материален, существует объективно, вне и независимо от сознания, что материя первична, никем не сотворена, существует вечно, что сознание, мышление – свойство материи, что мир и его закономерности познаваемы. Для М. характерно уважение к естеств. наукам

и технике и прославление человеч. разума; М. противоположен идеализм.

**МАТЕРИАЛЫ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ** – науч. непериодич. сб., содержащий программы, докл., рекомендации, решения, тезисы докл. науч. конф.

**МАТЕРИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ** – обязанность работников возмещать имуществ., матер. ущерб, причиненный юрид. и физ. лицам.

**МАТЕРИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ** – помощь, оказываемая нуждающимся работникам предприятия, учреждения или др. лицам в веществ. или денежной форме.

**МАТЕРИАЛЬНОЕ ПРОИЗВОДСТВО** – произ-во, непосредств. образом связанное с изготовлением матер. предметов, вещей, веществ. ценностей и с оказанием матер. услуг (напр., перевозка груза, стирка одежды), выполнением строит., монтажных, земельных, ремонтных работ. М. п. отделяется от непроизводств. сферы (нематер., духовных, информ. услуг).

**МАТЕРИАЛЬНОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ** – усл. назв. обширной совокупности экон. форм и методов побуждения людей, осн. на использовании матер. заинтересованности человека в повышении уровня денежной оплаты труда, в получении доп. денежного вознаграждения, веществ. побудителей (подарков), др. стимулов (предоставления услуг, напр., бесплатного проезда, выдачи бесплатных или частично оплачиваемых путевок для отдыха и др.).

**МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА** – совокупность матер., веществ. элементов, средств произ-ва, к-рые используются и могут быть использованы в экон. процессах. М.-т. б. экономики включает отраслевую структуру с выделением осн. и вспомогат. отраслей инфраструктуры. Для предприятия понятие М.-т. б. учитывает состояние компонентов: наличие и приспособленность производств. площадей, возраст парка оборудования, соответствие наличных матер. ресурсов производств. программе.

**МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – здания, сооружения, имуществ. комплексы, оснащение и оборудование, имущество социального, потребит., культ. и иного назначения, закрепленные за образоват. учр. или принадлежащие ему на правах собственности.

**МАХАЛЛЯ (махала)** – часть города размером с квартал, жители к-рой осуществляют местное самоуправление. Как правило, центром такого квартала – М. – является мечеть, служащая своего рода культ. центром, в к-ром проходят пятничные собрания населения М. и совершается торжеств. пятничная молитва – намаз.

В совр. понимании под М., как правило, понимается традиц. соц. ин-т общинного типа или квартальная форма организации обществ. жизни, т. е. это квартал или микрорайон, жители к-рого осуществляют местное самоуправление путем выбора комитета М. и его председателя, решающих вопросы организации быта и досуга жителей своей М., а также несущих ответственность перед вышестоящими органами гор. управления за обеспечение правопорядка в своей М.

М. в силу того, что в ней заложены демокр. принципы местного самоуправления представляет собой важную ист. ценность, требующую крайне бережного к себе отношения. Любые непродуманные эксперименты с таким соц. ин-том, как М., могут привести к непоправимым ошибкам. На базе М., ее самобытной структуры успешно развиваются новые принципы местного самоуправления – более практич. и открытое ведение дел, большая доброжелательность к людям, изживание разл. проявлений бюрократизма и т. д.

Именно М. как орган самоуправления на местах является основой здорового гражд. общ-ва, а значит и основой сильного демокр. гос-ва.

Но М. была не только терр. единицей: ее жители, связанные между собой родством, профессией, личным знакомством, объединялись в своеобразную общину. Каждый имел друг о друге достаточно подробные и достоверные сведения. Именно в М. возник и существовал в течение многих веков самобытный ин-т общения людей: соблюдение добрососедских отношений, уважение старших по возрасту, забота о пожилых людях, детях, больных и традиц. способ взаимопомощи, когда вся М. участвует в организации свадеб, похорон, разл. празд-

ников, когда организовывают хашар для постройки дома той или иной семье, помогают при стихийных бедствиях и т. д.

Каждый житель М. без напоминания утром и вечером производит полив, очистку улиц возле своего дома. Жители заботятся о чистоте и ухоженности водоемов – хаузов и арыков как осн. источников питьевой и поливной воды. М. имеет свои законы, один из них, напр., устанавливал, что если кто-то из жителей М. хотел продать свой дом, он прежде всего предлагал его своим родственникам, затем, в случае отказа, соседям за забором, а далее жителям М.

История возникновения М., напр., в Самарканде, и история их назв. имеют глубокие корни. Часто М. образовывались и назывались по произв.-ремесл. принципу. Кулолон – гончары, Заргарон – ювелиры, Сузангарон – игольщики, Чармгарон – кожевники и т. д. Часто свое назв. они получали от назв. архит. памятников, находящихся на их терр.: Рухабад, Гури-Амир, Мадрасаи Сафеди и т. д., а также от назв. гидронимов: Оби Машат, Кош хауз. М. иногда носили назв. тех городов и сел, откуда их жители были когда-то переселены: Тошканди, Ургути, Дахбети, Хавоси и т. д. Назв. М. – ценный мат-л для исследователей истории возникновения и развития древнего гор. х-ва.

Структура и функции М. менялись с течением времени или в связи с опред. обстоятельствами, но М. сохраняла принцип самоуправления на своей терр., координировала соц.-экон. взаимоотношения жителей.

**МЕГАПОЛИС** (от греч. megas – большой + polis – город) – самая крупная форма гор. расселения, образующаяся в результате интеграции гл. города с окружающими его поселениями, агломерациями.

**МЕДИАНА (Me)** – мера ср. положения, характеризующая значение признака на упорядоч. шкале (построенной по признаку возрастания или убывания), к-рое соответствует середине исследуемой совокупности.

**МЕДИА-ОБРАЗОВАНИЕ** (англ. media education) – направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Осн. задачи М.-о.: подготовить новое поколение к жизни в совр. информ. условиях, к восприятию разл. информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью техн. средств.

**МЕДИТАЦИЯ** (от лат. meditatio – размышление) – интенсивное, проникающее вглубь размышление, погружение умом в предмет, идею и т. д., к-рое достигается путем сосредоточенности на одном объекте и устранения всех факторов, рассеивающих внимание, как внеш. (звук, свет), так и внутр. (физ., эмоцион. и др. напряжение); прием психич. тренировки, принимающий разл. формы в зависимости от культ.-ист. окружения. Вост. тип М. представлен всеми формами йоги в Индии, даосизмом в Китае.

**МЕДИЦИНСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ** - обследование, проводимое специалистами для определения состояния здоровья и выявления аномалий, могущих отрицательно сказаться на учебе.

**МЕДРЕСЕ** (араб. Мадраса, от дараса – изучать) – ср. (реже – высш.) конфессиональная мусульм. школа. М. возникли у арабов в 7–8 вв., распространились в странах Бл. и Ср. Востока в 9 и 10 вв. Для мусульм. народов важное значение имели образоват. традиции нек-рых среднеазиат. М.: в Самарканде (848), Бухаре («Масудия» и «Хания», 1250). М. имелись также у татар и башкир Поволжья и Предуралья, у мусульм. народов Кавказа и Закавказья. Цели, содержание и методы обучения во всех М. были идентичны.

По уровню подготовки уч-ся М. делились на 3 ступени: нач., ср. (рушди), ст. (игдади). В М. ср. типа уч-ся изучали мусульм. богословие, законоведение, логику, древние филос. учения, математику, географию, араб. и перс. яз. Полный курс наук в М. (с 11–12 вв.) составляли предметы: арабизм (включал лексикографию, этимологию, синтаксис, риторику, историю), вероучение и законоведение (толкование Корана, учение о преданиях, практич. богословие – фикх; учение о разд. имущества, основы законоведения), философия (логика, математика, география, астрономия, медицина, естеств. науки и умозрит. философия).

Осн. методами преподавания были лекции и диспуты. Задача М. ср. типа – подго-

товка учителей-мулл для мектебов, служителей культа для мечетей; М. повыш. типа готовили казиев (судей), толкователей шариата, знатоков мусульм. законов. В М. обучались не только лица, посвятившие себя духовному званию, но и представители разночинной интеллигенции, желавшие впоследствии получить профессию учителя, врача и др. Относительно высокую общеобразоват. подготовку способны были обеспечить лишь немн. М. в крупных городах (Самарканд, Бухара, Казань, Уфа). Большинство М. давали ср. духовное обр. и незначит. общеобразоват подготовку. Выпускники М. обычно приравнивались к окончившим курс духовной семинарии.

М. учреждались гл. обр. под эгидой мусульм. духовенства и, как правило, находились при мечетях и содержались в осн. на средства вакуфа, т. е. за счет доходов, получаемых от недвижимого имущества, переданного по завещанию в пользу мечети. М. создавались также по инициативе нек-рых состоят. частных лиц в благотворит. целях.

Во 2-й пол. 19 в. возникли т. и. новометодные (джадидистские) школы, к-рые нередко также стали называться М. Фактически эти М. представляли собой повыш. тип нач. мусульм. уч-ща – мектеба. Из 25 уч. ч в нед. 20 ч было отведено на изучение Корана, книг, посв. истории мусульман, и т. п. и только 5 ч – на изучение арифметики, географии и др. общеобразоват. предметов.

Режим уч. деятельности М. в каждом отд. случае определялся, исходя из местных условий, по усмотрению мударриса – главы М. Обычно занятия продолжались с октября по апрель. Срок обучения 3–5 лет. Возраст уч-ся в ср. от 15 до 30 лет. Преподавателями в М. были представители мусульм. духовенства и с 19 в. светские лица (к-рым поручалось преподавание светских дисциплин и языков).

В связи с реорганизацией нац. систем обр., проведенной в 60-х гг. 20 в. во мн. странах ислама, сложились 2 осн. типа М.: светского характера (ср. или высш. уч. заведения, входящие в гос. систему обр.; обучение раздельное, бесплатное) и готовящие служителей культа. Имеется нек-рое число частных М. Во всех светских М. изучение Корана обязательно. Выпускники М. могут поступать в ун-ты. М. Аль-Азхар (осн. в 10 в. в Каире) преобразовано в ун-т (наряду с традиц. богословским отделением имеются мед., с.-х., инж. ф-ты). В Узб. М., дающие гл. обр. ср. богословское обр., действуют в Ташкенте, Бухаре и др. городах.

**МЕЖБИБЛИОТЕЧНЫЙ АБОНЕМЕНТ (МБА)** – библиотечный абонемент, осн. на взаимном использовании фондов б-к страны на основе установл. правил.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ИЗОБРЕТЕНИЙ (МКИ)** – иерархич. классификация с функцион.-отраслевым принципом распределения понятий. Принята на основе соглашений между гос-вами – участниками Европ. совета по патентным делам в 1954 г. с целью унификации разл. систем классификации изобретений; охватывает все области знания, объекты к-рых подлежат защите охранными док-тами. Служит для упорядоченного хранения патентных док-тов, избират. распределения информации среди пользователей, для получения разного рода статистич. данных, для определения уровня развития техники отд. областей.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНВЕНЦИЯ ПО ОХРАНЕ АВТОРСКИХ ПРАВ** – обязательства гос-в по охране авторских прав на разработки, изобретения, произв. литры и иск-ва граждан стран-участниц, подписавших Конвенцию.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПО СТАНДАРТИЗАЦИИ (ИСО)** – орг-ция, гл. задачей к-рой является содействие развитию стандартизации в мировом масштабе для обеспечения междунар. товарообмена и взаимопомощи, а также расширения сотрудничества в области интеллект., науч., техн. и экон. деятельности.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА (МОТ)** – междунар. орг-ция, созданная в 1919 г.; ее штаб-квартира расположена в Женеве. Представляет собой специализиров. подразделение ООН (с 1946), занимается проблемами улучшения условий труда и социального обеспечения нас. разных стран, выработкой рекомендаций по трудовому законодательству. В МОТ представлены три стороны: представители страны – члены этой орг-ции, представители профсоюзов и орг-ций предпринимателей страны.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ СЕТЬ НАУЧНОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ** (англ. STN International) – информ. сеть, объединяющая ресурсы трех крупнейших информ. центров мира: Fachinformationzentrum (FIZ), ФРГ; Chemical Abstracts Service (CAS), США; Japan Information Center of Science and Technology, Япония. Это более 150 реферативных справочных и текстовых баз данных, охватывающих важнейшие области науки и техники, такие, как физика, химия, математика, биология, медицина, с. х-во, охрана окружающей среды и др. Обеспечивает пользователей актуальной информацией о науч. иссл., разработках; о патентах и изобретениях; числовыми данными о физ.-хим. свойствах веществ и мат-лов; техн.-экон. информацией о разл. отраслях пром-сти; справочной информацией о поставщиках оборудования и мат-лов.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ СЕТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ (ИНЕД)** (International Network for Educational Information, INED) – орг. в 1979 г. в рамках Междунар. бюро просвещения (МБП) ЮНЕСКО. Объединяет нац. центры Европы, Азии и Америки. Назначение сети ИНЕД – получать информацию от каждого гос-ва – члена ЮНЕСКО, обрабатывать эту информацию и предоставлять ее всем участникам системы. МБП периодически выпускает бюл. «Educational Innovation and Information», к-рый содержит информацию о нововведениях в области обр. стран-участниц.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ СТАНДАРТНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (МСКО)** – классификация, разработанная ЮНЕСКО в начале 1970-х гг., а с 1978 г. служит инструментом сравнит. анализа в области обр. на нац. и междунар. уровнях. МСКО представляет собой интегрированную и устойчивую таксономич. структуру для сбора и представления сопоставимой в междунар. масштабе образоват. статистики. Она обеспечивает рамки для статистич. описания совр. систем обр., что представляет исключит. интерес для разработчиков образоват. политики. В 1992 г. начата работа по подготовке нового варианта МСКО и в 1996 г. разработана Версия II МСКО.

**МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ** – сотрудничество РУз с др. странами, осуществляемое в соответствии с ее законодательством, междунар. договорами, не противоречащими Закону РУз «Об обр.». Органы управления обр., образоват. учр. имеют право устанавливать прямые связи с иностр. предприятиями, учреждениями и орг-циями, создавать совм. с ними образоват. учр. в порядке, установл. законодательством.

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ** – пост. объединения межправительств. и неправительств. характера, созданные на основе междунар. соглашения (устава, статуса и иного учредит. док-та) в целях содействия решению междунар. проблем и развития всестороннего сотрудничества гос-в. Примером является, в частности, такая уникальная М. о. безопасности, как ООН.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ МЕЖБИБЛИОТЕЧНЫЙ АБОНЕМЕНТ** – библиотечный абонемент, осн. на взаимном использовании фондов б-к разл. стран на основе установл. правил.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ СОВЕТ НАУЧНЫХ СОЮЗОВ** (англ. ICSU, сокр. от International Council of Scientific Unions) – создан в 1931 г. для содействия расширению междунар. науч. деятельности в разл. областях. Состоит из 75 членов; организует ок. 600 науч. конгрессов и симпозиумов в год.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ СОЮЗ СТУДЕНТОВ** – объединение демокр. орг-ций разных стран для борьбы за мир, нац. независимость и для защиты прав ст-тов. Создан на I Всемирном конгрессе ст-тов в Праге (1946) из представителей 43 стран; входит во Всемирную федерацию демокр. молодежи на правах авт. члена.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ СТАНДАРТ** – стандарт, разработанный и рекомендованный Междунар. орг-цией по стандартизации (ISO) и др. уполномоченными междунар. орг-циями по стандартизации отд. видов продукции.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ СТАНДАРТНЫЙ КНИЖНЫЙ НОМЕР (ISBN)** – буквенно-цифровой код, с помощью к-рого идентифицируются книжные изд.; включа-

ет аббревиатуру ISBN (International Standard Book Number) и, как правило, десять цифр. Присваивается междунар. и нац. агентством ISBN по единой методике.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ СТАНДАРТНЫЙ НОМЕР СЕРИАЛЬНЫХ ИЗДАНИЙ** (ISSN – International Standard Serial Number) – буквенно-цифровой код, с помощью к-рого идентифицируются сериальные изд.; является регистрац. номером изд. и проставляется на каждом очередном выпуске, номере, томе. Включает аббревиатуру ISSN и, как правило, восемь цифр.

**МЕЖОТРАСЛЕВОЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ** – образоват. учр., деятельность к-рого направлена на координацию работы расположенных в регионе образоват. учр. доп. проф. обр., науч.-метод. и информ. обеспечение, удовлетворение потребностей региона в повышении квалификации и проф. переподготовке кадров независимо от их ведомств. подчиненности

**МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ (МПС)** – взаимодействие между содержанием отд. уч. предметов, посредством к-рого достигается внутр. единство образоват. программы, а также последоват. соединение нескольких разл. программ в одно целое.

МПС в обучении отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленить как гл. элементы содержания обр., так и взаимосвязи между уч. предметами.

Построение эффективной дидактич. системы МПС исходит из совр тенденции развития науки – межнауч. и методологич. синтеза под влиянием ее гуманизации. МПС формируют конкретные знания уч-ся, раскрывают гносеологич. проблемы, без к-рых невозможно системное усвоение основ наук. МПС выполняют методологич. функцию, включают уч-ся в оперирование познават. методами, имеющими общенауч. характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и т. д.) и т. о. расширяют область предметного познания. В качестве нового объекта познания рассматриваются связи между отд. элементами знаний из разл. уч. предметов. Особое значение приобретают раскрытие на базе МПС нравств. аспектов науки, анализ взаимосвязей «человек – общ-во – природа», что составляет общую задачу гуманитарно-эстетич., обществ.-ист. и естеств.-науч циклов предметов, а также трудового и эстетич. воспитания и обучения.

Особенно важно развитие умений системного мышления уч-ся как метода совр. науч. познания. Формирование обобщенного межпредметного понятия составляет завершающий этап установления МПС. У уч-ся складывается новый способ мышления, умение видеть общее в частном и частное анализировать с позиций общего. Формирование умений комплексного использования знаний, выработка рациональных путей решения сложных задач, исключающих эклектичность и их узкоэмпирич. направленность, во многом достигается с опорой на МПС. Организация уч.-воспитат. процесса на основе МПС может касаться отд. уроков (чаще обобщающих), темы, подчиненной решению межпредметной проблемы, неск. тем разл. курсов целого цикла уч. предметов или устанавливать взаимосвязь между циклами.

Результативность обучения на основе МПС достигается путем развития у уч-ся умений самостоятельно решать межпредметные проблемы, осознанностью применения МПС в разл. уч. предметах. Показатель познават. самостоятельности уч-ся при решении межпредметных проблем – владение системой знаний и способами их переноса в умств. деятельности. В целях повышения роли МПС в развитии познават. интересов уч-ся необходимо: выделить уч. проблемы в межпредметном содержании; постепенно наращивать объем и широту МПС, систематически их использовать, постоянно тренировать уч-ся в применении знаний и способов действий из смежных предметов; обеспечить системность двустороннего и многостороннего характера связей; согласованность в работе учителей. Системный характер МПС требует привлечения ученых-специалистов по всем уч. предметам (областям общего обр.), дидактов, психологов, методистов, учителей для разработки программ и учебников на межпредметной основе. В процессе подготовки и повышения квалификации учителей

требуется спец. работа, направленная на раскрытие многоаспектности МПС. Актуальными остаются проблемы разработки возрастного и политехн. аспекта МПС, совершенствования процесса обучения на основе сочетания МПС с проблемным. программиров., дифференциров. обучением, а также разработка средств обучения (особенно техн.) на межпредметной основе, взаимосвязи предметов эстетич. цикла и физ. воспитания с др. циклами предметов, эстетич. и трудового обучения.

**МЕКТЕБЫ** (араб. мактаб – «место, где пишут») – нач. конфессиональные школы у мусульман. Впервые возникли в 7–8 вв. в Аравии (см. *Мусульманская культура*). Распространились в странах Бл. и Ср. Востока. В 9–10 вв. появились в Ср. Азии, Азербайджане, Поволжье и Сибири. М. обычно создавались при мечетях; у кочевавших народов они размещались в домах или юртах, отводимых для них состоят. единоверцами. Роль учителя в М. выполнял мулла – выпускник медресе. Отд. занятия могли поручаться уч-ся ст. классов медресе – шагирдам. Иногда в роли учителей выступали странствовавшие муллы. Занятия проходили в зимнее время, продолжались не более 5–6 мес. в году. Общий курс обучения 5–7 лет. В М. учились только мальчики 7–13 лет.

Процесс обучения на первом этапе состоял в заучивании начертаний араб. букв и слов, чтении их по слогам. Затем уч-ся с голоса учителя хором повторяли и заучивали избр. места из Корана, позже – Коран целиком. В течение 3 лет уч-ся овладевали элементарными навыками чтения. В конце курса изучались каллиграфия и нек-рые худ. произв., читались «Чаар-Китаб», «Суфи-Аллаяр» и др. священные кн. мусульман. Содержание этих кн. (на араб. и перс. яз.) часто не понимали не только дети, но и сами учителя-муллы.

М. содержались на средства мусульм. нас. Обучение было платным.

В свободное от занятий время уч-ся привлекались к выполнению разл. хоз. работ в доме муллы. Док-ты об окончании М. не выдавались. Наиб. материально обеспеченные уч-ся после курса М. могли поступить в медресе. По данным Туркестанского генерал-губернаторства, в 1884 на терр. края было 4000 М., в к-рых обучалось 42 тыс. уч-ся. В 80-х гг. 19 – нач. 20 в. появились новометодные (джадидистские) М., где обучение грамоте на родном яз. велось по звуковому методу. Наряду с араб. языком и чтением священных мусульм. кн. изучался рус. яз., давались навыки счета.

**МЕЛАНХОЛИК** – один из осн. типов темперамента; человек с высокой чувствительностью и малой активностью; М. склонен к пессимизму, к восприятию жизни, подчиняющемуся больше настроению и чувству, чем действию и воле. М. неэнергичен, ненастойчив, легко утомляется и мало работоспособен; ему присуще легко отвлекаемое и неустойчивое внимание и замедленный темп всех психич. процессов.

**МЕЛАНХОЛИЯ** (от греч. melas – черный + cholē – желчь) – уныние, задумчивость, душевное состояние, к-рое знаменуется мрачным настроением, печальными представлениями, слабостью воли, ослаблением чувства собств. достоинства и уверенности в себе.

**МЕНЕДЖЕР** (от англ. manager – управляющий) – 1) проф. управляющий предприятия, наемный руководитель произ-ва, обладающий ограниченной самостоятельностью в адм.-хоз. сфере, администратор; специалист в области управления; 2) член руководствующего состава компании, банка, финанс. учреждения, их структурных подразделений; 3) предприниматель в проф. спорте, организующий тренировку и выступления спортсменов (в особенности в Англии).

**МЕНЕДЖЕР ОБРАЗОВАНИЯ** – работник, профессионально осуществляющий функции управления обр. на основе совр. науч. методов руководства. Существует три группы (уровня) М. о. К 1-й группе (высш. уровень) относится адм. персонал образоват. учр. и органов управления обр.; 2-ю группу (ср. уровень) составляют руководители метод., юрид., финанс.-экон. и иных служб системы обр.; 3-я группа – учитель как организатор управления уч.-познават. деятельностью уч-ся.

**МЕНЕДЖМЕНТ** (от англ. management – управление, организация) – 1) система управления, администрирования на предприятиях и в концернах; 2) совокуп-

ность принципов, методов, приемов, средств и форм управления произ-вом и производств. персоналом с целью повышения эффективности произ-ва, увеличения прибыли, лучшего использования ресурсного потенциала предприятия, фирмы.

**МЕНТАЛИТЕТ, МЕНТАЛЬНОСТЬ** (от лат. mentalis – умственный, духовный) – совокупность воззрений, взглядов и умонастроений, воплощенных в традициях, обычаях и ритуалах, характерных для определ. социальной, нац.-этнич. или терр. общности, отражающая особенности психич. склада и образа мыслей ее членов. Термин также употребляется применительно к отд. лицам при характеристике особенностей их мировосприятия, склада ума, уровня развития интеллекта, духовных запросов, эстетич. пристрастий.

**МЕНТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА** – уч.-воспитат. практика, построенная на схоластич. рассуждениях, на словесных методах, употребляемых в форме резонерских нравоучений, поучений, нотаций; обучаемый рассматривается как пассивный объект воздействия, обязанный следовать наставлениям педагога.

**МЕНЮ** (от франц. menu – меню: мелкий) – инф. перечень вариантов (режимов, команд, ответов и т. п.), выводимый на экран дисплея и предлагаемый пользователю для выбора; выбранный вариант определяет след. действия системы.

**МЕТАФОРА** (от греч. metaphora – перенос, образ) – употребление слова в переносном значении на основе сходства в к.-л. отношении двух предметов или явлений; подмена обычного выражения образным (напр., золотая осень, говор волн, крыло самолета).

**МЕТАЯЗЫК** (от греч. meta – после, за, между) – лог., лингв. язык, на к-ром описывается к.-л. др. яз., называемый в этом случае языком-объектом, первичным языком.

**МЕТОД** (от греч. methodos – путь исследования) – способ достижения определ. цели, совокупность приемов или операций практич. или теоретич. освоения действительности. В области науки М. есть путь познания, к-рый исследователь прокладывает к своему предмету; при этом универс. метода не существует, и, более того, каждый предмет и каждая проблема требует собств. метода.

**МЕТОД ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ** – 1) применяемый в практике руководства коллективами способ организации совм. деятельности, имеющий целью интенсивное и продуктивное решение групповой задачи; 2) прием, позволяющий с помощью системы логически обоснованных доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии в процессе непосредств. общения. Существуют разл. формы организации М. г. д. – от простых производств. совещаний до специально подготовленных форм типа «мозговой атаки» (см. *Метод «Дельфи»*); сфера применения метода – любые формы совм. деятельности, требующие согласованных групповых решений.

**МЕТОД «ДЕЛЬФИ», МЕТОД МОЗГОВОГО ШТУРМА, МЕТОД МОЗГОВОЙ АТАКИ** – 1) экон. метод быстрого поиска решений, осн. на их генерации в процессе «мозговой атаки», проводимой группой специалистов, и отбора лучшего решения, исходя из экспертных оценок; используется для экспертного прогнозирования путем организации системы сбора и матем. обработки экспертных оценок; 2) пед. метод группового обучения и стимулирования познават. активности, осн. на процессе совм. разрешения поставленных в ходе орг. дискуссии проблем; участников побуждают к свободному выдвижению идей с их последующим критич. анализом.

**МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ПРОДУКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – исследоват. метод, позволяющий опосредованно изучать сформированность знаний, навыков и умений, интересов и способностей человека, развитие у него разл. психич. качеств и свойств на основе анализа продуктов его деятельности.

**МЕТОДИКА** (греч. methodikē) – 1) совокупность способов целесообразного проведения к.-л. работы; 2) отрасль пед. науки, исследующая закономерности, правила, методы и приемы обучения определ. уч. предмету.

**МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ** – отрасль пед. науки, учение о методах воспитания; может быть общей, если имеются в

виду общие методы, присущие всем направлениям воспитания (умственному, физ. и пр.), или частной, если речь идет о методах, применяемых в к.-л. определ. аспекте воспитания.

**МЕТОДИКА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА** – теория обучения определ. уч. предмету: разрабатывает и предлагает преподавателю определ. системы обучающих воздействий, к-рые находят свое конкретное выражение в содержании обр., воплощенном в программах и учебниках по каждому уч. предмету; реализуется в методах, средствах и организац. формах обучения.

**МЕТОДИСТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – пед. работник, в чьи должностные обязанности входят: разработка предложений по повышению эффективности образоват. процесса и метод. работы; систематизация и разработка метод. и информ. мат-лов; разработка методов прогнозирования и планирования подготовки специалистов; разработка уч. планов по конкретным специальностям.

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ОШИБКА** – действия педагога, приводящие к искажению методики, разрушению организации воспитат. процесса, деформации получаемых результатов деятельности и воспитания. Типы М. о.: стратегические (в качестве цели выдвигаются заведомо ложные ориентиры воспитания); тактические (неправильная пед. позиция во взаимодействии с воспитанниками); технические (организаторские промахи).

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА** – часть системы непрерывного обр. преподавателей, воспитателей в образоват. учр. РУз. Цели М. р.: освоение наиб. рацион. методов и приемов обучения и воспитания уч-ся; повышение уровня подготовленности педагога к организации и ведению уч.-воспитат. работы; обмен опытом между членами пед. коллектива, выявление и пропаганда актуального пед. опыта. М. р. ориентирована на достижение и поддержание высокого качества уч.-воспитат. процесса, содействует развитию навыков пед. анализа, теоретич. и эксперим. иссл., органично соединяется с повседневной практикой педагога.

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА** – метод. изд. в помощь преподавателю, содержащее примерное планирование уч. мат-ла по конкретному курсу (на полугодие, год), а также конспекты отд. уроков.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ** – метод. изд., содержащее комплекс кратких и четко сформулированных предложений по внедрению в практику эффективных методов обучения и воспитания; разрабатываются на основе изучения и обобщения опыта образоват. учр., преподавателей, проведенных иссл.

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ** – элемент. деталь обучения, его сост. часть или отд. шаг в той уч. работе, к-рая происходит при применении данного метода. В процессе обучения как методы, так и метод. приемы переплетаются, взаимодействуют.

**МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ** – создание идеальной с точки зрения науч. данных модели организации и условий функционирования пед. процесса или к.-л. его части. Моделирование возможно в процессе изучения и экспериментирования отд. частных пед. форм, методов работы, их взаимосвязи между собой; в организации крупномасштабных иссл. М. м. применяется при разработке уч. плана, организации уч. или производит. труда, программы воспитания и режима.

**МЕТОД НАУЧНЫЙ** – целенаправл. подход, путь, посредством к-рого достигается поставленная цель. Это комплекс разл. познават. подходов и практич. операций, направленных на приобретение науч. знаний

**МЕТОД НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ** – способ добывания, выявления достоверных, убедит. фактов о реальной действительности, знаний о существующих между явлениями связях и зависимостях, о закономерных тенденциях их развития, способ обобщения добытых сведений и их оценки.

**МЕТОДОЛОГИЯ** (от греч. methodos – путь иссл. и logos – понятие, учение) – 1) учение о структуре, логич. организации, методах и средствах деятельности; 2) учение о принципах построения, формах и способах науч. познания, а также совокупность методов, применяемых в к.-л. науке. М. воплощается в организации и регуляции всех видов человеч. деятельности, не толь-

ко науч., но и техн., пед., политич., управленч., эстетич.; она носит всеобщий характер, но конкретизируется применительно к разл. сферам практич. и теоретич. деятельности. В совр. условиях, для к-рых характерно непосредств. взаимодействие множества науч. направлений и специальностей, большую остроту приобретает вопрос о т. н. общенауч. методах. обеспечивающих приращение знаний во мн. дисциплинах. Область М. включает обширный комплекс конкретных науч. приемов иссл.: наблюдение, эксперимент, моделирование и др., к-рые, в свою очередь, преломляются во множестве спец. процедур – методиках получения науч. данных.

**МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ** – теория методов пед. иссл., а также теория для создания образоват. и воспитат. концепций. Она включает разработку пед. теории, логику и смысл пед. деятельности

Философия обр., воспитания и развития, а также методы иссл., к-рые позволяют создавать теорию пед. процессов и явлений; система знаний об основах и структуре пед. теории

Концептуальное изложение цели, содержания, методов иссл., к-рые обеспечивают получение макс. объективной, точной, систематизир. информации о пед. процессах и явлениях.

Система знаний о структуре пед. теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих пед. действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследоват. работы.

Осн. задачи М. п. и.:

– определение цели иссл. с учетом уровня развития науки, потребностей практики, социальной актуальности и реальных возможностей науч. коллектива или ученого;

– изучение всех процессов в иссл. с позиций их внутр. и внеш. обусловленности, развития и саморазвития. При таком подходе воспитание, напр., – развивающееся явление, обусловленное развитием общ-ва, школы, семьи и возрастного становления психики ребенка; ребенок – развивающаяся система, способная к самопознанию и саморазвитию, изменяющая себя в соответствии с внеш. воздействиями и внутр. потребностями или способностями; а педагог – постоянно совершенствующийся специалист, изменяющий свою деятельность в соответствии с поставленными целями, и т. д.;

– рассмотрение образоват. и воспитат. проблем с позиции всех наук о человеке: социологии, психологии, антропологи, физиологии, генетики и т. д. Это вытекает из того, что педагогика – наука, объединяющая все совр. человеч. знание и использующая всю науч. информацию о человеке в интересах создания оптимальных пед. систем;

– ориентация на системный подход в иссл. (структура, взаимосвязь элементов и явлений, их соподчиненность, динамика развития, тенденции, сущность и особенности, факторы и условия),

– выявление и разрешение противоречий в процессе обучения и воспитания, в развитии коллектива или личности;

– связь теории и практики, разработка идей и их реализация, ориентация педагогов на новые науч. концепции, новое пед. мышление при одноврем. исключении старого, отживающего.

Т. о., методология приобретает нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологич. обеспечение исследоват. труда.

**МЕТОД ПРОЕКТОВ** – система обучения, при к-рой уч-ся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практич. заданий – проектов.

М. п. возник во 2-й пол. 19 в. в с.-х. школах США и был затем перенесен в общеобразоват. школу. Он основывается на теоретич. концепциях прагматич. педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания» (Дж. и Э. Дьюи). Подробное освещение М. п. получил в работах У. Х. Килпатрика, Э. Коллингса (США). Килпатрик так определял программу школы, работающей по М. п.: «Программа есть ряд опытов, связанных между собой т. о., что сведения, приобретенные от одного опыта, служат к развитию и обогащению целого потока др. опытов». Таким свойством может обладать только деятельность, к-рая связана с окружающей ребенка реальностью и основыва-

ется на актуальных дет. интересах. Отсюда делается вывод, что ни гос-во, ни учитель не могут заранее вырабатывать шк. программу. Она создается детьми совм. с учителем в процессе обучения и черпается прежде всего из окружающей действительности. При таком построении уч. процесса уч-ся оказываются в разл. жизненных ситуациях, сталкиваются с затруднениями, преодолевают их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, к-рые нужны для достижения данной практич. цели (напр., уч-ся должны были выполнить проект «Как мистер Мозер разводит таких прекрасных кур»).

В 20-х гг. 20 в. М. п. привлек внимание сов. педагогов, к-рые считали, что критически переработанный М. п. сможет обеспечить развитие творч. инициативы и самостоятельности уч-ся в обучении и будет способствовать осуществлению непосредств. связи между приобретением уч-ся знаний и умений и применением их в решении практич. задач. При этом предполагалось, что в совр. условиях содержанием проектов будут общественно полезные дела, привлечение уч-ся к стр-ву социализма. М. п. стал частично применяться в практике школ – сначала опытных, а затем и в нек-рых массовых. Сторонники М. п. (В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатьев и др.) провозгласили его единств. средством преобразования школы учебы в школу жизни, где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом уч-ся. Универсализация М. п. и развитие комплексной системы обучения привели к составлению и изд. комплексно-проектных программ (1929–30). Уч. предметы отрицались, систематич. усвоение знаний под руководством учителя на уроке подменялось работой по выполнению заданий – проектов. Уч-ся, работая на фабрике, заводе, в шк. мастерских, на уч.-опытном участке, приобретали лишь те знания, к-рые в той или иной мере были связаны с выполняемой ими практич. работой. Уровень общеобразоват. подготовки школьников резко снизился.

В США и в нек-рых др. странах в школах используются приемы, аналогичные М. п. (напр., обучение по т. н. единицам работы – «unit of work», т. е. по темам практич. характера).

**МЕТОД СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ** (метод социометрии) – метод иссл., позволяющий выявить межличностные отношения в группе людей с помощью их предварит. опроса.

**МЕТОД ТЕСТОВЫХ СИТУАЦИЙ** – метод, с помощью к-рого педагог создает спец. условия, в к-рых каждый из компонентов уч.-проф. деятельности проявляется наиб. отчетливо; один из методов мониторинга.

**МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ** - совокупность наиб. общих способов решения воспитат. задач и осуществления воспитат. взаимодействий. В пед. практике сложились такие традиц. М. в., как убеждение, приучение, поощрение, воспитание на личном примере и др. М. в. составляют целостное единство; они взаимосвязаны, взаимодополняемы и помогают создать условия для развития личности.

В терминологии М. в. нет четкости: одни и те же понятия могут быть названы методами, принципами, приемами и т. д. Практически у каждого педагога складывается субъективное представление о М. в., в т. ч. в зависимости от конкретных целей и задач воспитания. Единая систематика М. в также отсутствует. Трудность классификации М. в. состоит в том, что она не может быть проведена по одному критерию, т. к. один метод отличается от др. по целям, средствам осуществления, по последовательности и постепенности в применении. Кроме того, все эти позиции разл. образом рассматриваются с точек зрения воспитателя и воспитанника.

Развитие М. в. в изв. мере отражает требования, предъявляемые к воспитанию разл. ист. эпохами. Напр., в ср. века наиб. часто применялись методы внушения, приказания, требования, наказания, преследующие в осн. цель передачи опыта от поколения к поколению и подчинения личности сложившимся устоям общ-ва. Эти методы присущи в большой степени всем авторитарным системам воспитания. С развитием капиталистич отношений потребовались методы, побуждающие молодое поколение к самостоят. мышлению, активной индивид. и социальной деятельности, умению ориентироваться в постоянно меняющихся условиях

окружающей жизни, общаться с др. людьми в разл. группах и коллективах.

Исходным моментом для построения системы М. в. является их роль в пед. практике. В обыденной воспитат. деятельности педагог может и не задумываться, каким методом он пользуется. Но, оказавшись перед проблемой выбора принцип. линии поведения в сложной ситуации, он испытывает потребность в знании определ. совокупности возможных решений данной воспитат. задачи. Овладение М. в. позволяет воспитателю не просто отвечать на вопрос: «Что делать каждый день?», а определять, что нужно делать дальше. Выбор конкретных пед. методов зависит от мн., порой случайных факторов: состояния ребенка и коллектива, предмета общения, особенностей творч. стиля педагога, внеш. обстоятельств и др. Применение таких методов лишь частично поддается планированию, поскольку является реакцией на вновь возникшую ситуацию. Выбор же системы М. в. обусловливается закономерными факторами (уровень зрелости коллектива, возрастные особенности детей, степень их духовно-нравств. развития, необходимость в новых формах отношений между педагогами и детьми и др.) и представляет собой качеств. изменение осн. параметров воспитат. процесса.

Большинство существующих представлений о М. в. в той или иной степени исходит из предпосылки о непосредств. взаимодействии между педагогом и воспитанником. Совр. опыт показывает, что воспитат. процесс (как в конкретном уч. заведении, так и в «парном воспитании», где участвуют один педагог и один ученик) всегда протекает в рамках воспитат. системы и опосредуется ею. С учетом этого положения можно предложить подход, позволяющий выделить три группы методов по отношению к деятельности уч-ся, их общению и компонентам воспитат. системы. Первую группу составляют методы изменения деятельности и общения – наиб. существ. в воспитании. К ним относятся М. в. – введение новых видов деятельности и общения, изменение содержания деятельности и предмета общения, а также изменение смысла видов деятельности и общения.

Введение новых видов деятельности и общения применяется, как правило, при создании нового дет. коллектива (класса, школы, кружка и т. п.) и при необходимости перестройки, смены существующего воспитат. процесса. Кроме того, нек-рые виды деятельности и общения по мере взросления школьников перестают соответствовать потребностям воспитанников и исчерпывают себя. У детей появляются новые интересы. Так, ролевые дет. игры сменяются формами молодежного досуга и др. Метод изменения содержания деятельности и предмета общения помогает педагогу совершенствовать воспитат. работу с уч-ся. Чаще всего набор практич. видов деятельности и общения является постоянным (познание, труд, спорт, иск-во, досуг и т. п.). Однако с развитием личности, коллектива возникает необходимость усложнения содержания. Педагог стремится помочь воспитаннику перейти от пассивного усвоения готовых знаний к самостоят. активности, от навыков простого обслуживающего труда к работе с использованием совр. техники, от любительского творчества к занятиям подлинным иск-вом, изобретательством и т. п. Мн. проблемы воспитания возникают в результате несоответствия устаревшего содержания деятельности не только возросшим дет. интересам, но и совр. культ. ситуации в общ-ве. Обычно педагог выступает инициатором совершенствования форм деятельности и общения.

Один из наиб. эффективных М. в. – метод изменения смысла видов деятельности и общения, помогающий преодолеть ситуацию, когда деятельность перестает быть привлекательной для детей. На протяжении шк. жизни смысл уч. и внеурочной деятельности сменяется неск. раз: от стремления в первом классе играть роль ученика через самоутверждение в уч. и внеурочной деятельности – к осознанному самообразованию и самовоспитанию в ст. классах. Задача педагога – помочь ребенку в этом закономерном процессе приобрести новый смысл деятельности и общения в нужный момент, с тем чтобы развитие личности шло в направлении самосовершенствования.

Ко второй группе относятся методы изменения отношений. Интегральные отно-

шения (стиль жизни, соц.-психол. климат в коллективе, «поле коллектива» и др.) изменяются через демонстрацию отношений, более притягательных для детей по сравнению с существующими (личный пример или пример коллектива; специально создаваемые воспитат. ситуации; средства сильного эмоцион. воздействия, способные влиять на стиль отношений, напр. метод «взрыва» А. С. Макаренко, коммунарский сбор, ключевые общешк. дела). Деловые отношения изменяются через разграничение ролевых функций участников совм. деятельности, их прав и обязанностей, сохранение традиций и обычаев коллектива и др. Деловой атмосфере способствуют сменность дет. актива, устойчивость коллектива, отсутствие чрезмерной пед. опеки и др.

Наиб. сложным является метод изменения неформальных межличностных отношений, к-рый осуществляется с помощью традиц. М. в. – убеждения, внушения, беседы, а также метода воспитывающих ситуаций, направленных на изменение положения ребенка в коллективе, повышение групповой сплоченности и единства коллектива, метода колл. самоанализа и др. Большое значение имеют приемы соц.-психол. тренинга, психол. игры, обучающие деловые и организац.-деятельностные игры и др.

Третья группа объединяет методы изменения компонентов воспитат. системы (колл. целей, в т. ч. пед.; представлений коллектива о самом себе и о своем месте в окружающем мире, об истории и перспективах дальнейшего развития). Педагоги могут влиять на эти компоненты, ставя перед уч-ся новые цели, разъясняя смысл идей развития коллектива, стимулируя дет. фантазию, создавая новые традиции и т. д.

Все три группы составляют целостное единство, взаимосвязаны и взаимодополняемы. Они помогают создавать условия для развития личности.

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ** – в педагогике – это приемы, процедуры и операции эмпирич. и теоретич. познания и изучения явлений действительности; должны обеспечить выбор оптимальной системы способов решения пед. проблемы, создать фундамент для дальнейшего познания путем наблюдений, бесед, экспериментов и т. п. Подразделяются на теоретические и эмпирические. К теоретич. М. и. относятся анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, моделирование. Эмпирич. М. и. подразделяются на частные и общие. К частным методам эмпирич. иссл. относятся наблюдения, устный опрос (беседа, интервью), письм. опрос (анкетирование, метод экспертных оценок, тестирование). К общим методам эмпирич. иссл. относятся обследование, изучение и обобщение пед. опыта, опытная работа, эксперимент.

Для выбора методов на каждом этапе пед. иссл. необходимо знать общие и конкретные возможности каждого метода, его место в системе иссл. процедур. Так, эмпирич. М. и. создают фундамент для дальнейшего познания путем наблюдений, бесед, экспериментов и т. п.

Задача исследователя состоит в том, чтобы для каждого этапа иссл. определить оптимальный комплекс методов, руководствуясь при этом след. требованиями: применять методы сравнит.-ист. анализа, позволяющие выявить эволюцию изучения проблемы и прогнозировать ее дальнейшее иссл.; использовать такое сочетание методов, к-рое позволяет получить разносторонние системные сведения о развитии личности, коллектива или др. объекта обучения (воспитания).

Применяемые М. и. должны обеспечивать выбор оптимальной системы способов решения избранной пед. проблемы, улавливать динамику развития определ. качеств как в возрастном плане, так и в к.-л. промежуток времени, в течение к-рого проводится эксперимент, и предполагать смену способов пед. влияний с учетом изменения объекта обучения (воспитания), позволять анализировать не только ход уч.-воспитат. процесса, его результаты, но и условия, в к-рых он функционирует.

Для получения информации о типичности тех или иных пед. явлений целесообразно использовать метод анкетирования. Сведения, полученные при анкетировании, сопоставляют с данными из др. источн. – анализа док-тов, интервью, наблюдений и пр.

Беседа организуется с целью выявления индивид. особенностей личности, ее мотивов, позиции. В пед. иссл. беседа применяется на стадии подготовки массовых

анкетных опросов для определения области иссл., пополнения и уточнения данных массовой статистики и как самостоят. метод сбора психол.-пед. информации – в обследованиях малых выборок .

Одним из методов получения первичной информации на ранних стадиях пед. иссл. для предварит. знакомства с объектом является изучение лит-ры, док-тов и результатов пед. деятельности. Различают письм., статистич., иконографич. (кино- и фотодокты, грампластинки), техн (чертежи, поделки, техн. творчество) и др. мат-лы.

Источн. фактич. мат-ла для пед. иссл. служат текущая документация школ и др. учреждений обр., контрольные и проверочные работы уч-ся, соч., рис. и поделки детей, протоколы пед. советов и т. п.

Необходимо определить достоверность и адекватность док-тов, соответствие их изучаемой проблеме, знать методы, к-рыми были получены фиксированные в док-тах данные, круг док-тов и их сравнит. ценность для иссл., предпочтения обществ. или личным, целевым или естеств., первичным или вторичным док-там.

Изучение и обобщение пед. опыта учителей направлены на анализ состояния практики, выявление узких мест и конфликтов, элементов нового в деятельности педагогов, эффективности и доступности рекомендаций науки. Объектом изучения может быть массовый пед. опыт (для выявления ведущих тенденций), отрицат. опыт (обнаружение характерных недостатков и ошибок), передовой опыт.

Выделяют два вида передового опыта – пед. мастерство и новаторство. Пед. мастерство состоит в рацион. использовании рекомендаций науки Новаторство определяет собств. метод. находки, новое содержание.

Обобщение передового опыта начинается с его описания на основе наблюдений, бесед, опросов, изучения док-тов. Далее проводятся классификация наблюдаемых явлений, их истолкование, подведение под изв. определения и правила. Более высокий уровень анализа предполагает установление причинно-следств. связей, механизма взаимодействия разл. сторон уч. процесса, выявление внутр. закономерностей достижения успеха в обучении (воспитании). От описания опыта необходимо переходить к его анализу, выявлению типичного в деятельности учителя-новатора.

Критериями передового пед. опыта могут быть новизна, высокая результативность и эффективность деятельности педагога, соответствие совр. достижениям педагогики и методики обучения, стабильность и возможность творч. применения др. педагогами. оптимальность опыта в целостном пед. процессе.

Внедрение передового пед. опыта в практику происходит через базовые и эксперим. школы, шефство педагогов-мастеров, а также путем его изучения и обобщения.

Одним из наиб. распространенных методов пед. иссл. является наблюдение, представляющее собой целенаправл. и планомерный процесс сбора информации. Наблюдение отличается от обычной фиксации явлений систематичностью, опорой на определ. пед. концепцию. Наблюдение позволяет изучать целостный объект в его естеств. функционировании, проверяет адекватность и истинность теории в пед. практике.

В результате наблюдения формулируются гипотезы, к-рые проверяются, уточняются в ходе последующих наблюдений, переходя в теорию, объясняющую пед. явления. Наблюдения имеют определ. цель, проходят по заранее продуманному плану с детальным перечислением изучаемых вопросов. Этапы подготовки и проведения наблюдения включают: выбор объекта; постановку целей и задач; составление плана; подготовку необходимых док-тов и оборудования; сбор данных; оформление и анализ результатов, теоретич. и практич. выводов.

Различают: полевые наблюдения (в естеств. условиях) и лабораторные; формализованные (проводятся по жесткой программе) и неформализованные; включенные и участвующие (в зависимости от участия наблюдателя в событиях и процессах). По частоте применения выделяют: пост., повторные, однократные наблюдения; по объему: сплошные и выборочные; по способу получения: прямые (непосредств.), косвенные (опосредованные); в зависимости от объекта наблюдения: внеш., объективные, самонаблюдения. Тип наблюдения зависит от характера объекта и поставленных задач.

анкетных опросов для определения области иссл., пополнения и уточнения данных массовой статистики и как самостоят. метод сбора психол.-пед. информации – в обследованиях малых выборок .

Одним из методов получения первичной информации на ранних стадиях пед. иссл. для предварит. знакомства с объектом является изучение лит-ры, док-тов и результатов пед. деятельности. Различают письм., статистич., иконографич (кино- и фотодокты, грампластинки), техн. (чертежи, поделки, техн. творчество) и др. мат-лы.

Источи. фактич. мат-ла для пед. иссл. служат текущая документация школ и др. учреждений обр., контрольные и проверочные работы уч-ся, соч., рис. и поделки детей, протоколы пед. советов и т. п.

Необходимо определить достоверность и адекватность док-тов, соответствие их изучаемой проблеме, знать методы, к-рыми были получены фиксированные в док-тах данные, круг док-тов и их сравнит. ценность для иссл., предпочтения обществ. или личным, целевым или естеств., первичным или вторичным док-там.

Изучение и обобщение пед. опыта учителей направлены на анализ состояния практики, выявление узких мест и конфликтов, элементов нового в деятельности педагогов, эффективности и доступности рекомендаций науки. Объектом изучения может быть массовый пед. опыт (для выявления ведущих тенденций), отрицат. опыт (обнаружение характерных недостатков и ошибок), передовой опыт.

Выделяют два вида передового опыта – пед. мастерство и новаторство. Пед. мастерство состоит в рацион. использовании рекомендаций науки. Новаторство определяет собств. метод. находки, новое содержание.

Обобщение передового опыта начинается с его описания на основе наблюдений, бесед, опросов, изучения док-тов. Далее проводятся классификация наблюдаемых явлений, их истолкование, подведение под изв. определения и правила. Более высокий уровень анализа предполагает установление причинно-следств. связей, механизма взаимодействия разл. сторон уч. процесса, выявление внутр. закономерностей достижения успеха в обучении (воспитании). От описания опыта необходимо переходить к его анализу, выявлению типичного в деятельности учителя-новатора.

Критериями передового пед. опыта могут быть новизна, высокая результативность и эффективность деятельности педагога, соответствие совр. достижениям педагогики и методики обучения, стабильность и возможность творч. применения др. педагогами, оптимальность опыта в целостном пед. процессе.

Внедрение передового пед. опыта в практику происходит через базовые и эксперим. школы, шефство педагогов-мастеров, а также путем его изучения и обобщения.

Одним из наиб. распространенных методов пед. иссл. является наблюдение, представляющее собой целенаправл. и планомерный процесс сбора информации. Наблюдение отличается от обычной фиксации явлений систематичностью, опорой на определ. пед. концепцию. Наблюдение позволяет изучать целостный объект в его естеств. функционировании, проверяет адекватность и истинность теории в пед. практике.

В результате наблюдения формулируются гипотезы, к-рые проверяются, уточняются в ходе последующих наблюдений, переходя в теорию, объясняющую пед. явления. Наблюдения имеют определ. цель, проходят по заранее продуманному плану с детальным перечислением изучаемых вопросов. Этапы подготовки и проведения наблюдения включают: выбор объекта; постановку целей и задач; составление плана; подготовку необходимых док-тов и оборудования; сбор данных; оформление и анализ результатов, теоретич. и практич. выводов.

Различают: полевые наблюдения (в естеств. условиях) и лабораторные; формализованные (проводятся по жесткой программе) и неформализованные; включенные и участвующие (в зависимости от участия наблюдателя в событиях и процессах). По частоте применения выделяют: пост., повторные, однократные наблюдения; по объему: сплошные и выборочные; по способу получения: прямые (непосредств.), косвенные (опосредованные); в зависимости от объекта наблюдения: внеш., объективные, самонаблюдения. Тип наблюдения зависит от характера объекта и поставленных задач.

Недостатками наблюдения являются трудности охвата большого кол-ва явлений, вероятность ошибок в интерпретации событий с точки зрения мотивов и побуждений действующих лиц, излишняя идентификация наблюдателя со средой, недоступность наблюдению нек-рых явлений и процессов. Наблюдения также не позволяют вмешиваться в изучаемый процесс, изменять ситуацию, делать точные замеры. Результаты наблюдения необходимо сопоставлять с данными, полученными др. методами.

Научно-пед. экспедиция как метод пед. иссл. позволяет получить сведения для изучения уч.-воспитат. работы на местах, в условиях, макс. приближенных к реальности, собрать большой и разносторонний материал в ходе самого иссл. за короткий срок, оказывать помощь учителю, активно воздействовать на шк. практику.

Как правило, в пед. экспедиции участвуют специалисты разного профиля (школоведы, дидакты, методисты), что дает возможность для всестороннего и целостного изучения уч.-воспитат. процесса.

Комплексным методом пед. иссл. является эксперимент, позволяющий получить новые знания о причинно-следств. отношениях между пед. факторами, условиями, процессами за счет планомерного манипулирования одним или неск. переменными факторами и регистрации соотв. изменений в поведении изучаемого объекта или системы.

При решении конкретных вопросов в отд. отраслях педагогики (дефектологии, производств. педагогике и др.) используются методы физиологии, генетики, биологии и пр. Применение методов электрофизиологии позволяет решать прикладные задачи (отбор детей во вспомогат. уч. заведения, разграничение умств. отсталости и задержек в развитии), исследовать функцион. состояние мозга и его анализаторов, динамику нервных процессов, индивид.-типологич. особенности уч-ся, динамику формирования двигат. навыков, трудовых умений и т. д.

Между теоретич. и эмпирич. М. и. нет четкой грани, их составными частями являются абстракция и конкретизация, анализ и синтез, сравнение, индукция и дедукция, моделирование.

Учебно-воспитат. процесс в школе требует системного изучения. Системный подход применяется к явлениям, имеющим множество взаимосвязанных элементов, объединенных общностью функций и цели, единством управления и функционирования. Исследователь должен выявить компоненты и системообразующие связи пед. процесса или явления; определить осн. факторы, влияющие на функционирование этой системы; оценить роль и место данной системы как целостного образования в системе др. явлений; выявить отд. элементы или группы, на к-рые будет осуществлено преобразующее влияние; изучить процессы управления, обеспечивающие достижение поставленных целей; создать систему с улучшенным функционированием; внедрить полученные результаты в практику.

В фундамент. иссл. применяются в осн. теоретич. методы иссл. и эксперимент. Прикладные пед. иссл. и разработки требуют эмпирич. М. и. Существует определ. различие между методами изучения пед. систем в статике и динамике; отд., но представительного объекта (монографич. метод) и множества объектов; между панельным и лангитюдным иссл. Панельное иссл. предполагает изучение одного и того же пед. объекта с определ. врем. интервалом по одной и той же методике и программе. В лангитюдном иссл. изменение одного и того же объекта рассматривается прежде всего как функция времени.

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ** – способы взаимосвязанной деятельности преподавателя (мастера производств. обучения) и уч-ся, направленные на овладение уч-ся знаниями, умениями и навыками, на их воспитание и развитие в процессе обучения. Преподаватель выступает в роли посредника между знаниями, зафиксированными в опыте человечества, и сознанием уч-ся, к-рый не имеет этих знаний: предлагает путь познания, по к-рому должен идти уч-ся; организует определ. пути, способы, приемы усвоения уч. мат-ла. Применение М. о. организует познават. деятельность уч-ся, позволяет представить картину мира, обеспечивает направление и содержание умств. деятельности, ведет к пониманию законо-

мерностей, создает эмоцион. и умств. направление, формирует качества личности.

Понятие «М. о.» педагоги трактовали по-разному. Одни понимали его как «способ передачи др. познаний» или относили к нему «вообще все способы, приемы и действия учителя, к-рые направлены к достижению целей обр.». Др. рассматривали М. о. «как совокупность координированных приемов преподавания». Значит. часть теоретиков педагогики при определении понятия на первый план выдвигала «расположение уч. мат-ла». Нек-рые педагоги рассматривали М. о. как «путь, к-рый мы заранее намечаем для достижения целей обр.», как «формы движения содержания в процессе обучения», как «применяемый учителем логич. способ, посредством к-рого уч-ся сознательно усваивают знания и овладевают умениями и навыками», и т. д.

М. о. – категория историческая, они изменяются с изменением целей и содержания образования. Амер. педагог К. Керр выделяет четыре «революции» в области М. о. в зависимости от преобладающего средства обучения (1972). Первая состояла в том, что учителя-родители, служившие образцом, уступили место проф. учителям; сущность второй – замена устного слова письменным; третья ввела в обучение печатное слово; четвертая, происходящая в наст. время, предполагает частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

На ранних этапах обществ. развития передача социального опыта подрастающим поколениям осуществлялась в процессе совм. деятельности детей со взрослыми. Подражая взрослым, дети овладевали способами и приемами добывания пищи, получения огня, изготовления одежды и т. д. Показ образца («делай, как я»), многократное повторное воспроизведение показанных действий детьми и коррекция их взрослыми – это был самый древний репродуктивный метод обучения, из к-рого впоследствии развились все др. методы.

С возникновением письменности, а затем и книгопечатания появилась возможность выражать, накапливать и передавать обобщенные результаты опыта – знания и способы деятельности – в знаковой форме. Книги стали массовым средством обучения, но использовались по-разному. В ср.-век. школе уч-ся механически заучивали тексты гл. обр. религ. содержания. Так возник и получил широкое распространение догматич. М. о. В эпоху Возрождения целью обучения стало развитие человеч. личности на основе самодеятельности и активности, сознат. усвоения знаний. Гуманисты отвергали схоластико-догматич. М. о., считали, что процесс обучения должен быть для детей привлекательным и радостным, начинаться с чувств. восприятия. Х. Л. Вивес, Ф. Рабле, М. Монтень и др. вводили в обучение непосредств. наблюдения уч-ся над природой, эксперимент и др. М. о., направленные на развитие умств. способностей уч-ся. За пересмотр схоластич. М. о., за связь обучения с жизнью в 16 – нач. 17 в. ратовал Ф. Бэкон, к-рый цель обучения видел не в передаче готовых знаний, а в вооружении уч-ся методами самостоят. их приобретения.

Опираясь на филос. идеи Бэкона, теорию М. о. развивал Я. А. Коменский, считавший, что обучение, сообразное с силами и возрастом детей, должно идти от фактов к выводам, от частного к общему, все усвоение необходимо закреплять частым повторением и упражнениями.

Идею активизации обучения с помощью наглядных М. о., обобщения и самостоят. выводов в нач. 19 в. развивал И. Г. Песталоцци. В дидактике И. Ф. Гербарта значит. место отведено методам, направленным на поддержание дисциплины, порядка в классе. Его теория формальных ступеней обучения осн. значение приписывала действиям учителя, ограничивая его деятельность гл. обр. передачей уч-ся готовых знаний. Теория словесно-наглядных М. о. получила дальнейшее развитие в тр. Ф. А. Дистервега.

На рубеже 19 и 20 вв. «старая» традиц. школа и М. о., не учитывающие потребностей и интересов ребенка, подвергались критике. Важное место в обучении занял очередной вариант словесного метода – эвристический метод обучения. Эвристика обеспечивала самостоятельность движения уч-ся к знаниям, а также получение прочных знаний и умений, но первонач. требовала большого труда и времени. Выдвига-

лись идеи построения основ «новой», «активной» школы (Х. Ровид), «трудовой школы» (Г. Кершенштейнер и др.) и т. д. Прагматистская педагогика Дж. Дьюи обосновывала шк. обучение, в к-ром учитывались бы интересы ребенка, развивался как его интеллект, так и чувства и воля, к-рое учит детей мыслить и действовать. Методам «книжной учебы» противопоставлялись естеств. методы, т. е. обучение в ходе непосредств. контакта с действительностью. Осн. место в процессе обучения отводилось ручному труду, разл. практич. занятиям, способствующим, по мнению Дьюи, развитию активности детей, формированию их умств. способностей и обществ. позиции. Наряду с практич. занятиями значит. место отводилось работе уч-ся с лит-рой, в процессе к-рой у уч-ся формировались навыки самостоят. работы, использования собств. внешк. опыта.

Т. о., развитие М. о. шло от репродуцирования по образцу, при обновлении средств обучения, через умножение форм М. о. (рассказ, работа с книгой и др.) к изменению характера познават. деятельности, зависящей от способа усвоения разл. элементов содержания обр. В процессе развития требований, предъявляемых к качеству знаний и уровням их усвоения, последняя тенденция усилилась, больше внимания стало уделяться самостоят. их добыванию. В практику обучения вводились разл. виды самостоят. работы: решение задач, постановка опытов, работы на местности, моделирование и т. д. Однако эти виды работ, обеспечивая внеш. активность уч-ся, не всегда способствовали активизации их мыслит. деятельности. Подходя к М. о. с точки зрения познават. деятельности уч-ся, выделяют три формы: догматическую (знание передается в готовом виде), аналитическую (учитель разлагает знание на элементы, показывает значение каждого из них и затем строит из этих элементов целое знание), генетическую (показывается процесс возникновения знания, его развития и затем дается окончат. формулировка). Последняя форма подразделяется на сократическую и эвристическую.

Догматическим «пассивным» М. о. противопоставлялись «активные» методы – активно-трудовой (П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.), исследоват., практич., лаб., эвристич. (Б. В. Всесвятский, Б. В. Игнатьев, Б. Е. Райков, К. П. Ягодовский, В. Ф. Натали и др.), логич. (Б. Резник). Разрабатывались системы М. о. (А. П. Пинкевич, М. М. Рубинштейн, Ш. И. Ганелин и др.).

Эмпирич. подход к проблеме М. о. привел к большому разнобою в номенклатуре их у разных авторов без науч. обоснования числа, системности, необходимости, достаточности, принципов классификации и границ применения М. о. Так, по источн. знаний М. о. подразделялись на словесные, наглядные и практич. (Е. И. Перовский, Н. М. Верзилин, Е. Я. Голант), по осн. дидактич. целям выделялись методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения, закрепления и проверки (М. А. Данилов, Б. П. Есипов). Предлагалось, напр., выделять активные М. о. (лаб., работа уч-ся с книгой) и пассивные – изложение учителя, демонстрация и пр. (Голант), хотя по характеру познават. деятельности обе группы М. о. могут осуществляться по-разному.

Иссл. педагогов и психологов показали, что усвоение знаний и способов деятельности происходит на трех уровнях: осознанного восприятия и запоминания, к-рое внешне проявляется в точном и близком к оригиналу воспроизведении уч. матла; на уровне применения знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации; на уровне творч. применения знаний и способов деятельности. М. о. призваны обеспечить все уровни усвоения.

В наст. время М. о. обеспечивают в практике у мн. учителей усвоение знаний и способов деятельности гл. обр. на первых двух уровнях. Одной из причин недостаточного внедрения М. о., обеспечивающих творч. применение знаний, является слабая разработанность теоретич. концепции М. о., к-рой свойственны описательность и эмпиризм. В 70-80-е гг. осуществлены попытки системного подхода к изучению проблемы М. о., с тем чтобы повысить теоретич. уровень иссл. в этой области.

Осн., общая цель обучения состоит в усвоении подрастающими поколениями основ социального опыта, накопленного че-

ловечеством на протяжении его истории. Как показали иссл., в состав этого опыта входят: знания о природе, общ-ве, технике, человеке, способах деятельности; опыт осуществления изв. способов деятельности (умения); опыт творч. деятельности; опыт эмоцион.-ценностного отношения к миру.

М. о. должны учитывать как цель, воплощенную в содержании обр., его элементе или части элемента, так и закономерности усвоения знаний. Тем самым М. о. отражают целевой и содержат., психол. (учитывая закономерности усвоения), гносеологич. (организация познават. деятельности уч-ся) аспекты обучения. На необходимость многоаспектного и комплексного подходов к рассмотрению М. о. указывают мн. исследователи.

В пед. лит-ре различают 4 уровня рассмотрения М. о. Общедидактич. уровень задает общий угол зрения на проблему М. о. На этом уровне М. о. выступают в качестве модели, обобщенной характеристики его состава, структуры и функций. На частнодидактич. уровне функции М. о. рассматриваются в звеньях, общих для любого процесса обучения (проверка знаний и т. д.). На уровне уч. предмета общедидактич. М. о. проявляются в сочетании приемов обучения, в устойчивых методиках обучения. Уровень конкретных приемов обучения представляет собой разного типа действия, преследующие частные по отношению к данному М. о. цели. Многоуровневый подход к рассмотрению М. о. вносит ясность в проблему многообразия М. о. В пед. лит-ре обсуждается вопрос о соотношении новых общедидактич. методов с традиционными (рассказ, беседа и др.). Последние выступают в процессе обучения как внеш. формы М. о. или средства реализации общедидактич. М. о. (слово, изображение и т. д.) или как приемы обучения (списывание, анализ, графич. работа и пр.).

В соответствии с характером познават. деятельности уч-ся по усвоению содержания обр. выделяются такие методы, как информ.-рецептивный (объяснит.-иллюстративный), инструктивно-репродуктивный, проблемного изложения, эвристический, исследовательский, метод соотнесения каждого акта обучения с потребностями и мотивами уч-ся (М. Н. Скаткин, Лернер). Эта дидактич. система М. о., являясь частью целостной дидактич. теории, охватывает все цели воспитывающего и развивающего обучения, все формы М. о., отражает системное рассмотрение всех аспектов М. о. Имеются и др. подходы.

В классификации, разработанной Бабанским, выделяются 3 группы М. о.: организации и осуществления уч.-познават. деятельности; ее стимулирования и мотивации; контроля и самоконтроля. Первая группа включает перцептивные методы (передачи и восприятия уч. информации посредством чувств), словесные (лекция, рассказ, беседа и др.), наглядные (демонстрация, иллюстрация и т. д.), практические (упражнения, постановка и проведение опытов, выполнение трудовых заданий и пр.), логические (организации и осуществления логич. операций) – индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.; гностические (организации и осуществления мыслит. операций) – проблемно-поисковые, репродуктивные; самоуправления уч. действиями (самостоят. работа с книгой, приборами и т. д.). Методы стимулирования и мотивации учения разделяются на методы формирования интереса к учению (познават. игры, уч. дискуссии, создание ситуаций занимательности, эмоцион. переживаний и др.) и методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, порицание и др.). К методам контроля и самоконтроля отнесены разл. варианты устной, письм., машинной проверки знаний и др. Сведение комплексного подхода к механич. соединению разных подходов требует дальнейшего анализа.

Методологич. анализ сущности М. о. в дидактике выявляет их соответствие методам познания, что подтверждает необходимость многоаспектного рассмотрения методов – гносеологич., логико-содержат., психол. и собств. пед. Наличие разл. точек зрения на проблему классификации М. о. не означает «кризиса теории методов», а отражает объективную, реальную многосторонность М. о., естеств. процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Задача построения оптимальной системы М. о. связана с науч.-теоретич. и практич. обоснованием разл. классификаций.

Выбор М. о. определяется: закономерностями и вытекающими из них принципами обучения; целями и задачами обучения вообще и данного этапа в частности; содержанием и методами данной науки и данного уч. предмета, темы; уч. возможностями школьников (возрастными, уровнем подготовленности, особенностями классного коллектива); особенностями внеш. условий: возможностями учителей, их предшествующим опытом, знанием типичных ситуаций процесса обучения, уровнем теоретич. и практич. подготовки, способностями в применении определ. методов, средств, умениями избирать оптимальный вариант и пр.

**МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВА** – методы воспитания, способствующие формированию трудового коллектива, отличающегося высокой дисциплиной, заботой всех и каждого об улучшении условий труда, соревноват. отношением к делу и самоуправлением, т. е. активным участием в управлении делами коллектива. Осн. М. о. к.: дисциплина, самообслуживание, соревнование и самоуправление.

**МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ** – методы активного влияния педагога в практич. работе и общении с уч-ся на их поведение, поступки, организацию труда и учебы. К М. п. с. относятся: требование, поощрение, наказание, обществ. мнение.

**МЕТОДЫ УБЕЖДЕНИЯ** - методы, содействующие формированию сознания, выработки гуманистич. взглядов и личных убеждений уч-ся, к-рыми они руководствуются в своем поведении. К М. у. относятся информ., поисковый, дискуссия и взаимное просвещение.

**МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ** – совокупность приемов целенаправл. воздействия субъектов управления на его объект; представлены тремя группами: психол.-пед., организац.-распорядительными и экономическими.

**МЕТОД ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК** – пед. комплекс логич. и матем. процедур, направленный на получение от специалистов информации, ее анализ и обобщение с целью подготовки и выбора рациональных решений. Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качеств. или количеств. оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивид. мнений. С помощью экспертного метода может проводиться анализ сложных пед. процессов, характеризующихся в осн. качеств., неформализуемыми признаками; прогнозирование развития отрасли знания, процессов обучения и воспитания и их взаимодействия с внеш. средой; оценка альтернативных решений и выделение наиб. предпочтит. вариантов организации уч.-воспитат. процесса. Серьезным недостатком метода является то, что он не исключает субъективизма в оценке знаний и умений уч-ся, ставит результаты оценки в зависимости от личных проф. и моральных качеств эксперта (в роли к-рого чаще всего выступает преподаватель или экзаменац. комиссия); к достоинствам метода можно отнести относительную простоту, дешевизну и доступность для массовой практики.

Важнейший этап – опрос экспертов: индивид. или групповой, личный (очный) или заочный, устный или письм. Методы колл. работы экспертов – совещания, дискуссии, «мозговая атака», а также комплексные методы (деловые игры, сценарии). Индивид. экспертные оценки могут быть получены путем анкетирования, интервью, свободной беседы. К подбору экспертов при этом предъявляются определ. требования: компетентность, креативность, отсутствие склонности к конформизму, науч. объективность, аналитичность, широта, конструктивность мышления и др. Параллельно полезно применять метод самооценки учителями тех же сторон своей деятельности. В ходе анализа полученной информации можно использовать и метод ранговых оценок, когда выявленные факторы располагаются в порядке возрастания или убывания степени их проявления.

Разновидностью М. э. о. является «пед. консилиум», предполагающий колл. обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определ. программе и по единым признакам, колл. оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности и пр.

**МЕХАНИЧЕСКОЕ ЗАПОМИНАНИЕ** – запоминание, опирающееся на про-

странств. и временную близость объектов запоминания; слова, предметы, события, движения запоминаются точно в таком порядке, в каком они воспринимались без к.-л. преобразований. М. з. неэкономно. требует мн. повторений; механически заученное человек не всегда может припомнить к месту и ко времени (противоположность – осмысленное запоминание).

**МЕЦЕНАТ** (лат. Maecenas, Maecenatis) – бескорыстный покровитель, способствующий развитию науки и иск-ва, выделяя для них матер. помощь из личных средств (по им. рим. богача Мецената, жившего в 1 в. до н. э., прославившегося широким покровительством поэтам и художникам).

**МИЛОСЕРДИЕ** – сострадательная и деятельная любовь, выражающаяся в готовности помочь нуждающимся (людям и всему живому). М. – одно из существ. выражений гуманности. В понятии М. соединились духовно-эмоцион. (переживание чужой боли, как своей) и конкретно-практич. (порыв к реальной помощи) аспекты. Без первого аспекта М. превращается в филантропию, без второго – ограничивается сентиментальностью. М. бескорыстно, однако, в отличие от милостыни, оно является не просто актом бескорыстия, а деятельным соучастием в судьбе др. человека.

Проповедь М. впервые нашла отражение в религ. учениях, прежде всего в буддизме и христианстве. М. было свойственно разл. слоям нас., мн. состоят. лица в разл. странах не только жертвовали значит. суммы на удовлетворение нужд сирот и одиноких престарелых, но и стремились личным участием помочь им. В сов. теории морали М. долгое время не получало адекватного осмысления и оценки и даже отрицалось как явление, не отвечающее интересам классовой и политич. борьбы. Тем не менее в годы 2-й мир. войны М. особенно ярко проявилось в народе. В последующие годы пренебрежение М. негативно отразилось на нравств. здоровье людей и воспитании детей. Дефицит сострадания и сочувствия сказался на благополучии семейных отношений, участились случаи отказа от детей, от забот о престарелых родителях и т. п.

В наст. время М. стало возвращаться в жизнь общ-ва, создаются благотворит. фонды для помощи пострадавшим от стихийных бедствий, жертвам войн и межнац. конфликтов и др. М. воспитывается с раннего дет. возраста и является неотъемлемым свойством гуманной личности. Осн. метод воспитания способности к М. – личный пример родителей, взрослых, их повседневная деятельность.

**МИНИСТЕРСТВО** – центр. орган управления отраслью х-ва страны (отраслевые мин-ва) или сферой деятельности (функциональные мин-ва). Напр., мин-во торговли относится к отраслевым, а мин-ва экономики, культуры, обр. – к функциональным.

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – уполномоченный гос. орган по управлению высш. и ср. спец. обр. (ВиССО). К его компетенции относятся: реализация единой гос. политики в области ВиССО; координация деятельности и осуществление метод. руководства образоват. учр.; обеспечение исполнения гос. образоват. стандартов; внедрение в уч. процесс прогрессивных форм обучения и новых пед. технологий, техн. и информ. средств обучения; организация разработки и изд. уч. и уч.-метод. лит-ры; организация подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. работников; совершенствование организац.-экон. механизма функционирования сферы ВиССО; организация и развитие междунар. сотрудничества в сфере проф. обр., иные полномочия в соответствии с законодательством.

**МИРОВОЗЗРЕНИЕ** – система филос., науч., соц.-политич., эстетич. и иных взглядов и убеждений, а также морально-этич. принципов, определяющих отношение человека к окружающей его действительности и общую направленность его поведения. В основе М. лежит миропонимание, т. е. совокупность определ. знаний о мире, и мировосприятие, к-рое выражено в определ. идеалах, моделях и образах реальности, формирующихся в практич. жизни, иск-ве, лит-ре, науке, религии. Каждый человек свободен в выборе своего М., однако он не может быть свободным от об-

ществ. отношений. В демокр. общ-ве вопрос о М. каждого человека является его личным делом без к -л. ограничений.

М. всегда насыщено чувств. отношениями. Это может быть ощущение гармонии с миром или разлада с ним, удовлетворенность или неудовлетворенность реальностью. Мировоззренчески важные аспекты действительности могут рассматриваться личностью с чувством радости, стыда, тревоги. Восприятие ожидаемого будущего может быть оптимистичным, пессимистичным или даже трагичным. Важнейшей оценкой М. является степень его истинности. Но М. можно оценивать и с точки зрения его систематичности, широты охвата социальной практики, глубины и всесторонности осмысливания жизни, а также с точки зрения эффективности решения проблем конкретного человека. При этом могут возникать противоречия между разл. ценностными характеристиками М. Такое положение нельзя абсолютизировать. Пессимистич. М. может на конкретном этапе развития общ-ва наиб. глубоко отражать состояние совр. культуры и т. о. стать стимулом к более глубокому отображению недостатков реальности, сконцентрировать усилия на их преодолении. В истории культуры существовало немало произв. с пессимистич. акцентами, к-рые внесли довольно значит. вклад в понимание реальности и возможности ее преобразования. Такого рода М. способствовало выходу общ-ва из кризиса и тем самым стимулировало его развитие. С др. стороны, оптимистич. М. может быть слабо обоснованным, не раскрывающим реальных проблем, а потому убаюкивающим и дезориентирующим. М. всегда тесно связано с переживаемыми обшвом стадиями его развития, совокупностью тех проблем, к-рыми непосредственно живет общ-во, разл. социальные группы.

В М. могут проявляться как догматизм, так и скептицизм. И, как всегда в жизни, существует наиб. адекватно отображающая суть дела позиция разумного критицизма. Догматик абсолютно уверен в правильности всех положений, лежащих в основе его М., и не способен учесть к.-л. критику извне, осуществляющуюся как в рамках др. мировоззренч. ориентации, так и через прямое столкновение с реальностью, к-рое показывает несоответствие тех или иных сторон жизни сложившимся установкам этого М. Скептик, в отличие от догматика, напротив, во всем сомневается, и эти сомнения блокируют возможности реально опереться на к.-л. прочные мировоззренч. установки. Он попадает в плен постоянно меняюшихся мировоззренч. позиций, к-рые случайно заимствует из культуры, и, т. о., оказывается не в состоянии иметь достаточно целостное М. Наиб. правильная позиция – выработать, не боясь каких-то трудностей на этом пути, целостное М., ориентируясь на исторически сложившиеся традиции, и относиться к нему т. о., чтобы оно всегда было открыто для дальнейшего развития, для ассимиляции всего разумного, что имеется в др. мировоззренч. ориентациях. Ни одна мировоззренч. позиция не могла оставаться неизменной под давлением реальной истории. И наиб. глубокие из них потому и выжили, что смогли ассимилировать в себе все ценное, все мировоззренчески значимое, что давала история мировой культуры.

М. всегда связано с убеждением. У каждого человека его мировоззренч. взгляды складываются в результате длительной, сложной, часто мучительной интеллект. работы. Такие взгляды становятся фундаментом его духовной культуры, сущностью его «Я», определяют жизненные позиции, его совесть.

М. отд. личности, социальной группы, определ. общ-ва или эпохи хотя и оказываются взаимосвязанными, существенно отличаются друг от друга как по особенностям процесса их формирования, так и по своему содержанию.

М. может формироваться стихийно, на основе обыденного опыта или в результате взаимодействия разл. мировоззренч. установок, либо осознанно, посредством теоретич. разработки фундамент. идей, идеалов, принципов.

М. человека нередко базируется на его непосредств. жизненном опыте. На разных этапах развития культуры возможности получения информации, конечно, различны, и все же существуют нек-рая обыденная жизнь и обыденное сознание, в рамках

к-рых может формироваться М. Такое М. всегда характеризуется недостаточной систематичностью, эклектичностью. Оно содержит в себе фрагменты разрозненных, недостаточно обоснованных знаний, элементы философии и мифологии. У человека, М. к-рого сформировалось гл. обр. на базе обыденной жизни, возникает много трудностей с объяснением окружающего его мира, и часто он не только дает неадекватные ответы на возникающие перед ним вопросы мировоззренч. характера, но даже не в состоянии ответить на них вообще. М. такого рода функционирует в общ-ве как многовариантное. Оно сильно зависит от изменений, происходящих в обществ. сознании, от слухов, расхожих мнений, от уровня культуры субъекта, его социального положения. Оно может быть как религ., так и безрелиг. Его содержание существенно меняется в зависимости от условий жизни человека.

В общ-ве издавна существовало и сознат. стремление выработать целостное и обоснованное М., в рамках к-рого была бы осмыслена вся история человечества, его познават. и преобразоват. деятельность, его культура и нравств. ориентиры. Эта задача, конечно, не по силам одному, даже гениальному человеку. Она решается мн. людьми, часто разл. поколений, в русле определ. традиции, той или иной философии. Сознат. стремление выработать такого рода М. проявляют разл. социальные группы людей, политич. партии, к-рые видят в нем основу не только духовного единения, но и программ конкретных действий по преобразованию общ-ва. М. социальных групп может быть религ. и безрелиг., причем в первом случае его разработка осуществляется с опорой на теологию.

В любом общ-ве всегда есть много разнообразных филос. доктрин, к-рые по-разному осмысливают совр. культуру, всю историю человечества и его будущее. Они дают не только разные решения обсуждаемых проблем, но и по-разному решают вопрос о самом их выделении, по-разному определяют области своей компетенции. Радикально отличаются, напр., друг от друга экзистенциалистская и позитивистская философия, многообразные направления религ. филос. мысли и атеистич. филос. концепции.

Каждый человек свободен в выборе своего М., однако он не может быть свободным от обществ. отношений. В тоталитарных обществ. структурах офиц. М. навязывается человеку, оно проникает в основу культуры, образоват. системы, средств массовой информации. И человеку в этих условиях очень трудно осуществить действительно свободный выбор.

В демокр. общ-ве вопрос о М. каждого человека является его личным делом без к.-л. ограничений. То же самое относится и к мировоззренч. основе программных доктов обществ. орг-ций. Гос-во следит лишь за тем, чтобы в них не содержалось призывов к насилию, к низвержению существующего строя.

Вместе с тем само гос-во берет на себя обязанность предоставить каждому условия для овладения фундамент. знаниями о природе, общ-ве, человеке, необходимыми для свободного и осознанного выбора системы ценностей, мировоззренч. позиций. В условиях плюрализма мировоззренч. ориентации гос-во берет на себя защиту только ценностей, отраженных в конституции страны, в междунар. правовых нормах. Такая идеология закладывается в основу гос. системы обр., служит базой для деятельности гос. средств массовой информации, гос. учреждений. Она призвана обеспечить свободу совести и убеждений всех граждан, объединить их в решении задач, связанных с развитием общ-ва, гос-ва, страны.

В М. человека всегда проявляются черты соответствия времени, к-рые определяют общие жизненные ориентации людей, их стиль мышления, представления о реальности. Здесь уместно говорить о М. эпохи.

Совр. представления о мире сложились, по сути дела, целиком на основании достижений науки 20 в. Теория относительности радикально изменила наше понимание пространств.-врем. отношений, квантовая механика – причинно-следств. связей. Несмотря на огромный рост обр. и широкое использование достижений науки и техники, на вопрос «стал ли счастливее человек?» вряд ли сегодня можно с уверенностью ответить утвердительно. 20-е столетие оказалось веком эскалации насилия, было ознаменовано огромным кол-вом соци-

альных конфликтов, невиданным противостоянием народов. Широкое применение науки и техники раскрыло не только их огромные созидат. возможности, но и продемонстрировало всем, что они способны обернуться против человека. Увлекательные социальные программы, поначалу вдохновившие млн людей, оказались незавершенными. Реализация мн. технико-экон. проектов привела к результатам, противоположным ожидавшимся. Такие ситуации вызвали неприятие безоговорочной веры в прогресс.

Сегодня существует огромное многообразие филос. построений. Однако немногие из них претендуют на создание целостного М., ограничиваясь рассмотрением лишь отд., хотя и важных проблем философии. Все более популярной становится точка зрения, что в силу огромных масштабов и разнообразия совр. науч. знаний и их быстрого приращения целостное М. вообще невозможно сегодня построить.

Как бы ни были сегодня многообразны мировоззренч. ориентации людей, именно для нашего времени характерно всеобщее признание ценностей демократии и прав человека, его экон. и политич. свободы, свободы совести и выбора М. Важнейшей заботой каждой страны сегодня является создание эффективной экономики, восприимчивой к науч.-техн. прогрессу, быстро откликающейся на возникшие потребности. Эту задачу можно решить лишь на пути создания мировой рыночной экономики.

Сейчас все осознают огромное значение науки не только для практич. деятельности общ-ва, но и для его духовной жизни, для формирования совр. М. Еще недавний оппонент науки – религия сегодня в полной мере признает высокое предназначение науч. знания и стремится вступить с ним в тесный союз. Все возрастающую ценность приобретает обр. С ним связывают перспективы развития общ-ва, его все в большей степени принимают во внимание при разработке разл. рода стратегич. социальных программ. Важнейшей характеристикой духовной культуры стало сознание целостности совр. мира, принципиальной невозможности ни одной стране развиваться по пути автаркии. Неотъемлемая часть картины мира – глобальные проблемы, выражающие глубинные противоречия совр. этапа единого ист. процесса.

Сегодня у подавляющего большинства людей появилось стойкое неприятие любых проявлений догматизма. Высокая оценка науки причудливо сочетается с широким распространением суеверий и совр. мифов, нередко облаченных в науч. одежды. Наших современников беспокоит возрастание духовной апатии и нравств. нигилизма. В этом динамичном, взаимосвязанном, насыщенном информацией мире человек нередко чувствует себя одиноким. Большинство людей на планете охватывает тревога за будущее. Это чувство вызывается прежде всего гл. проблемами современности: как выжить человечеству и как уменьшить социальную несправедливость в отношениях между людьми и народами? Дать человеку ориентиры для самостоят. действий в сложном и противоречивом мире – гл. задача выработки М.

**МЛАДШИЙ СПЕЦИАЛИСТ** – это уровень квалификации, к-рая присваивается выпускникам образоват. учр. ср. спец., проф. обр., успешно освоившим образоват. программы в проф. колледжах и академич. лицеях.

**МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ** – этап развития ребенка, соотв. периоду обучения в нач. школе. Хронологич. границы М. ш. в. различны в разных странах и конкретно-ист. условиях.

К моменту поступления в школу физ. развитие детей (в норме) вполне соответствует новым требованиям. ЦНС достигает достаточной зрелости, в частности к 6–7 годам процессы возбуждения и торможения в нервной системе относительно уравновешиваются. Нек-рое преобладание возбуждения уже не столь велико, как в дошк. детстве; этим обеспечивается основа для формирования произвольной регуляции поведения. Развитие дыхательной и кровеносной систем способно обеспечить кровоснабжение мозга (доставку к нему кислорода) в степени, достаточной для довольно продолжит. поддержания умств. работоспособности. Это дает возможность при правильной организации уч. занятий поддерживать у уч-ся активность познават. про-

цессов. Важным является и развитие тонкой моторики (мелких дифференциров. движений пальцев рук), позволяющее успешно овладеть навыками письма.

Поступление в школу коренным образом меняет характер жизни ребенка, выдвигает новые, все усложняющиеся требования. С первых дней обучения в школе возникает осн. противоречие – между постоянно растущими требованиями, к-рые предъявляются к личности ребенка, его вниманию, памяти, мышлению, речи, и наличным уровнем развития, – являющееся движущей силой развития в М. ш. в. По мере возрастания требований уровень психич. развития подтягивается до их уровня. Т. о., «обучение ведет за собой развитие» (Л. С. Выготский).

М. ш. в. – качественно своеобразный этап развития ребенка. Этому не противоречит факт офиц. определения хронологич. границ нач. обучения. Развитие высш. психич. функций и личности в целом в М. ш. в. происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности – уч. (согласно периодизации Д. Б. Эльконина), сменяющей в этом качестве игровую деятельность, к-рая выступала как ведущая в дошк. возрасте. Включение ребенка в уч. деятельность, хотя и происходит в устанавливаемые официально сроки, знаменует начало перестройки всех психич. процессов и функций, что и определяет своеобразие М. ш. в. в процессе возрастного развития.

Поскольку ведущей деятельностью детей до поступления в школу была игра, постольку весьма эффективными на нач. этапе являются игровые формы обучения, разл. дидактич. игры. Уч. деятельность может формироваться полноценно лишь на основе определ. принципа развертывания уч. мат-ла, адекватного содержат. обобщению. В совр. школе этот принцип реализуется только в специально орг. эксперим. условиях. Его широкое внедрение – один из путей повышения эффективности обучения в нач. школе.

Постановка задач, требующих выяснения детьми путей и средств их решения, вводит первоклассников в область интеллект. поисков, способствует формированию у них познават. интереса к уч. мат-лу. Такой подход гораздо продуктивнее, чем предъявление заданий на простое запоминание. Дальнейшее развитие познават. интересов зависит от формирования уч. деятельности.

При поступлении в школу гл. побудит. силами, направляющими деятельность ребенка, выступают мотивы, ориентированные на внеш. атрибуты шк. жизни, в частности те мотивы, к-рые сформировались в рамках дошк. игры «в школу». В формировании адекватной мотивации собств. уч. деятельности решающую роль играет подкрепление положит. отношения ребенка к учению. Чрезмерное внимание к формальной стороне уч. достижений приводит к искажению уч. мотивации, когда стремление получить высокую оценку и одобрение окружающих превращается в ведущий мотив. Целесообразно на нач. этапах обучения не фиксировать недостатки уч. работы школьников, чтобы каждый имел возможность быть оцененным положительно. При этом критерием оценки желательно избрать сравнение достижений уч-ся не с успехами одноклассников (мн. при этом окажутся в проигрыше), а с его собственными.

В условиях орг. уч. деятельности все высш. психич. функции ребенка претерпевают существ. изменения. Восприятие, память и мышление, ранее развивавшиеся на наглядно-действ. основе, формируются в словесно-логич. плане. Возрастает способность ребенка к произвольной волевой регуляции собств. поведения. Все это создает необходимые предпосылки для перехода к более содержательно насыщенному обучению в ср. школе.

**МНЕМОНИКА, МНЕМОТЕХНИКА** (от греч. mnēmonikon – искусство запоминания) – совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов; основана на законах ассоциации.

**МНОГОВАРИАНТНОСТЬ** – одно из осн. требований к системе обр. взрослых; обеспечивает многообразие образоват. услуг в соответствии с образоват. потребностями личности. См. *Система образования взрослых*.

**МНОГОСТУПЕНЧАТАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ** – система

подготовки кадров, в к-рой процесс обучения складывается из нескольких ступеней, причем на каждой из них обучающийся получает проф. квалификацию, т. е. завершенную подготовку к определ. проф. деятельности.

**МОДА (Мо)** – наиб. часто встречающееся типичное значение признака среди др. значений.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ** (от лат. modulus – мера, образец) – 1) метод иссл. объектов на их моделях – аналогах определ. фрагмента природной или социальной действительности; 2) построение моделей реально существующих предметов, явлений или процессов (живых организмов, инж. конструкций, обществ. систем и т. п.); 3) инф. представление разл. характеристик поведения физ. или абстрактной системы с помощью др. системы; 4) экон. воспроизведение экон. объектов и процессов в ограниченных, малых, эксперим. формах в искусственно созданных условиях; в экономике чаще используется матем. М. посредством описания экон. процессов матем. зависимостями.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ** – матер. или мысленное имитирование реально существующей пед. системы путем создания спец. аналогов (моделей), в к-рых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы. С помощью М. возможно отвлечение от несуществ. свойств системы, но всякая модель предполагает изв. упрощение того класса пед. явлений, к-рый выступает в качестве предмета познания, и не может быть тождественной объекту, аналогичной ему во всех отношениях.

Возможность М., т. е. переноса результатов, полученных в ходе построения и иссл. моделей, на оригинал, основана на том, что модель в определ. смысле отображает (воспроизводит) к.-л. его стороны и предполагает наличие соотв. теорий или гипотез, указывающих на рамки допустимых при М. упрощений. По характеру той стороны объекта, к-рая подвергается М., различают М. его структуры и М. его поведения (функционирования, протекающих в нем процессов и т. п.). Это различие приобретает четкий смысл в науках о жизни, где разграничение структуры и функции систем живого принадлежит к числу фундамент. принципов иссл., и в кибернетике, делающей акцент на М. функционирования систем. М. всегда применяется вместе с др. общенауч. и спец. методами; особенно тесно оно связано с экспериментом.

М. в обучении имеет два аспекта: М. как содержание, к-рое уч-ся должны усвоить, и М. как уч. действие, средство, без к-рого невозможно полноценное обучение. С помощью М. удается свести изучение сложного к простому, невидимого и неощутимого к видимому и ощутимому, незнакомого к знакомому, т. е. сделать любой сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения. Напр., все матем. понятия (число, функция, уравнение, геометрич. фигура и др.) представляют собой модели количеств. отношений и пространств. форм окружающей действительности. Для их изучения в математике разработаны многочисл. методы, такие, как методы решения уравнений, иссл. функций, измерения длин, площадей, объемов и пр. Эти методы составляют в совокупности аппарат математики. Разработаны также и особые методики для использования в практике результатов иссл. матем. моделей, напр. методика решения практич. задач с помощью уравнений.

Система науч. моделей, аппарат для их иссл., методика использования в практике результатов иссл. входят в основы наук, к-рые составляют содержание уч. предмета. Возможности для М. имеются в шк. курсах математики, химии, физики, рус. и родного яз. и в меньшей степени др. уч. предметов. Необходимость овладения методом М. диктуется не только значением его как метода науч. познания, но и психол.-пед. соображениями. Согласно теории поэтапного формирования умств. действий (П. Я. Гальперин), знакомство ученика с к.-л. действием, к-рым он должен овладеть, начинается с выполнения этого действия соотв. матер. предметами. Однако предметы обладают разл. свойствами, мн. из к-рых не относятся к выполняемому действию. Для того чтобы от них отвлечься, переходят к действиям с моделями этих предметов, обладающими только нужными в данном слу-

чае свойствами. Это может быть графич. схема, образная и знаковая модель и пр.

Когда уч-ся строят разл. модели изучаемых явлений или знакомятся с их науч. моделями, М. выступает в роли уч. средства, с помощью к-рого осуществляются: изучение моделей рассматриваемых понятий, к-рые разработаны в науке; построение и последующее изучение моделей понятий, для к-рых в соотв. науках нет моделей или они являются неудобными, сложными для изучения в школе; построение модели ориентировочной основы умств. действия, напр. в виде уч. карты, где схематически перечислены все операции. Модели изучаемых объектов (понятий) могут служить средством обобщения наблюдаемых и изучаемых фактов и явлений; с их помощью можно решать познават. задачи на иссл. изучаемого понятия. М. уч. мат-ла – логич. его упорядочение, представление в наглядной форме, а также – с помощью мнемических средств в расчете на образные ассоциации – эффективное средство лучшего запоминания.

М. объектов, к-рые по своей сложности или величине не поддаются иссл. и изготовлению в натуре, – составная часть технического творчества детей. М. позволяет наглядно представить конструкцию с наим. затратой сил, мат-лов, времени и проверить правильность проекта. В зависимости от того, какие свойства моделируемого объекта выбраны гл., один и тот же объект может быть представлен моделями разл. конструкции. Так. при иссл. физ. процессов стремятся к тому, чтобы по результатам опытов на модели можно было судить о явлениях, происходящих в естеств. условиях. Наряду с физ. часто используется матем. М., когда исследуется физ. процесс путем аналогичного явления, описываемого теми же матем. соотношениями, но иной физ. природы. Напр., иссл. механич. колебат. системы возможно на электрич. моделях, поскольку матем. выражения кинетической и электрической систем аналогичны.

Для изучения сложных самоорганизующихся систем используют кибернетич. М. При этом создается функциональная модель, осн. на более простых явлениях, чем изучаемая система. Напр., функции нервной деятельности могут моделироваться на кибернетич. электронных устройствах. С введением в шк. обучение основ информатики и вычислительной техники широко применяется М. на ЭВМ. При изучении и конструировании машин прибегают к моделям, построенным на основе их сходства по тому или иному признаку с реальным механизмом. Гл. внимание здесь может быть обращено на внеш. сходство, принцип действия и т. д.; при этом конструкция модели должна быть освобождена от мелких подробностей, к-рые не имеют существ. значения для понимания осн. принципа действия. В процессе М. целесообразно использовать разл. готовые детали, «конструкторы», приспособления, облегчающие труд, увеличивающие его производительность и улучшающие качество модели.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – выявление типовых задач в ходе уч. процесса, трансформация их в уч.-производств. задачи, выбор форм организации уч. процесса и методов обучения. Задача моделирования состоит в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к подготовке, и фактическим объемом проф. знаний и умений. С помощью моделирования можно получить опережающую информацию для обоснования целей, содержания, средств, действия и методов обучения, разработки проф.-квалифициров. характеристик, уч. планов, программ, учебников.

**МОДЕЛЬ** (от лат. modulus – мера, образец) – 1) техн. образец к.-л. изделия для серийного произ-ва; 2) предмет изображения в иск-ве; натурщик (натурщица), позирующие художнику; 3) инф. матер. объект, система матем. зависимостей или программа, имитирующие структуру или функционирование исследуемого объекта; осн. требование к модели – ее адекватность объекту; 4) пед. система объектов или знаков, воспроизводящая нек-рые существ. свойства системы-оригинала; она является обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практич. опыта, а не непосредств. результатом эксперимента. В психологии и педагогике известны модели логарифмич. функции для

описания связи между силой раздражителя и интенсивностью ощущения, модель «кривой забывания» и модель «количеств. зависимости между числом упражнений (или повторений) и объемом (или качеством) усвоения знаний и навыков». Теория матриц и графов является средством, с помощью к-рого можно анализировать структуру уч. мат-ла, получить представление о взаимных связях между разл. его элементами. Предпринимаются попытки матем. моделирования отд. сторон обучения, а также представления содержания обр. как многоуровневой пед. модели социального заказа.

**МОДЕЛЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ** – модель, ориентирующаяся на науч. иссл. как на образец для построения обучения. поэтому идеи науки можно понять лишь в контексте их возникновения и обусловленности дальнейшими иссл.; соотв. в ходе обучения вся науч. дисциплина предстает как иссл. Исследоват. ориентация противостоит распространенной в практике преподавания манере констатирующего изложения мат-ла. Эта модель стала результатом многолетних разработок, к-рые проводились учеными-экспертами в сфере естеств. наук (ее осн. автор – изв. амер. биолог и педагог Дж. Шваб); параллельно модель развивалась в рамках курса обществ. наук. В наст. время модель стала классич. дидактич. ориентиром.

**МОДЕЛЬ ИНДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ** – модель уч процесса, объединяющая стратегии обучения: формирование понятий. интерпретацию данных и применение правил и принципов. Модель представляет собой уравновешенный подход к уч.-воспитат. процессу, стремление к балансу между такими элементами содержания обр., как знания и способы деятельности по образцу и формируемым у уч-ся опытом творч., исследоват. деятельности. между целенаправл. обучением и развитием уч-ся; между организующей деятельностью учителя и инициативой уч-ся

**МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ** – схематичное отображение образоват. практики в целом или отд. ее фрагментов. М. о. подразделяются на 3 вида: описательные, представляющие осн. содержание. структуру, осн. элементы образоват. практики; функциональные, отображающие систему обр. и его связи с социальной средой; прогностические, показывающие теоретически аргументированное состояние образоват. практики в будущем.

**МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ** – схематичное отображение уч. процесса, осуществляемого и организуемого педагогом.

**МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО ПЛАНА** – док-т, отражающий осн. инвариантные структурные компоненты содержания проф. обр. Содержит информацию о квалифициров. структуре и формах подготовки рабочих и служащих в проф. образоват. учреждениях; о циклах, курсах и предметах, составляющих это обучение, а также указание на ориентировочное кол-во часов, отводимое на предметные циклы. консультации. экзамены, резерв времени в зависимости от срока обучения и достигаемой ступени квалификации.

**МОДЕМ** (англ. modem, сокр. от module – модулировать и demodule – новейший) – инф. устройство для превращения аналоговых сигналов в цифровые и обратно с целью получения информации по каналу связи.

**МОДЕРНИЗАЦИЯ** (от франц. moderne – новейший) – усовершенствование, улучшение, обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами. техн. условиями. показателями качества.

**МОДИФИКАЦИЯ** (от лат. modificatio – изменение) – 1) внесение прогрессивных изменений, преобразование произ-ва, технологии, производимой продукции, создание улучшенного варианта, новой модели; 2) видоизмененная модель изделия, машины.

**МОДУЛЬ** (от лат. modulus – мера) – 1) в точных науках коэффициент (или число), являющийся мерилом соотв. величин; 2) функционально законченный узел, являющийся частью определ. системы и обладающий свойством заменяемости (М. космического корабля, М. оперативной системы в вычислит. технике).

**МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – технология обучения, сущность к-рой состоит в том, чтобы обучающийся мог самостоятельно работать с предложенной ему ин-

дивид. уч. программой, включающей в себя банк информации и метод. руководство; ставит своей целью обеспечение гибкости, приспособление к индивид. потребностям личности и уровню ее базовой подготовки. При М. о. педагог выполняет помимо информирующих и контролирующих функций еще и функции консультанта и координатора. Использование принципа М. о. на практике позволяет строить уч. материал так, чтобы разд. не были независимы друг от друга, что дает возможность изменять, дополнять и создавать уч. материал, не нарушая единого содержания.

**МОДУЛЬНОСТЬ** – особенность тех или иных систем (напр., в вычислит. технике), позволяющая изолировать друг от друга отд. части систем (программ) и собрать в каждом модуле определ. логически связанные группы функций.

**МОЗГ** – центр. отдел нервной системы, обеспечивающий наиб. совершенные формы регуляции всех функций организма, в т. ч. высшую нервную деятельность. Различают спинной М., расположенный в позвоночном канале, и головной М., помещающийся в черепной коробке. Головной М. человека – матер. субстрат психики.

Головной М. состоит из конечного мозга (больших полушарий); межуточного мозга, в к-рый входят зрительные бугры (таламус), подбугорье (гипоталамус), забугорье (метаталамус), надбугорье (эпиталамус); ср. мозга, включающего ножки мозга и четверохолмие; заднего мозга, состоящего из моста и мозжечка; продолговатого мозга, являющегося непосредств. продолжением спинного М. Все отд., расположенные между спинным М. и межуточным мозгом, образуют ствол мозга. Через него проходят афферентные (центростремительные, чувствительные) нервные волокна, направляющиеся от спинного М. и черепно-мозговых нервов к вышележашим отд. М., и эфферентные (центробежные, двигательные) нервные волокна, идущие в обратном направлении.

Головной М. покрыт твердой, паутинной и мягкой оболочками, между к-рыми находится цереброспинальная жидкость. Кровеносная система М. и цереброспинальная жидкость служат транспортными руслами питательных веществ, кислорода и др. веществ, необходимых для жизнедеятельности нервных клеток. Головной М. весьма чувствителен к недостатку кислорода.

По ряду анатомич. и функциональных признаков М. можно представить как совокупность сенсорных систем. Рецепторы (нервные окончания) к.-л. афферентной системы воспринимают раздражения, к-рые затем в виде нервных импульсов распространяются по центростремительным нервным путям к головному М. Потоки нервных импульсов несут в М. информацию о силе и качестве раздражений, воспринятых рецепторами органов чувств (глаза, уха, кожи и др.), всех внутр. органов, мышц и сухожилий. В подкорковых структурах, затем в корковых отделах анализаторов, а в конечном итоге всей корой эта информация перерабатывается – осуществляется ее анализ и синтез. Затем головной М. посылает исполнительным органам (эфферентным системам) команды о характере ответных реакций на раздражения. Ответные реакции могут быть двух типов: безусл. или усл. рефлексы.

В совр. нейропсихологии принято усл. подразделение М. на три блока. Любой вид психич. деятельности требует, чтобы в работу включились именно эти три функциональных блока, три осн. аппарата М. Первый блок – «энергетический», или «блок регуляции тонуса и бодрствования». Он занимает глубинные отд. М. Его задача – принять сигналы возбуждения, приходящие от органов чувств, переработать их в нервные импульсы и послать мозговой коре. В случае повреждения этого блока нарушается павловский «закон силы»: второстепенные, неважные сигналы не тормозятся, мелкая мысль может заслонить гл. идею. М. теряет избирательность, тонус коры снижается, память истощается.

Второй блок – приема, переработки и хранения информации. Расположен в задних отделах больших полушарий и сам состоит из трех подблоков – зрительного (затылочного), слухового (височного) и общечувствительного (теменного). Этот блок имеет иерархич. строение – первичные, вторичные и третичные отд. в каждом из подблоков. Первые дробят воспринимаемый образ –

слуховой, зрительный, осязательный – на мельчайшие признаки: округлость и угловатость, высоту и громкость, яркость и контрастность. Вторые синтезируют из этих признаков целые образы. Третьи объединяют информацию, полученную от разных подблоков, т. е. от зрения, слуха, обоняния, осязания. Третий блок – программирования, регуляции и контроля. Расположен в лобных долях М. Человек, у к-рого этот участок нарушен, лишается возможности поэтапно организовывать свое поведение, не умеет перейти от одной операции к др., личность его распадается, а сам он этого не осознает. Т. о., данный блок М. ответствен за произвольную регуляцию поведения, т. е. обеспечивает собств. человеч. в человеке.

В процессе индивид. развития ребенка, по мере морфофункцион. созревания отд. структур М. изменяются степень и характер их участия в реализации целостных системных актов. Опережающее созревание первичных проекционных корковых полей обусловливает осуществление анализа простых признаков стимула с момента рождения ребенка. Незрелость на этом этапе вторичных и третичных корковых полей исключает возможность комплексного восприятия и его активной организации. По определению И. М. Сеченова, новорожденный ребенок, испытывая ощущения света, звука, прикосновения, еще не умеет видеть, слышать и осязать. По мере созревания вторичных проекционных и третичных ассоциативных полей отмечается их возрастающее участие в сенсорном анализе. В трехлетнем возрасте число вовлеченных в зрительное восприятие структур увеличивается, причем они однотипно реагируют на сенсорные признаки стимула, дублируя функции первичных полей. Дальнейшая цитоархитектонич. дифференцировка проекционных и ассоциативных полей коры и их связей приводит в возрасте 5–6 лет к специализации отд. корковых зон в процессе анализа разл. характеристик стимула. С возрастом значительно увеличивается участие в восприятии передних ассоциативных полей, созревание к-рых и формирование их связей с др. отд. М. прослеживается даже в подростковом возрасте. Вовлекаясь в реализацию заключит. этапов восприятия (опознание, категоризация стимула), передние ассоциативные поля вместе с тем способствуют совершенствованию возможности управления сенсорной функцией в зависимости от конкретных задач и потребностей.

С морфофункцион. созреванием лобных областей коры коррелирует совершенствование и др. функций М. – произвольного внимания, управления движениями, сознат. произвольной деятельности в целом. Онтогенетич. закономерности функцион. эволюции М. свидетельствуют о том, что неодноврем. созревание разл. корковых отд., являющихся звеньями системной организации интегративных процессов, определяет специфику их осуществления в разл. возрастные периоды. Наиб. поздно созревающие передние ассоциативные корковые поля обеспечивают окончат. формирование сложных функцион. систем, лежащих в основе психич. процессов и организации целенаправл. поведения.

**МОЗГОВОЙ ТРЕСТ** – группа высококвалифициров., глубоко мыслящих специалистов, сосредоточенная в социально орг. органе при крупном руководителе.

**МОНИТОРИНГ** (англ. monitior – контролировать, проверять) – 1) пост. наблюдение за к.-л. процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первонач. предположениям; 2) экол. наблюдение, оценка и прогноз состояния окружающей среды в связи с хоз. деятельностью человека; 3) пед. планомерное диагностич. отслеживание проф.-образоват. процесса; мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию проф. развития личности и процесса обр.; 4) сбор информации, сведений в средствах массовой коммуникации, ведение радиоперехвата; 5) экон. непрерывное наблюдение за экон. объектами, анализ их деятельности как составная часть управления.

**МОНОГРАФИЯ** (от греч. monos – один, единый и graphō – пишу) – науч. изд. в виде кн. или брошюры, содержащее полное и всестороннее иссл. одной проблемы или темы и принадлежащее одному или нескольким авторам; отличается от др. форм науч. сообщений глубиной и целостностью рассмотрения вопроса. Как правило, в М. обосновывается актуальность избранной

темы, раскрывается ее состояние в науке и практике, рассматриваются методы, к-рые необходимо использовать для решения поставленной проблемы.

**МОНОЛОГ** (греч. monologos, от monos – один и logos – речь) – форма речи, развернутое высказывание одного лица. Монологическая речь продолжается достаточно долго, не прерывается репликами др. и требует предварительной подготовки (напр., лекция, докл., выступление и т. п.); монологическая речь композиционно сложна, требует завершенности мысли, строгой логики и последовательности. Она труднее диалогической, и ее формирование у уч-ся представляет спец. задачу, к-рую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения.

**МОРАЛЬ, НРАВСТВЕННОСТЬ** (от лат. moralis – нравственный) – совокупность норм и принципов поведения людей по отношению к общ-ву и др. людям. М. – сост. часть индивид. микрокосмоса; она является одним из моментов, определяющих для личности картину мира. Содержание М. меняется с течением времени и различно у разных народов и слоев нас. Осн. проблемами в М. являются вопросы о том, что «прилично», что делает возможной совм. жизнь людей, в к-рой каждый отказывается от полного осуществления жизненных ценностей (потребление пищи, половое влечение, стремление к значимости и к обладанию) в пользу осуществления ценностей социальных (признание прав др. личности, справедливость, верность, терпимость, вежливость и т. д.). К господствующей М. у всех народов и во все времена, кроме социальных ценностей, принадлежат также те, к-рые рассматриваются религией как благое поведение (любовь к ближнему, благотворительность, гостеприимность, почитание предков, отправление религ. культов). Сущность М. воплощена в одной из самых древних моральных заповедей, получившей назв. «золотого правила» нравственности: «поступай по отношению к др. так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе».

**МОРАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – усвоение осн. норм и правил поведения в данном общ-ве, их теоретич. и практич. обоснование

**МОРАЛЬНЫЙ ИЗНОС ОСНОВНЫХ СРЕДСТВ, МОРАЛЬНОЕ СТАРЕНИЕ** – старение и обесценение осн. средств в связи с тем, что их технико-технол. показатели все более отстают от их повышающегося мирового уровня.

**МОТИВЫ** (франц., ед. ч. motif, от лат. moveo – двигаю) – побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности. В совр. психологии термин «М.» применяется для обозначения разл. явлений и состояний, вызывающих активность субъекта. В роли М. могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы.

Наиб. традиционной является трактовка М. как внутр. побудит. сил; при этом М. нередко объявляются врожденными, характеризующими глубинную и неизменную природу индивида (см., напр., *Психоанализ*). Противоположное понимание М. представлено теориями, в к-рых в качестве М. выступают внеш. воздействия, предметы, стимулы, и поведение рассматривается в конечном счете как однозначно определяемое этими силами. Крайней формой такого понимания является бихевиористская концепция подкрепления. Отход от механистич. объяснения М. наметился в работах К. Левина, А. Адлера, В. Франкля.

В психологии утвердилось положение о том, что содержание М. личности определяется объективными условиями ее жизнедеятельности, прежде всего социальными. С изменением конкретных социальных условий в ходе ист. развития меняются предпосылки для развития тех или иных М., а также их конкретное содержание. В качестве М. выступают матер. или идеальные предметы, к-рые, будучи включены в систему отношений субъекта, приобретают свойство побуждать и направлять его деятельность.

Устойчивые отношения жизнедеятельности определяют формирование тех или иных достаточно стабильных М. и потребностей субъекта, составляющих ядро его личности. От последних следует отличать ситуативно возникающие М. конкретных поступков, зависящие не только от устойчивых М., но и от конкретной ситуации

к-рая может способствовать реализации одних М. и препятствовать реализации др. М. конкретных действий не существуют вне самих этих действий; возникая вместе с действием, они способны видоизменяться. Умение создавать и использовать определ. ситуации для воздействия на систему М. личности составляет важный компонент пед. мастерства.

М. определяют не только сам факт осуществления той или иной деятельности, но и ее эффективность, а также качеств. особенности ее строения. Экспериментально продемонстрировано влияние М. на строение и специфику действий запоминания, построения движений, структуру игры. М. субъекта задают направленность его познават. деятельности и структурируют содержание восприятия, памяти, мышления и т. д. М. могут проявляться в содержании сновидений, в продукции воображения, в закономерностях непроизвольного запоминания и забывания значимых событий. Сами М. при этом, как правило, не осознаются; они могут приобретать форму эмоцион. окраски тех или иных объектов или явлений. Осознание М. представляет собой спец. задачу. Чем полнее и точнее человек осознает свои М., тем больше его власть над своими поступками. Нередко, впрочем, осознание М. подменяется мотивировкой – рацион. обоснованием поступка, не всегда отражающим действит. побуждения человека. В воспитат. работе очень важно умение отличать мотивировки от М.

М. человека развиваются на протяжении всей его жизни через расширение и обогащение жизненного мира субъекта, осваиваемого им в его предметной деятельности. Новые М. могут формироваться за счет видоизменения строения самой деятельности по ходу ее протекания. Предмет, выступавший первонач. в качестве подчиненной промежуточной цели, может приобрести в ходе деятельности самостоят. побудительную силу и превратиться в М. деятельности (механизм «сдвига М. на цель»). Так, чтение учебника может пробудить у школьника познават. интерес к предмету, хотя вначале этого интереса могло и не быть и действие могло побуждаться к.-л. др. М. Важным источн. формирования новых М. личности является участие в совм. с др. людьми деятельности. Новые ситуативно возникающие М. способны при определ. условиях укореняться в структуре личности и превращаться в более или менее устойчивые побуждения, так что через развитие М. конкретной деятельности осуществляется развитие устойчивых М. и потребностей.

Процесс формирования М. человека характеризуется интеграцией стихийно формирующихся побуждений в более крупные мотивац. ед. с тенденцией к обр. целостной мотивац. системы личности. Характерная для раннего возраста аморфная структура побуждений с отсутствием выраженной иерархии М. постепенно преобразуется в более сложную структуру с централизованной сознательно-волевой системой управления поведением. М., представляющие собой специфич. средство регуляции деятельности, отражают энергетич. уровень и структурные особенности доступной для человека деятельности. Однако недостаточные знания и малый опыт ребенка сужают сферу реальной практич. деятельности. Ребенок не может длит. время управлять к.-л. деятельностью, сохраняя достаточно высокий уровень мотивации. В этой связи особую важность имеют спец. психол. методы – направленное обучение детей приемам организации и планирования деятельности, способствующее повышению эффективности деятельности и ее мотивации.

М. учебной деятельности имеют специфич. характер. Уч. деятельность направлена на овладение обобщенными способами действий в сфере науч. понятий. Она должна побуждаться адекватными М. Ими могут быть только М., непосредственно связанные с ее содержанием, т. е. М. приобретения обобщенных способов действий, или М. самосовершенствования. Если удается сформировать такие М. у уч-ся, то поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие М., к-рые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Ребенок приходит в школу, руководствуясь в осн. М., связанными с интересом к пребыванию в школе, к активному включению в обществ. жизнь. В ходе

ности и муз. образованности, а также от социальных факторов, играющих важную роль в формировании муз.-эстетич. оценок.

Формирование муз. способностей рассматривается в теории М. в. как процесс, подчиненный общим психич. закономерностям развития творч. способностей. Считается, что муз. способности развиваются в процессе муз. деятельности и зависят от эмоцион.-эстетич. отношения человека к действительности, развитости образного мышления, муз.-слуховых представлений (муз. слух, ладовое и ритмич. чувства). Совр. педагогика исходит из положения о возможности развития муз. способностей у детей при условии применения соответствующих методик обучения и воспитания, среди к-рых важное место занимают активное музицирование и творчество. Соотношение нравств.-эстетич., воспитат. и худ. начал в теории и практике М. в. было исторически изменчивым. Их разл. сочетания обусловливали ведущие установки, формы и методы М. в.

**МУЗЫКАЛЬНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ** – пед. работник, в задачи к-рого входит развитие муз. способностей и эмоцион. сферы ребенка, формирование эстетич. вкуса детей на основе разл. видов и форм организации муз. деятельности.

**МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., направленное на сохранение и развитие всего многообразия культ. ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном сообществе, и на передачу этого наследия, а также и инновационных новообразований молодому поколению. Организация обр. на принципах мультикультурности и разнообразия исходит из постулата: класс - один, а культур и субкультур в нем – много, и все равно интересны, и все необходимы в обр.

М. о. культуросообразно изначально, в своем существе, поскольку не привносит культуру в обр. как бы извне (из далекой истории или из иск-ва далеких стран), а живет в ней постоянно и приучает детей и подростков воспринимать совр. культ. процесс как закономерную эволюцию множества человеч. сообществ.

Развитие мультикульт. содержания обр. повсюду в мире выдвигает требования к перестройке нац. систем на основе новых интеграционных схем, повышает интерес педагогов к культурологич. проблематике, что является следствием трех взаимосвязанных причинных связей.

Во-первых, в философии обр. происходит смена ведущих концепций и, благодаря плюрализму позиций, вырабатываются разнообр. подходы – как в самой педагогике, так и в функционировании образоват. систем. Такая эволюция совершается на основе переосмысления накопленного культ. опыта. При этом культура создает почву для развития и укоренения многообразия, вариативности и качеств. своеобразия всех своих элементов, а обр. дает уч-ся понимание этих процессов

Во-вторых, смена соц.-экон. ориентаций понуждает педагогов обращаться к базовым ценностям культуры для того, чтобы корректировать традиционные и ставить инновационные культ. цели и задачи обр. в условиях быстро меняющегося общ-ва, а также с помощью культурологии находить адекватные средства для реформ. Не случайно сфера обр. ищет поддержку в культуре и культурологии – именно они, а не сменяющие друг друга политич. или идеологич. рефлексии, являются источн. динамики обр.

Наконец, субъекты образоват. систем – сами дети, педагоги, родители, работники управления, а также сообщество в целом как потребитель результатов пед. деятельности – начинают понимать необходимость более активного насыщения уч.-воспитат. процесса культ. компонентами, поскольку именно они создают условия для духовного становления детей и подростков, именно общечеловеч. ценности культуры могут обеспечить новые социокульт. потребности.

Разнообразие форм и программ М. о. включает не только ист.-культ. подход (в частности, такие изв. программы как «История мировой худ. культуры» или «Диалог культур»), но и проблемный подход, ориентированный на анализ учениками совр. культуры.

В теории М. о. можно выделить три наиб. распространенных подхода, осн. на мультикульт. компонентах планов и программ, на развитии детей средствами муль-

обучения эти М. претерпевают изменения: в одних случаях возникает интерес к получению хорошей отметки, в др. – интерес к самому содержанию знания. Наиб. адекватными для уч. деятельности являются уч.-познават. М., к-рые формируются в ходе осуществления самой уч. деятельности и поэтому могут рассматриваться как специфич. психол. новообразования. Все это подчеркивает необходимость формирования М. в школе и актуальность их психол. иссл.

**МОТИВАЦИЯ** (лат. motivatio) – внеш. или внутр. побуждение субъекта к деятельности во имя достижения к.-л. целей, наличие интереса к такой деятельности и способы его инициирования, побуждения. М. учения формируется под влиянием всей системы пед. воздействий, но прежде всего она воспитывается в процессе непосредств. уч. деятельности. Воспитание положит. М. зависит от содержания обучения, организации уч. процесса, личности преподавателя.

**МУЗЕЙ** (лат. museum, от греч. museion – храм муз) – науч.-просветит. или н.-и. учреждение, осуществляющее комплектование, хранение, изучение и популяризацию произведений иск-ва, предметов истории, науки, быта, пром-сти, с. х-ва, мат-лов из жизни великих людей и т. д.

**МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКОЛА** – внешк. образоват. учр. для музыкально одаренных детей, имеющее целью их общее муз. и эстетич. развитие, а также подготовку к проф. деятельности в области муз. иск-ва.

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ** – процесс приобщения личности к муз. культуре общ-ва. Цель М. в. – передача опыта муз. деятельности (создания, исполнения, восприятия, анализа муз. произв.) новому поколению. М. в. предполагает целенаправл. пед. воздействие на индивида и рассматривается как средство общего гармонич. развития личности, формирования нравств.-эстетич. чувств, идеалов, муз. вкуса и потребностей. Содержание, формы и методы М. в. зависят от признанных в обще социальных, филос., общепед. установок, сложившегося типа муз. культуры, от соотношения видов муз. деятельности и «звуковой среды», окружающей человека.

М. в. является особой областью эстетического воспитания. Оно опирается на закономерности муз. иск-ва, особенности муз. языка и исторически сложившуюся логику муз. мышления. Система средств муз. выразительности отличается сложностью и высокой степенью худ. обобщенности. Музыка способна воплощать широкий спектр эмоцион. состояний человека, обобщать его отношение к окружающей действительности, отражать уровень духовных и худ. потребностей общ-ва. Существенным компонентом М. в. являются муз. обучение и обр., позволяющие овладеть языком музыки, приобрести знания, умения, навыки, развить муз. способности, необходимые для муз. деятельности.

Теория М. в. формируется на основе интеграционного взаимодействия фундамент. гуманитарных наук – общей и муз. педагогики, психологии, эстетики, музыкознания, культурологии. Для совр. теории М. в. важную роль играют положения муз. науки об интонационно-фабульной и коммуникативной специфике музыки, концепции о социальных функциях муз. иск-ва и худ.-творч. природе муз. деятельности. Психол. иссл. позволяют выявить закономерности психич. развития ребенка в процессе освоения разнообразных форм муз. исполнительства и творчества. Данные психологии используются в М. в. для разработки теории возрастных особенностей муз. обучения.

Важнейшими в теории М. в. являются проблемы муз. восприятия и муз. способностей. Восприятие музыки (слушание, переживание, понимание, оценка) основано на сложном взаимодействии эмоцион. и рационально-логич. механизмов психики, в результате к-рого в сознании слушателя рождаются муз. образы. В совр. науке утвердилось мнение об активной творч. природе муз. восприятия и, следовательно, множественности слушательских интерпретаций муз. образа. Вместе с тем для теории М. в. особое значение имеет положение об адекватном и реальном восприятии муз. произв. Потенциально каждый ребенок обладает способностью активно-творч. постижения замысла композитора. Однако такая возможность зависит от общего культ. развития, личного муз. опыта человека, наличия сформированного эстетич. вкуса, муз. воспитан-

тикульт. деятельности и на развитии культуры межэтнич. и межгруппового общения. Есть подходы, синтезирующие те или иные методики. В наст. время формируется традиция поликульт. обр., соединяющего некрые упомянутые компоненты и включающего разнообразие культ. традиций как осн. идею.

Есть глубокий позитивный смысл в свободном употреблении разл терминов и концепций, отражающих разные стороны и тенденции развития культ. сферы обр., разнообразные варианты его реальной культ. и субкульт. среды. Поэтому можно сказать, что каждый регион имеет свою мультикульт. и межкульт. среду, а каждая школа и каждый класс – свой вариант общего культ. пространства, к-рое становится сегодня одним из решающих условий развития личности.

**МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ** – динамичная система разновеликих и разносодержат. культ. полей взаимовлияний и взаимодействий субъектов обр., к-рые являются носителями определ. культ. и субкульт. опыта.

Можно усл. выделить «ядро» этого пространства - непосредственных участников образоват. процесса: детей и педагогов, взаимодействующих в сообществе (класса и школы). Тогда семья, структуры управления обр., системы учреждений культуры и иск-ва, средств коммуникации и информации составят его «периферию», к-рая является не менее сложной, чем ядро. Кроме того, мультикульт. пространство создается интегрированными условиями функционирования сфер культуры и обр. в каждом данном населенном пункте, регионе, стране в целом. Связь между всеми, прямыми и непрямыми, участниками образоват. процессов такова, что можно говорить о том, что они формируют культ. (и субкульт.) опыт друг друга.

М. п. о. может создаться поэтому и др. субъектами сферы обр., напр., можно говорить о том или ином характере М. п. о. конкретной семьи, или клуба, б-ки, учреждения т. н. доп. (внешк.) обр. В каких бы координатах ни рассматривалось это пространство, в него входит: субъектный культ. опыт, включенный в обр.; характер культ. интересов, связанных и не связанных с обучением; объем культ. информации, обеспечивающий образоват. процессы в конкретном сообществе.

Сложный социальный характер М. п. о. в целом предлагает вдумчивому педагогу богатейший набор средств для творч. взаимодействия с учениками и создает условия для стимулирования их разнообразной культ. активности, даже тогда, когда конкретное культ. пространство (напр., в населенном пункте или сел. р-не) оказывается несовершенным и неполным.

**МУЛЬТИМЕДИА** (от лат. multum – много и англ. media – средства) – система совр. техн. средств, позволяющая работать с текстовой информацией, графич. изображениями, звуком (речь, музыка, эффекты), анимационной компьютерной графикой (рисованные фильмы, трехмерная графика) в едином комплексе; одно из наиб. быстро развивающихся и перспективных направлений, особенно в области обр.

**МУЛЯЖ** (франц. moulage, от mouler – формировать) – объемная модель, к-рая с высокой степенью сходства воспроизводит натуральный объект. При выполнении М. не допускаются условности изображения оригиналов: размеры, форма, цвет и строение поверхности должны передаваться с макс. точностью. М. используются в преподавании как общеобразоват., так и техн. предметов при изучении внеш. свойств и признаков предметов и явлений окружающей действительности. См. также *Макет*.

**МУСУЛЬМАНСКАЯ КУЛЬТУРА** – ср.-век. культура, сложившаяся в странах господства ислама и под его влиянием в 7–12 вв. Классич. период М. к. характеризуется главенствующей ролью араб. яз. как языка религии, науки, культуры.

М. к. восприняла мн. черты доисламской культуры принявших ислам народов, переработав их в духе мусульм. религии и потребностей ср.-век. общ-ва. Параллельно с ней на той же терр. существовали, взаимодействуя, культуры представителей др. религий – христианства, иудаизма, индуизма и т. д. Центрами развития М. к. были большие города, как древние – Дамаск (осн. в кон. 11 – нач. 10 в. до н. э.), Александрия (332–331 до н. э.), так и вновь осн. – Каир

(641), Багдад (762). После политич. распада Халифата в 11–12 вв. М. к. сохранила свое единство, хотя и приобрела большее разнообразие.

Осн. компонентой М. к. был ислам (араб. – «предание себя Богу, покорность»), одна из трех мировых религий. Священной книгой ислама является Коран – собр. проповедей, «вложенных» Богом (Аллахом) в уста пророка Мухаммеда. След. по святости тексты – хадисы, к-рые вместе составляют Сунну. Хадисы представляют собой предания о высказываниях и поступках пророка Мухаммеда, служащего примером для всех мусульман. На положениях Корана и Сунны строится мусульм. право, его теория (фикх) и практика (шариат). Понятие «ислам» (в широком смысле) стало обозначать общность единоверцев независимо от их национальности и гос. принадлежности. Сформировалось понятие «мир ислама» («Дар-уль-ислам»), в пределах к-рого установился и действует шариат, один из источн. законодательства мусульм. стран.

В сер. 7 в. в связи с решением вопроса о верховной власти ислам распался на три направления: суннизм, шиизм и хариджизм, в рамках к-рых складывались относительно самостоят. культ. традиции.

Образовательные институты и практика воспитания. При всем разнообразии мусульм. мира система обр. в классич. период строилась по единым принципам, выработанным в рамках М. к. Приобретение знаний, их поиск считались делом в высш степени богоугодным Под поиском знания при этом часто подразумевались конкретные путешествия из одного центра учености в др., к определ. учителям Обладатели знания, имевшие высокий авторитет в общ-ве, составляли особый слой людей, к-рые организовывали отправление культа, принимали решения по вопросам религии и часто – гражд. и уголовного права. Принадлежность к этому слою определялась полученными у достойных учителей и признанными др. учеными людьми знаниями религ. дисциплин.

В мусульм. мире сложилось деление всех дисциплин и отраслей знания на две группы. Границы между ними не всегда четки, но принцип деления является достаточно устойчивым. Первую группу составляли религ. и необходимые для религ. воспитания дисциплины науки о Коране (манера чтения вслух, комментарии, стилистика), сбор, комментирование и критич. анализ достоверности хадисов, трактаты об осн. догматах религии, фикх, риторика, араб. яз., история, биографии. Позднее к ним была присоединена религ. философия – калам. Эти науки составляли основу мусульм. религ. образованности.

Параллельно изучались и развивались дисциплины второй группы, с религией не связанные, к-рые были восприняты М. к. из эллинистич. Наследия. Это, в первую очередь, философия, затем поэзия и лит-ра, арифметика, политика, медицина, химия, физика, астрономия, минералогия и т. д. Выделение светских дисциплин в особую ветвь не снижало их значения, хотя подчеркивало, что генетически они были чужды исламу.

Важной чертой мусульм. системы обр. являлось особое значение устного слова, переданного непосредственно от учителя к ученику. Коран читался вслух, его первые записи служили пособиями к запоминанию. При передаче информации были необходимы иснады – список цепочки передатчиков, сообщавших исходные сведения каждому след. в цепочке лицу. Список учителей составляет большую часть биографий ученых как свидетельство их образованности и эрудированности. Несмотря на относительно высокий уровень развития рукописного дела в мусульм. мире, гл. формой обучения стала устная лекция. Разрешение на преподавание определ. соч. (иджаза) можно было получить только после устного воспроизв. перед учителем соотв. текста.

Практика мусульм. воспитания определялась гл. обр. ориентацией на пример, к-рым служил пророк Мухаммед, избранный Богом для великих дел, Коран и Сунна были осн. источн. этич. знания.

Истоки мусульм. системы обр. лежат в традициях тех стран, к-рые вошли в мусульм. мир. Доисламская Аравия была областью относительно высокой грамотности, разные виды письменности использовались для записи договоров, составления деловых и финанс. док-тов. Существовали люди, спе-

циально занимавшиеся составлением и исполнением док-тов, а также обучением грамоте детей. Мн. сподвижники пророка, служившие его секретарями и свидетелями при заключении договоров с аравийскими племенами и сочинении наставлений наместникам, знали грамоту и учили других.

После создания Халифата грамотные люди стали необходимы в сфере гос. управления, а также для записи Корана. Первыми учителями часто были жители Сирии и Междуречья, знавшие греч., сирийскую и североараб. грамоту. В обучении взрослых и детей большую роль сыграли традиции подготовки писцов и чиновников, существовавшие в Византии и Иране. Мусульмане стали осваивать систему делопроизводства на греч. и сирийском яз. На араб. яз. переводилась греч., перс., сирийская лит-ра.

В Халифате Омейядов (661–750) начался процесс перехода от воспитат. традиций, сложившихся в Аравии, Иране и на Бл. Востоке, к формированию единой системы мусульм. обр.

**Начальное образование.** Согласно учению ислама, долгом верующих было чтение Корана и исполнение религ. обязанностей, в число к-рых входило и обучение Корану людей, не владеющих основами грамотности. Для более прочного закрепления ислама в умах людей с источн. мусульм. вероучения знакомили как детей, так и взрослое нас. Сначала эту функцию выполняли мечети, где учителями были «рассказчики», к-рые громко читали стихи Корана с последующим их разъяснением.

Уже при первых халифах (7 в.) в городах и сел. местности чтецы Корана, религ. судьи (кади), имамы мечетей организовывали занятия для детей, положившие начало созданию своеобразных школ при мечетях (куттабов), для к-рых отводились особые помещения. Позднее появились проф. учителя (муаллим, мударрис). Школы были, как правило, смешанными, бесплатными, хотя учителям часто и приносили подарки. Школы, как и мечети, содержались на средства вакуфа (имущества, переданного или завещанного на богоугодные дела) или на государственные. В 13 в. появилось значит. число благотворительных образоват. учреждений. Такие школы основывались в соответствии с заповедью Корана о защите бедных и сирот; их задачей было привлечение возможно большего числа верующих к той общине, в к-рой состоял даритель. В 8–9 вв. куттабы распространились по всему мусульм. миру, обеспечив относительно высокий уровень грамотности в ср.-век. мусульм. общ-ве.

Осн. контингент нач. школы составляли уч-ся в возрасте от 4–6 до 6–8 лет из семей торговцев и ремесленников, в меньшей степени – дети земледельцев (феллахов). Уч-ся осваивали Коран – сначала чтение, а потом правописание текста, хадисы, элементы грамматики, счет. В содержание обр. на нач., а затем и на последующих этапах входили также устные героич. и генеалогич. предания, произв. араб. поэтов домусульм. эпохи, к-рые воспринимались как классические.

В нач. школе, как и на более высоких ступенях обучения, преим. внимание уделялось тренировке памяти. При воспроизведении текста Корана требовалось соблюдение всех правил произношения и письма. Практиковались след. методы обучения: ал-Сама (араб. – «услышание») – чтение учителем текста по книге или наизусть, ал-Ард – воспроизведение учеником услышанного по памяти или по записям в одном из семи позволенных темпов, а также слушание урока, воспроизводимого к.-л. из уч-ся. Ст. ученики могли практиковаться в обучении младших, при этом рекомендовалось периодически менять обучаемых, чтобы избежать злоупотреблений. После изучения алфавита переходили к графич. имитированию трудных слов, к-рые выбирались из текста Корана и диктовались учителем (ал-Имле, араб. – «диктовка»). После закрепления навыков чтения и письма следовало изучение грамматики.

В шк. практике Халифата применялись как телесные наказания (фалака – «битье ударами прутьев по кистям и подошвам»), так и разного рода поощрения (предоставление каникул на день или полдня после завершения изучения определ. части Корана, выделение лучшего воспитанника и др.).

Наряду с общими характерными чертами ср.-век. мусульм. школа в ряде регио-

нов имела свою специфику. В Иране система обр. была представлена двумя направлениями: арабским, связанным с изучением Корана и классич. бедуинской поэзии, и собств. персидским, последователи к-рого, культивируя гор. араб. яз. (считавшийся более совершенным по форме, чем персидский), опирались на иран. историю и культуру. Эти направления на нач. ступени обучения были представлены двумя типами образоват. учреждений. Куттабом называли в Иране и коранич. школу, и элементарную проф. школу для подготовки писцов (будущих переписчиков книг, чиновников имперского пр-ва). В Иране задолго до араб. завоевания сложилась целая каста писцов (перс. – «дабиры»). Дабиры, занимавшие видное положение в системе гос управления, сумели сохранить свой статус и после исламизации Ирана. Более свободомыслящие и образованные в сфере гуманитарных знаний и лит-ры, в совершенстве владея араб. яз., они занимались пропагандой перс. государственности и этич. норм. Дабиры обладали традиц. системой передачи знаний своим детям и членам семьи, к-рую сумели приспособить к новым условиям.

Проф. школы – куттабы – готовили учся к светской деятельности, поэтому помимо навыков чтения и письма в круг изучаемых предметов входили лит. араб. яз., грамматика, поэзия, стилистика, каллиграфия, история арабов и персов. Этот тип куттаба не являлся общедоступным, обучение было платным. Такие школы располагались в осн. в домах учителей и сохраняли свою независимость от гос.-исламской администрации.

К 9 в. в араб. лит-ре начинает использоваться для обозначения нач. проф. школы писцов термин «мактаб».

Дети военно-адм. верхушки и чиновников часто обучались у спец. учителей при адм. центрах. При обучении дома или при адм. учреждениях наряду с религ. дисциплинами широко изучались предметы, нужные будущему чиновнику и управителю, – поэтика и лит-ра, математика и география, медицина и политика. Во мн. случаях при домашнем обучении большое внимание уделялось воен. иск-ву. В связи с потребностями домашнего обучения были выработаны определ. пед. рекомендации: избегать как излишней свободы, так и скуки, утомления воспитанников, развивать у них интерес к учению, последовательно переходить от одного предмета к др., использовать игру для перемены занятий и др.

Профессия шк. учителя в Халифате считалась непрестижной, этот род деятельности низко оплачивался и в лит-ре характеризовался как «презренное ремесло». Однако даже в этих условиях учителя выбирали очень тщательно. Он должен был иметь знания психологии ребенка (описанные в 8 в. Ибн Сахнуном), быть женатым, пожилым, но не старым, а гл. – воспитанным. Если учитель не соответствовал этим требованиям, то родитель мог перевести своего ребенка к др. наставнику. По сравнению с учителем нач. коранич. школы в лучшем положении были высокооплачиваемые домашние преподаватели (особенно учителя наследников престола). Однако домашний учитель постоянно находился под наблюдением своего наставника, порекомендовавшего его на эту должность. Наставник время от времени проверял знания воспитанников и имел право уволить учителя.

**Среднее и высшее образование.** Обр. повышенного уровня осуществлялось прежде всего в мечетях, где в период между обязат. молитвами богословы и законоведы читали лекции для юношей и взрослых мужчин. Аудитория была как пост., так и меняющейся. Кружок слушателей (халка) обычно составлял ок. 20 чел. Халки появились при зарождении ислама, они восприняли традиции свободного обучения из быта городов Аравии, Византии, Ирана, Ср. Азии и Индии. Среди слушателей были молодые люди, постигавшие начала науки, и более зрелые ученики, стремившиеся посетить наиб. авторитетных преподавателей того или иного предмета. Лекции в мечетях слушали также люди, не ставившие перед собой цели получения систематич. обр., но желавшие приобщиться к благочестивым знаниям. Нек-рые красноречивые и ориг. богословы собирали большие аудитории, в их лекциях находили отражение обществ. события. При нек-рых мечетях формировались регулярные уч. заведения с пост. штатом преподавателей, репетиторов, прислужников.

Обучение в мечети строилось как углубление религ. знаний. Преподавались Коран, хадисы, основы догматики, фикх. Большое внимание уделялось араб. яз., риторике, священной истории, изучались также медицина, математика.

Мечети сохранили свою образоват. функцию и в 20 в. Параллельно, уже в 9–10 вв., при мечетях сформировались спец. образоват. ин-ты. Это прежде всего б-ки, к-рые иногда становились культ. и науч. центрами, напр. «Дом мудрости», созданный в 9 в. в Багдаде халифом аль-Мамуном, где наряду с обучением велась значит. работа по переводу науч. тр. по философии, медицине, математике. Подобным образом создавались т. н. дома знаний, программы и методики преподавания в к-рых выходили за пределы общепринятых мусульм. норм, они были во многом созвучны идеям античности, свободного поиска истины. Эти образоват. учреждения прекратили свое существование к 11–12 вв.

Особыми видами уч. заведений стали миссионерские школы и школы изучения хадисов, создававшиеся в 11 в. шиитскими правителями Египта – Фатимидами.

Получили распространение также масджидханы (араб. – «постоялый двор», «гостиница»), представлявшие собой комплекс для ночлега уч-ся, прибывших из разл. регионов Халифата.

Спец. уч. заведением, дающим целенаправленное повышенное обр., стали мадраса (медресе, араб. – «место, где учат»). Так называли спец. помещения, выделявшиеся при мечетях для занятий. В 10–11 вв. частные лица стали создавать самостоят. учреждения, включавшие мечеть, помещения для занятий, б-ку, жилые комнаты для ст-тов и преподавателей. Мадраса были характерны для суннитского направления в исламе, их возникновение связано с догматич. оформлением системы суннитского мировоззрения в 11 в. Занятия велись по всему комплексу религ. дисциплин, но преподавались также и «рациональные» науки – математика, логика, астрономия, медицина. Кроме стандартных форм диктовки, заучивания и комментирования изв. текстов, в мадраса практиковались диспуты и диалоги (муназара). Закончившие курс обучения в неск. лет получали право преподавать фикх, богословие и прочие науки, а также высказывать свои суждения по практич. и теоретич. вопросам религ. права и богословия. Мадраса содержались на вакуфные или гос. средства. Преподавать там считалось почетным и доходным занятием.

В сер. 11 в. по инициативе сельджукского вазира Низама аль-Мулька в разных регионах, сначала в Иране, а потом в Багдаде и в др. мусульм. центрах, возникли содержавшиеся на гос. средства мадраса, называвшиеся в честь их основателя «низамийа», их насчитывалось неск. десятков. Мадраса получили широкое распространение по всему мусульм. миру, в т. ч. в Сирии и Египте.

Своеобразные мадраса, отличавшиеся содержанием преподававшихся предметов, возникали у шиитов и хариджитов. Вариантом мадраса были также общежития мистиков-суфиев – ханаки, рибаты и завии, – где также шло прямое, от учителя к ученику, обучение мистич. традиции.

Несмотря на определ. финанс. зависимость от властей, мадраса обладали значит. самостоятельностью. Крупные богословы были весьма авторитетны в общ-ве и часто подчеркивали независимость взглядов. Для мадраса характерен также широкий диапазон изучаемых дисциплин и сосуществование (в определ. пределах) разл. точек зрения. Эти черты сходства с европ. ун-тами позволяют видеть в мусульм. мадраса их далеких предшественников.

Мусульм. уч. заведения, своеобразно продолжившие др.-вост. и эллинистич. традиции, способствовали развитию гуманитарных и точных наук. В Европе были восприняты мн. из науч. достижений М. к., а также нек-рые принципы организации передачи знаний. Задачами обучения было продиктовано создание значит. части араб. науч. лит-ры. Обучение части арабов и иноземцев языку Корана породило мн. классич. тр. об араб. яз., стимулировало развитие араб. грамматич. науки.

Потребности преподавания привели к тому, что б. ч. уч. пособий, а затем и просто ученых трактатов стала составляться в рифмованной форме, облегчавшей запоминание. В араб. лит-ре есть множество ма-

лых и больших рифмованных и ритмизованных трактатов по грамматике, чтению Корана, медицине, фикху, догматике, истории. Утверждение таких форм преподавания, как комментирование текста, диспуты с вопросами и ответами также определило структуру значит. части араб. науч. лит-ры, где наиб. популярный жанр – комментарии, комментарии на комментарии и т. д. Распространены также трактаты в форме ответов на вопросы.

Мусульм. традиция преподавания в течение всего средневековья распространялась на араб. яз. Постепенно возрождались, входя в сферу лит. и науч. употребления, перс. яз. (с 11 в.), затем тюркские и др. языки мусульм. народов; преподавание могло вестись на двух языках. Тем не менее арабский сохранил в мусульм. обр. свое базовое значение как язык Корана, хадисов, религии и осн. науч. тр.

При всем различии нац. и региональных субкультур общая система и принципы обучения оставались едиными для всего мусульм. мира. В Османской империи в 18–19 вв. были проведены образоват. реформы, направленные на гос. централизацию обучения, введение элементов европ. шк. системы.

С кон. 19 в. во всем мусульм. мире начался процесс модернизации культуры, к-рый привел к преобразованию традиц. системы обучения. Однако мусульм. образоват. ин-ты (в неск. видоизмененном варианте) существуют и в 20 в. параллельно с уч. заведениями европ. типа.

**МЫСЛЬ** – мыслит. акт, часть процесса мышления; содержание, продукт мышления или же его результат.

**МЫШЛЕНИЕ** – высшая ступень человеч. познания, процесса отражения объективной действительности; позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, к-рые не могут быть непосредственно восприняты на чувств. ступени познания. В нормальных условиях мышление получает языковое выражение; озвученное мышление есть язык. Применительно к условиям обучения мышление представляет собой активный процесс взаимодействия между индивидом и получаемыми им данными. Это означает, что уч-ся действительно воспринимает уч. мат-лы лишь тогда, когда он производит с ними те или иные познават. операции (напр., устанавливает связи между данными, делает обобщения, строит гипотезы и т. д.). Мышление поддается формированию в уч. процессе, ему можно научить. Мыслит. процессы формируются в определ. последовательности по нарастающей сложности, и эта иерархия не может быть нарушена.

М. – процесс познават. деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях. Исходный уровень познания – непосредств. чувств. отражение в форме ощущения, восприятия, представления и т. д. По отношению к ним М. выступает как качественно иная форма отражения, высш. уровень познания. Чувств. элементы составляют его содержат. основу, однако в процессе М. человек выходит за пределы чувств. познания, т. е. способен познавать такие объекты, свойства и отношения, к-рые не даны непосредственно в ощущении и восприятии. Чувств. познание и отвлеченное, абстрактное М. обогащают друг друга и по мере развития человека становятся все более содержат. и глубокими.

М. появляется в связи с возникновением потребностей в познании и преобразовании тех или иных условий жизни людей, по мере того, как в ходе их предшествующей активности появляются трудности, противоречия, неожиданности и т. п. Разрешение подобных затруднений составляет цель М. Потребности человека выступают в форме мотивов специфически познават. (внутр.) и неспецифических (внеш.). В первом случае мыслит. деятельность побуждается собств. познават. потребностью (дет. любознательность, бескорыстное служение истине у ученых и т. д.). Во втором случае М. инициируется влиянием внеш. причин, а не чисто познават. интересов. Напр., уч-ся может решать задачу, думать над ней не из желания узнать и открыть для себя что-то новое, а лишь потому, что он вынужден выполнять требования взрослых. Но какой бы ни была исходная мотивация М., по мере его осуществления начинают

действовать и собств. познават. мотивы. Напр., у школьника, приступившего к уч. задаче по принуждению, в процессе решения могут возникнуть и чисто познават. интересы.

Мотивы М. неразрывно связаны с эмоциями, к-рые выступают в роли регуляторов мыслит. деятельности. В процессе эмоцион. регуляции чувства могут играть как положит., так и отрицат. роль, соотв. активизируя или тормозя познание. Специфич. направленность эмоций проявляется в том, что они участвуют в оценке разл. компонентов М. (промежуточные цели, применение тактич. приемов и др.) как успешных или безуспешных.

Источн. М. – проблемная ситуация. Она характеризуется наличием нек-рых условий, требующих сопоставления, преобразования и принятия на их основе решения. М. начинается с анализа проблемной ситуации и формулирования ее в виде задачи Возникновение задачи означает хотя бы предварит. разделение данного (изв.) и искомого (неизв.). Тем самым намечается будущее решение задачи, к-рое все более четко прогнозируется в процессе М. В этом смысле М. представляет собой прогнозирование.

Термином «М.» обозначаются качественно разнородные виды деятельности; различают виды М. в зависимости от уровня обобщения и характера используемых средств, степени активности мыслящего субъекта. При наглядно-действенном М. решение задачи осуществляется с помощью реального преобразования ситуации, наблюдаемого двигат. акта. Функция образного М. связана с представлением ситуаций и изменений в них, к-рые человек хочет получить в результате своей преобразующей деятельности. С помощью образного М. более полно воссоздается все многообразие разл. фактич. характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одноврем. видение предмета с неск. точек зрения. Важная особенность образного М. – установление непривычных сочетаний предметов и их свойств, обусловливающее творч. деятельность. Наиб. развитое М. – рассуждающее, словесно дискурсивное. Оно характеризуется использованием понятий, логич. конструкций, функционирующих на основе средств языка. Наглядно-действенное, образное и словесно-дискурсивное М. образуют осн. этапы развития М., вместе с тем они сосуществуют у взрослого человека и функционируют при решении разл. задач.

М. совершается по законам, общим для всех людей. Общими являются осн. формы М., действия и операции, их механизмы. Вместе с тем в М. проявляются и различия людей, их индивид. особенности. Они выражаются в большей или меньшей самостоятельности М., его критичности, последовательности, гибкости, глубине, быстроте, в разл. соотношениях анализа и синтеза. Одни люди склонны к образному, худ. М., др. – к понятийному, абстрактному, научному. Различия в М. являются существ. компонентом различий в способностях людей (А. В. Брушлинский).

Развитие мышления. М. ребенка формируется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения обществ. опыта. Особую роль играют целенаправл. воздействия взрослого в форме обучения и воспитания. Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое М. – последоват. ступени онтогенетич. развития.

Генетически наиб. ранняя форма М. – наглядно-действенное М., первые проявления к-рого можно наблюдать у ребенка в кон. 1-го – нач. 2-го года жизни, еще до овладения им активной речью. Уже первые предметные действия ребенка (притягивание предмета, ощупывание, рассматривание, воздействие одним предметом на др.) обладают рядом важных особенностей. При достижении практич. результата выявляются нек-рые признаки этого предмета и его взаимоотношения с др. предметами; возможность их познания выступает как свойство любого предметного манипулирования. Ребенок сталкивается с предметами, созданными руками человека и т. о. вступает в предметно-практич. общение с др. людьми. Первонач. взрослый является осн. источн. и посредником знакомства ребенка с предметами и способами их употребления. Общественно выработанные обобщенные способы употребления предметов и есть те первые знания (обобщения),

# Н

**НАБЛЮДЕНИЕ** – целенаправл. и планомерный процесс сбора информации путем прямой и непосредств. регистрации исследователем воспитат. процессов или явлений; позволяет получать данные, необходимые для дальнейших теоретич. построений и последующей их проверки на опыте, обеспечивает теоретич. иссл. эмпирич. информации, проверяет адекватность и истинность теории в практике, позволяет изучать объекты в их целостности, в естеств. функционировании. Н. должно привести к формулировке гипотез, их уточнению, переходу к теории, к-рая объясняет явления; Н. отличается от обычной фиксации явлений систематичностью, целенаправленностью, опорой на определ. пед. концепцию. Недостатки Н. состоят том, что исследователю трудно охватить большое кол-во явлений, вероятность ошибок в интерпретации событий велика. Мн. пед. явления и процессы недоступны прямому Н., и, кроме того, оно всегда отличается субъективностью. Н. эффективно применять в сочетании с др. методами получения информации (анкетированием, интервью).

Результат иссл., в к-ром используется Н., в значит. степени зависит от самого исследователя, от его «культуры наблюдения». Необходимо учитывать спец. требования к процедуре получения и трактовки информации в Н. Среди них особо выделяются след.: 1) Н. доступны только внеш. факты, имеющие речевые и двигат. проявления Наблюдать можно не интеллект, а то, как человек решает задачи, не общительность, а характер взаимодействия с др. людьми и т. д. 2) Необходимо, чтобы наблюдаемое поведение определялось операционально, в терминах реального поведения, т. е. регистрируемые характеристики должны быть как можно более описательными и как можно менее объяснительными. 3) Для Н. должны быть выделены наиб. важные моменты поведения (критич. случаи). 4) Наблюдатель должен иметь возможность фиксировать поведение оцениваемого лица длит. промежуток времени, во мн. ролях и мн. критич. ситуациях 5) Надежность Н. повышается в случае совпадения показаний неск. наблюдателей. 6) Ролевые отношения между наблюдателем и наблюдаемыми должны быть устранены. Напр., поведение ученика будет разл. в присутствии родителей, учителя и сверстников. Поэтому и внеш. оценки, даваемые одному и тому же лицу по одному и тому же набору качеств людьми, занимающими по отношению к нему разное положение, могут оказаться разл. 7) Оценки в Н. не должны быть подвержены субъективным влияниям (симпатиям и антипатиям, переносам отношения с родителей на ученика, с успеваемости ученика на его поведение, и т. п.).

Н. позволяет успешно фиксировать внеш. характеристики деятельности. Результаты, полученные в процессе Н., представляют собой эмпирич. факты; установление закономерностей возможно лишь при их тщательном анализе. С помощью Н. могут быть получены ценные данные, однако этот метод более, чем, напр., эксперимент, нуждается в доп. иссл. того же объекта др. методами. Н. нередко используется на предварит., поисковых этапах науч. иссл., при постановке новых проблем. За этими этапами следует более углубл. иссл. эксперим. типа.

к-рые ребенок усваивает с помощью взрослого из обществ. опыта.

Наглядно-образное М. возникает у дошкольников в возрасте 4–6 лет. Связь М. с практич. действиями хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ходе анализа и синтеза познаваемого объекта ребенок не всегда должен потрогать руками заинтересовавший его предмет. Во мн. случаях не требуется систематич. практич. манипулирования с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Т. о., дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле). Это наиб. отчетливо обнаруживается в экспериментах Ж. Пиаже. Детям в возрасте ок. 7 лет показывают два равных по объему шарика, сделанных из теста. Ребенок внимательно разглядывает оба предъявленных предмета и говорит, что они равны. Затем у него на глазах один из шариков превращают в лепешку. Дети сами видят, что к этому шарику не прибавили теста, а просто изменили его форму. Тем не менее они считают, что колво теста в лепешке увеличилось. Дело в том, что наглядно-образное М. детей еще непосредственно и полностью подчинено их восприятию, поэтому они пока не могут отвлечься, абстрагироваться с помощью понятий от нек-рых наиб. бросающихся в глаза свойств рассматриваемого предмета.

Существ. сдвиги в развитии М. ребенка возникают в шк. возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение систем понятий по разл. предметам. Эти сдвиги выражаются в расширении круга объектов, над к-рыми думает школьник, в познании все более глубоких свойств предметов, в формировании необходимых для этого мыслит. операций, возникновении новых мотивов познават. деятельности (более глубоких познават. интересов, любознательности, осознания важности усвоения знаний и др.). Формирующиеся у мл. школьников мыслит. операции еще недостаточно обобщены, образующиеся понятия носят конкретный характер. М. детей этого возраста является понятийно-конкретным. Но мл. школьники овладевают уже и нек-рыми более сложными формами умозаключений, осознают силу логич. необходимости. На основе практич. и наглядно-чувств. опыта у них развивается (сначала в простейших формах) словесно-дискурсивное М., т. е. М. в форме абстрактных понятий. М. выступает теперь не только в виде практич. действий и не только в форме наглядных образов, а прежде всего в форме отвлеченных понятий и рассуждений.

В ср. и ст. шк. возрасте детям становятся доступными более сложные познават. задачи. В процессе их решения мыслит. операции обобщаются, формализуются, благодаря чему расширяется диапазон их переноса и применения в разл. новых ситуациях. Формируется система взаимно связанных, обобщенных и обратимых операций. Развивается способность рассуждать, обосновывать свои суждения, доказывать истинность выводов, осознавать и контролировать процесс рассуждения, овладевать его общими методами, переходить от его развернутых к свернутым формам. Совершается переход от конкретно-понятийного к абстрактно-понятийному М. Этот процесс по-разному проходит в зависимости от содержания уч. предметов. Складываются новые мотивы М. (духовные запросы, интерес к теоретич. проблемам, стремление к логич. обоснованию мыслей и др.). Формируются такие качества М., как критичность, самостоятельность, доказательность и др. У мн. старшеклассников намечается дифференциация видов М., выступающая далее в качестве индивид. особенностей М.

Развитие М. ребенка характеризуется закономерной сменой стадий, в к-рой каждая предыдущая стадия подготавливает последующую. С возникновением новых форм М. старые формы не только не исчезают, а сохраняются и развиваются. Так, наглядно-действенное М., характерное для дошкольников, у школьников приобретает новое содержание, находя, в частности, свое выражение в решении все усложняющихся конструктивно-техн. задач. Образное М. также поднимается на более высокую ступень, проявляясь в усвоении школьниками произв. поэзии, изобразит. иск-в, музыки.

Необходимой предпосылкой развития М. детей является обогащение их чувств. опыта, развитие наблюдательности, овладение речью, ее лексич. и грамматич. Средствами. Но сама по себе речь еще не обеспечивает развития М. Мыслит. деятельность успешно активизируется и развивается там, где уч-ся осознают новые вопросы, включаются в поиски ответов на них, сначала в сотрудничестве с учителем, а затем самостоятельно, постепенно переходя от простых ко все более усложняющимся вопросам. Содержание каждого предмета на каждом этапе обучения дает возможность ставить перед уч-ся вопросы, требующие не только восприятия и воспроизведения. но и размышления. Такая работа играет решающую роль в формировании способности думать, т. е. обобщенного умения ставить, осознавать вопросы, находить пути их выяснения. выполнять необходимые для этого операции. делать правильные умозаключения. Умение думать – центр. звено умения учиться.

Системы мыслит. операций успешнее вырабатываются там, где уч-ся постепенно переходят от пользования готовыми признаками понятий. сообщенными учителем, к самостоят. их выявлению и обобщению. Осознание уч-ся своих мыслит. действий – необходимое условие обобщения этих действий.

Большие возможности развития М. уч-ся несут в себе проблемно-эвристич. методы обучения. Их преимущество заключается в том, что они создают условия, при к-рых уч-ся ставятся в положение исследователя, ищущего решение той или иной проблемы, открывают для себя уже открытые др. истины, осознают противоречия между ранее познанным и новым, активно разрешают эти противоречия. Самостоят. решение уч-ся познават., конструктивно-техн. и др. задач – лучшая школа М. Важное значение при этом имеет постепенный переход от детализированных к обобщенным способам пед. руководства деятельностью уч-ся, оставляющим все больше места их самостоятельности в отыскании способов решения новых задач, в решении одних и тех же задач разными способами, в выборе более рацион. способов.

Воспитание М. предполагает руководство развитием любознательности уч-ся, познават. и др. интересов, широких духовных запросов и др. мотивов уч. деятельности. Важную роль играет создание условий для проявления самостоятельности, критичности М. уч-ся. Только самостоятельно продуманное прочно входит в развитие М., становится идейным убеждением человека.

Руководя развитием М., следует учитывать возрастные и индивид. особенности детей (избегая их недооценки и переоценки). Выявляя трудности, с к-рыми сталкиваются уч-ся при решении мыслит. задач, нужно помогать преодолевать эти трудности собств. усилиями уч-ся, вырабатывать необходимые для этого способы действия, а не давать решение этих задач в готовом виде.

Уч-ся не только ст., но и мл. классов способны на доступном им мат-ле выделять существенное в явлениях и отд. фактах и в результате приходить к новым обобщениям. М. детей имеет очень большие и недостаточно используемые резервы и возможности. Одна из осн. задач психологии и педагогики – до конца вскрыть эти резервы и на их основе сделать обучение более эффективным и творческим.

**НАВОИ**, Алишер [Низамаддин Мир Алишер (9.2.1441, Герат – 3.1.1501, там же)] – узб. поэт, мыслитель, гос. деятель, родонач. узб. лит-ры. Род. в семье богатого чиновника. Учился в медресе в Мешхеде, Самарканде, Герате. В 1468–76 был приближенным Хусейна Байкары, султана Хорасана. Выйдя в отставку, накопленное богатство тратил на стр-во зданий, в т. ч. для медресе. Писал на перс., староузб. яз. Собрал в своем доме кружок поэтов, художников и ученых, к-рым покровительствовал. Просветит. устремления Н. с наиб. полнотой выражены в его гл. соч. – «Хамсе» («Пятерица»), созданном в 1483–85 и охватывающем поэмы «Смятение праведных», «Лейли и Меджнун», «Фархад и Ширин», «Семь планет», «Стена Искандера». Мн. стихи в «Хамсе» посв. проповеди нравств. совершенствования, вопросам обучения и воспитания. В нач. (филос. по содержанию) поэму включен ряд притч и бесед, в к-рых в завуалиров. форме дана критика традиц. морали. Н. считал, что нравств. воспитание должно формировать скромность и верность и способствовать исправлению характера; для этого необходимо следовать примеру достойного учителя. Поэма «Лейли и Меджнун» – разработка традиц. сюжета о влюбленных – страстное обличение бездушного отношения к человеку. В третьей поэме Н., обратившись к фольклорным источн. и худож. приемам, создал образ героя-богатыря Фархада, борца со злом и защитника справедливости, сочетающего в себе высокую мудрость и любовь к труду. В четвертой поэме Н. обличал праздность. Заключит. поэма излагает историю становления идеального правителя под руководством мудрого наставника. Александр Македонский представлен здесь как образец гос. деятеля. Свод лирич. стихов Н. в жанре газелей «Сокровищница мыслей» (1498–99) собран и расположен им в соответствии с 4 возрастными этапами жизни: «Диваны детства», «Редкости юности», «Диковины средних лет», «Назидания старости».

Вопросы просвещения затронуты и в др. произв. Н. Поэма «Спор двух языков» (1499) посв. защите староузб. яз. и утверждает право народа пользоваться разговорным языком для своего культ. развития. Н. впервые стал использовать староузб. яз. в поэзии. Мн. строки произв. Н. стали поговорками. Соч. Н. оказали значит. влияние на формирование лит-ры Ср. Аз.

**НАВЫК** – действия, умения, к-рые в результате длит. повторения становятся автоматическими, т. е. не нуждающимися в поэлементной сознат. регуляции и контроле. Но хотя умение исходно, все же каждое новое умение – всегда продукт осмысл. присоединения к изв. ранее не изв., а Н. – результат повторения одних и тех же действий. Н. консервативен, он сковывает творчество; он приобретается труднее, чем умение, но и освободиться от него при необходимости тоже труднее. Всю разнообр. деятельность человека невозможно построить на Н., поэтому умения господствуют в деятельности человека, а Н. обычно составляют техн. основу – способность к безошибочному многократному выполнению уч. или трудовых действий. Различают Н. – перцептивные, интеллектуальные, двигательные. Перцептивный Н. – автоматизиров., чувств. отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета. Интеллект. Н. – автоматизиров. прием, способ решения встречавшейся ранее задачи. Двигат. Н. – автоматизиров., неоднократно осуществлявшееся ранее воздействие на внеш. объект с помощью движений в целях его преобразования.

Любая деятельность человека всегда осуществляется сознательно. Но отд. операции, входящие в ее состав, в результате тренировки перестают нуждаться в сознат. контроле. Сознание в этом случае направлено лишь на общее руководство деятельностью. При возникновении к.-л. затруднений в осуществлении операций сознание снова начинает контролировать их.

В зависимости от того, какие стороны действия частично автоматизируются, выделяются разл. виды Н. К сенсорным Н. относится различение формы букв при чтении, фонем при слушании речи и т. п. В результате автоматизации мышечных действий возникают двигат. (моторные) Н.: печатание вслепую на пишущей машинке, игра на пианино, не глядя на клавиши, и т. п. Применительно к умств. деятельно-

сти выделяют интеллект. Н. (напр., Н. счета, чтения показаний приборов и т. п.). В более широком смысле можно говорить о Н. решения определ. типов задач, о Н. логич. мышления.

Н. возникают и закрепляются в результате того, что успешные движения, оправдавшие себя способы регуляции постепенно отбираются и повторяются.

Опираясь на эту закономерность, некрые заруб. психологи, напр. сторонники бихевиоризма, отождествляют процессы научения, и прежде всего процессы формирования Н. у человека и животных. Однако сходство физиол. механизма не отрицает принцип. отличия этих процессов. Те процессы, к-рые наблюдаются у животных, приобретают у человека качественно иной характер. Практич. пробы протекают у него как сознат. попытки воспроизвести определ. движения. Контроль результатов, оценка условий, корректировка действий тоже являются до нек-рой степени сознательными. Это перестраивает сами источн. исследоват. попыток. Возникает опора на сознат. целенаправл. наблюдение и следование образцу осваиваемых действий. Выбор и регуляция приемов начинают зависеть от осмысливания цели и представления содержания действий.

В психологии и педагогике интенсивно изучаются активные способы обучения. К ним относятся расчлененный показ и детальный инструктаж, спец. инструкционные карты, тренажеры и т. п. Экспериментально показано, что детальное предварит. ознакомление ученика с формой требуемых движений, чувств. ориентирами контроля действия и приемами его планирования резко ускоряет освоение действия и формирование соотв. Н. Результаты оказываются лучше, когда само выполнение действия управляется на каждом этапе такими внеш. средствами инструктажа.

Для освоения приемов внутр. регуляции и контроля сенсорных и интеллект. действий важен «перевод» соотв. уч. информации в собств. речь уч-ся. Продуктивными оказываются след. способы: «проговаривание» задания, приемов и планов его исполнения; устный самоинструктаж в ходе выполнения действия; словесный анализ ошибок, их причин и способов исправления; громкий самоотчет о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письм. словесное обоснование избранных способов действия и т. п. Для этих целей могут быть использованы и внеречевые средства, напр. схемы структуры действия, карты ориентиров, формулы и схемы необходимых рассуждений, графики траекторий движений и последовательностей операций, наглядные табл. эталонов контроля за приемами действия или его результатами.

В процессе формирования Н. образование условнорефлекторных связей может идти через возникновение сенсорных дифференцировок (классич. усл. рефлекс) или моторных дифференцировок (инструмент. усл. рефлекс). Различают два гл. пути обучения Н. Если за основу принимают выработку сенсорных дифференцировок, то гл. – учить ориентирам действия и автоматизировать их восприятие. Так, при обучении чтению надо выделять элементы, к-рыми каждая буква отличается от др., особенно сходных. Осн. должны быть упражнения на различение, напр. называние чередующихся букв и т. п. Если в основе упражнений выработка моторных дифференцировок, то гл. – тщательная проработка всех элементов действия, т. е. при этом учат действию и добиваются автоматизирования его исполнения. В этом случае обучение должно быть орг. по-другому: предлагается не вводить и сопоставлять сразу неск. букв (слов, формул, задач, чисел), а вводить за один раз только один такой элемент, тщательно связывать его с правильной реакцией (многократно называть) и после полного заучивания переходить к следующему.

Требования к организации обучения также будут разл. Если образование связи основано на подкреплении, то необходимо создавать интерес к решаемым задачам, показывать и разъяснять их важность и полезность, формировать сознат. установку на овладение Н. Если же гл. условием выступает оценка, то требуется непрерывная информация о достигнутых результатах и поощрение правильных действий.

Само построение упражнений зависит от того, какой тип рефлекторного научения

лежит в их основе. Если гл. – дифференцировки и подкрепление, то упражнения должны быть комплексного характера на осмысленных содержат. задачах. Так, чтению учатся на целых словах и затем на осмысленных текстах, письму – на буквах, затем на текстах, труду – на изготовлении полезных вещей. Если же гл. – моторные дифференцировки и оценки, то полезны упражнения аналитич. характера на формальных объектах. Тогда чтению учат на бессмысленных слогах и звукосочетаниях и только потом переходят к словам; обучение письму начинают с кружочков и черточек, обучение труду – с «чистого» усвоения отд. трудовых приемов.

Дозирование, трудность и объем усваиваемых Н. также связаны с исходной концепцией научения, в частности с решением вопроса о роли повторения. Если суть повторения видят в запечатлении, заучивании, то отсюда вытекает, что совершаемые учеником ошибки «запечатляются». Тогда стремятся предупреждать возможность ошибок, т. е. вводят задачи, заведомо посильные для ученика, макс. дробят сложный материал и т. п. Если же суть повторения видят в опробовании разных действий, то совершаемые учеником ошибки позволяют отыскать и выделить правильные действия. Обучение в этом случае ведется на доступных, но трудных заданиях.

Каждая из этих концепций находит широкое выражение в пед. теории и практике. Первая концепция в практике шк. обучения представлена синтетич. содержат. методикой (метод целых слов при обучении чтению, контекстный метод в обучении иностр. яз. и т. п.); в производств. обучении – предметной системой. Вторая концепция представлена поэлементной формальной аналитич. методикой (буквослагательный метод при обучении чтению, словарный метод при изучении иностр. яз. и т. д.); в производств. обучении – операционной системой.

Вопрос о преимуществе той или иной концепции и методики остается дискуссионным. При аналитич. подходе сначала обучение идет быстрее и легче, навыки отличаются большой четкостью, правильностью и прочностью. Однако затем возникают трудности при объединении отд. элементов в целостные действия, ход научения замедляется, а сформированные навыки иногда оказываются шаблонными и негибкими. При синтетич. методике, наоборот, сначала обучение идет медленно и с трудом, допускается много ошибок. Однако затем ход научения ускоряется, а сформированные Н. отличаются гибкостью и легко приспосабливаются к разным условиям.

Итоги мн. иссл. не дают достаточных оснований предпочесть к.-л. одну из методик. Сильнее, чем различия методик, оказывается влияние др. факторов – содержания действия, индивид. особенностей уч-ся и т. д.

Каждый Н. функционирует и складывается в системе Н., к-рыми уже владеет человек. Одни из них помогают новому Н. складываться и функционировать, др. мешают, третьи его видоизменяют и т. д. Это явление наз. взаимодействием Н.

Общий закон выработки Н. заключается в том, что, столкнувшись с новой задачей, человек сначала пытается использовать такие приемы деятельности, к-рыми он уже владеет. При этом он руководствуется задачей, перенося в процесс ее выполнения приемы, к-рые в его опыте применялись для решения аналогичных задач. Успешность переноса приемов деятельности зависит от того, насколько верно оценивается сходство задач с точки зрения способов их решения. Проблема переноса является одной из центр. в пед. психологии. Правильно и успешно осуществлять перенос освоенных действий и навыков на новые задачи – значит быстро и с минимумом ошибок осваивать новые виды деятельности. Чем шире круг объектов, к к-рым человек может правильно применить освоенные навыки, тем шире круг задач, к-рые он в состоянии решить на основе сформированных и автоматизиров. действий. Т. е. чем шире перенос освоенных Н. у человека, тем плодотворнее результаты его учения.

**НАВЫКИ В ОБУЧЕНИИ** – уч. действия, приобретающие в результате многократного повторения автоматизиров. характер. По мере того, как уч-ся овладевают знаниями и умениями, в их речи (письм., устной), при решении уч. задач появляются элементы автоматизма; элементы умений

(сознат. действия) переходят в навыки, к-рые, в свою очередь способствуют совершенствованию умений, а иногда и предшествуют их формированию.

**НАГЛЯДНОЕ ПОСОБИЕ, СРЕДСТВО НАГЛЯДНОСТИ** – матер. или знаковая модель, создаваемая для выполнения уч. задач, дающая возможность уч-ся обобщенно представить те предметы и явления, к-рые отражены в изучаемом уч. мат-ле. Н. п., чтобы быть таковым, должно обладать след. признаками: представлять собой модель реальных процессов, либо видоизмененный предмет, либо видоизмененные условия существования, либо и то и др.; быть средством познания, но не его целью; быть чувств. образом оригинала, помогающим в процессе познания. Средства наглядности можно усл. разделить на натуральные (инструменты, приборы, образцы мат-лов и т. п.) и изобразительные (плакаты, модели, схемы, кино-, видеофильмы и др.).

**НАГЛЯДНОСТЬ** – 1) свойство психич. образов объектов познания, выражающее степень доступности и понятности этих образов для познающего субъекта; 2) один из принципов обучения.

При непосредств. воздействии нек-рого объекта на органы чувств человека в его сознании возникает образ восприятия данного объекта. Создание такого образа – это решение человеком познават. задачи, в к-ром наряду с ощущением участвуют память и мышление. Н. образа восприятия зависит от того, насколько он привычен и понятен человеку. Воспринимаемый объект обладает свойством чувственности, поскольку он воздействует на органы чувств, но его образ является наглядным только тогда, когда человек анализирует и осмысляет объект, соотносит его с уже имеющимися у него знаниями, иначе образ восприятия представляется лишь как нагромождение деталей. Если созданный восприятием образ ненагляден, он не вызывает интереса и не запоминается; наглядный образ сохраняется в памяти как образ представления. Н. или ненаглядность образов, возникающих у человека, зависит гл. обр. от индивид.-психол. особенностей последнего (от уровня развития его познават. способностей, от интересов и склонностей, особенностей мотивац. и эмоцион. сфер). Наглядный образ возникает не сам по себе, а в результате активной познават. деятельности человека.

Образы представления существенно отличаются от образов восприятия. По содержанию они богаче образов восприятия, но у разных людей они различны по отчетливости, яркости, устойчивости, полноте. Степень Н. образов представления может быть разл. (в зависимости от индивид. особенностей человека, от уровня развития его познават. способностей, от его знаний, а также от степени Н. исходных образов восприятия).

Существуют также образы воображения – образы таких объектов, к-рые человек никогда непосредственно не воспринимал. Однако они составлены, сконструированы из знакомых и понятных ему элементов образов восприятия и представления. Роль таких образов чрезвычайно велика, благодаря им человек способен вначале представить себе продукт своего труда и лишь затем приступить к его созданию, представить разл. варианты своих действий, с тем чтобы выбрать из них наиб. подходящие.

Чувств. познание дает человеку первичную информацию об объектах в виде их наглядных представлений. Мышление перерабатывает эти представления, выделяет существ. свойства и отношения между разными объектами и тем самым помогает создавать более обобщенные, более глубокие по содержанию психич. образы познаваемых объектов.

Н. как принцип обучения предполагает создание у обучаемых наглядных представлений в виде психич. образа изучаемого объекта или действия с целью формирования у них знаний, умений и навыков. Этот принцип был впервые сформулирован Я. А. Коменским, а в дальнейшем развит И. Г. Песталоцци и др. педагогами. Однако пед. мыслители прошлого при формулировке принципа Н. не указывали на различие между образом объекта познания и его наглядно воспринимаемой стороной, а, по существу, отождествляли эти понятия (такая неточность в формулировке принципа Н. сохранилась и в совр. пед. лит-ре).

Учитель может использовать разл. средства Н.: реальные объекты (предметы, явления, процессы), их изображения (фотографии, рис., диапозитивы, кодопозитивы, магнитофонные записи, видеофильмы), с помощью к-рых можно сделать понятными для уч-ся события, явления, процессы, не доступные непосредств. наблюдению; модели изучаемых объектов и явлений. Знание форм сочетания слова и средств Н., их вариантов и сравнит. эффективности дает возможность учителю творчески применять средства Н. сообразно поставленной дидактич. задаче, особенностям уч. мат-ла и конкретным условиям обучения. Формы использования учителем речи для создания у уч-ся наглядных образов могут быть различны. Это могут быть словесные объяснения без привлечения средств Н. К ним прибегают в тех случаях, когда объекты изучения абстрактны или для них невозможно создать к.-л. средства Н. Здесь важное значение имеет опора на жизненный опыт и знания уч-ся, а также последующая работа над содержанием изложенного уч. мат-ла (пересказ, составление схем, планов и пр.). Словесные объяснения могут сопровождаться показом наглядных пособий с использованием технических средств обучения (ТСО). Речь учителя может выполнять след. функции: побуждающую и направляющую наблюдение уч-ся; уточняющую направление наблюдений; организующую анализ результатов наблюдения; объясняющую устройство, назначение и функцию наглядных пособий. Целесообразность использования тех или иных средств Н. и техн. средств обучения для создания у уч-ся образов изучаемых объектов связана с выявлением роли пособия (ТСО) в решении уч. задач; деятельности, к-рую применение этих пособий вызовет у уч-ся, а также соответствия этой деятельности тем действиям, к-рые необходимо выполнить уч-ся для решения уч. задачи. Если такого соответствия нет, то использование Н. не только нецелесообразно, но и вредно.

**НАГЛЯДНЫЙ МЕТОД** – способ использования в процессе обучения средств наглядности, создающих у уч-ся конкретные представления об изучаемых предметах, явлениях или событиях, к-рые уч-ся не наблюдали.

**НАДЕЖНОСТЬ ТЕСТА** – один из критериев качества теста (см. *Тестирование*). Чем больше Н. т., тем свободнее он от погрешностей измерения. При одном из подходов Н. т. рассматривается как устойчивость (стабильность) результатов при повторном тестировании; при др. подходе Н. т. рассматривается как проявление степени эквивалентности двух одинаковых по форме и цели (параллельных) тестов.

**НАДИРА** [Махлар-айим Надира (1792–1842)] – видная поэтесса, занимающая особое место в узб. лит-ре 1-й пол. 19 в.

Н. род. в 1792 г. в г. Андижане. В юности она получила хорошее обр., изучала кн. по истории и лит-ре не только на родном, узб., но и на перс.-тадж. яз. Б. ч. жизни Н. прошла в Коканде в придворных кругах. Когда Н. было тридцать лет, умер спутник ее жизни Умархан. Последующие годы жизни Н. провела в среде любителей и покровителей лит-ры.

Продолжая давнюю традицию родной поэзии, Н. создавала стихи как на узб., так и на перс.-тадж. яз. На родном яз. она писала под тахаллусами (псевд.) «Налира» и «Камила», перс.-тадж. подписывала тахаллусом «Макнуна». В ее рукописных диванах встречаются разл. жанры лирики – газели, мухаммасы, мусаддасы, мусамманы, тарджибанды и др. Есть у Н. и неск. «Песен разлуки». Все эти произв. получили широкую известность в народе и включались во мн. рукописные сб-ки 19 в.

В ист. и лит. соч. современников Н. (Хакимхана, Хатифа, Мушрифа и др.) имеются сведения о том, что поэтесса принимала деятельное участие в культ. жизни как покровительница иск-в. Она оказывала содействие развитию наук и лит-ры, участвовала в стр-ве зданий медресе, караван-сараев, торговых рядов.

В своем творчестве Н. продолжала традиции таких великих поэтов, как Навои и Бедиль, воспевая любовь к человеку, раскрывая его духовную красоту. Н. привлекал также сатирич. дух тех произв. Навои, в к-рых обличаются невежество и суеверие. Поэтесса наблюдала за происходящими событиями, осуждала пороки. Однако Н., сама принадлежавшая к высш. свету, естественно, не могла глубоко разобраться во всех противоречиях этого общ-ва.

В творчестве Н. ярко проступает одно существ. его свойство: поэтесса неизменно внимательна к жизни женщин, своих современниц, придавленных жестокими положениями ислама, она возносит похвалы красоте, доброте женщин, воспевает их стремление к светлому будущему.

Н. стремится защитить права женщин, призывает к справедливости и человечности. В газелях Н. отражены идеалы дружбы, верности и преданности. Стихи Н. отмечены теми прогрессивными тенденциями узб. лит-ры, к-рые характерны для первой пол. 19 в. Н. – незаурядная поэтесса, способствовавшая вместе со своими современниками – собратьями по перу Мунисом, Агахи, Хазыком, Гулхани, Гази, Увайси и Махзуной – развитию и обогащению поэзии своего времени. Современники и последователи Н. под влиянием ее поэзии создали прекрасные образцы худ. творчества. Жившая на рубеже 19 и 20 вв. поэтесса Дильшад писала: «Песнь моя созвучна стихам Н., и да поем мы с ней согласно».

Творчество поэтессы оставило неизгладимый след в узб. лит-ре. Н. мечтала о светлом будущем и звала к нему своих современников: «Я мечтаю о том, как взойдет солнце нашего счастья и наступит конец мраку темницы».

**НАКАЗАНИЕ** – средство пед. воздействия, способ конфликтного торможения, приостановления сознательно совершаемой вредной, безнравств., правонарушительной, противоречащей интересам коллектива и личности деятельности. Оно не преследует цели причинения провинившемуся физ. или нравств. страдания, но сосредоточивает сознание на переживании вины; используется в форме осуждения нарушителя обществ. мнением, выражением ему недоверия, отказа в уважении. Н. развивает у уч-ся самоторможение, внутр. самоконтроль, самооценку, самоосуждение. Злоупотребление Н. непозволительно, т. к. морально подавляет, лишает уверенности в себе, развивает чувство неполноценности, озлобленность и сопротивление воспитанию.

**НАЛИЧИЕ КВАЛИФИЦИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА** – показатель, характеризующий распределение состава преподавателей в соответствии со своей квалификацией по след. уровням: проф., доцент, ст. преподаватель, преподаватель, асс., остальные.

**НАМЕРЕНИЕ** – зафиксированная решением направленность на осуществление цели, внутр. подготовка отсроченного действия.

**«НАПРАВЛЯЕМЫЙ ПРОЕКТ»** – обучающий метод, осн. на пед. иссл. особенностей активного обучения (учения) и предусматривающий последовательность построения уч. ситуаций.

Он включает практич. руководство для «ежедневной организации процесса обучения – учения – тестирования». Метод показал очень хорошую результативность в разл. уч. предметах, в т. ч. в философии, в пед. и науч. дисциплинах. Он также эффективно используется в наст. время в преподавании межнац. и кросскульт. тем и проблем.

Реализация метода начинается с попыток уч-ся описать в форме изложения ситуацию, в к-рой надо решить предложенные проблемы.

Для примера можно сослаться на два проекта. Так, в одном проекте уч-ся просят представить их участие в некоем гос. к-те, уполномоченном решать важные политич. проблемы, а в др. – ситуацию, в к-рой традиц. (негласное) «предпочтение по полу» употреблено в ущерб женщинам. Работа по каждому проекту предусматривает:

1) предварит. инструктирование группы в 5–7 уч-ся;

2) индивид. задания;

3) чтение ист. источн. и изучение библ. для понимания темы;

4) стимулирование индивид. исследоват. деятельности. Уч-ся просят в свободной форме и открыто обсудить все возможные решения заданной ситуации. По мере развертывания дискуссии группе предлагаются «подсказки» (инструкции), направляющие к окончат. решению через след. этапы:

– идентификация проблемы;

– соединение информации;

– анализ разл. аспектов проблемы;

– генерирование возможных решений;

– установление сдерживающих обстоятельств и ограничит. условий;

– синтезирование перспективных решений;

– подготовка заключит. письм. объяснения позиции группы в принятом решении на основе достигнутого консенсуса.

Методология «Н. п.» поощряет взаимодействие, терпимость к чужому мнению, обсуждение ценностных приоритетов и философствование. В то же время она способствует развитию индивид. позиции при ответе на предлагаемые исследоват. проекты, что, в конечном счете, помогает выработке общегруппового решения.

Методология «Н. п.» позволяет моделировать и формировать эффективный интеллект. процесс по решению проблем с применением науч. методики и использованием демокр. средств, когда коллеги ищут и достигают социально значимого результата сообща.

**НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА** – совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокульт. традициях, нар. поэтич. и худ. творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. Заключая в себе многовековую бытовую культуру воспитания, Н. п. сохраняет общие черты, имеющиеся в воспитат. традициях разных народов.

Источн. изучения Н. п. являются фольклор, этнографич. и антропологич. мат-лы, археологич. находки, мемуарная лит-ра и др. Нормативные требования Н. п. преим. извлекаются из устного нар. творчества (т. н. фольклорная педагогика). Представленная в фольклорных текстах и обрядности, Н. п. в совокупности составляет целостную воспитат. систему.

Одним из определяющих компонентов воспитания в Н. п. выступает передача некрых традиций в процессе взаимодействия поколений. С древнейших времен сохранились традиции ухода за малолетними детьми, воспитания подростков и юношества, подготовки к семейной жизни, а также соотв. устойчивые дидактич. принципы. Особенно плодотворны идеи и опыт Н. п. в дошк. воспитании, как обществ., так и семейном.

В нар. сознании четко выражены идеи необходимости, природосообразности и непрерывности воспитания. Необходимость воспитания человека основана на наблюдениях за живой природой, в фольклорных текстах разл. народов имеется много метафор, передающих конкретные пед. представления: «цветок», «отросток», «побег», «поросль», «семя» и т. д. Положения о возможности воспитания и непрерывности пед. традиции реализовались гл. обр. через устное нар. творчество. Произв. фольклора, часто описывающие ист. события, являлись не только носителями пед. идей, но и своего рода дидактич. мат-лом.

В Н. п. прослеживается логич. стройность и системность. Пед. понятия народов четко определены: питание, вскармливание, уход, пестование, наставление и др. Традиц. представления о ребенке как субъекте воспитания реализовались в Н. п. в особом внимании и заботливом отношении к детям, в т. ч. к сироте, приемышу, падчерице, пасынку, в попытках разумно регулировать взаимоотношения детей и взрослых, старших и младших. Достаточно полно представлены факторы воспитания: природа, слово (мысль), труд (действие, дело, деятельность), быт, обычай, традиция, иск-во, религия, общение, игра, пример. Важнейшая роль отводилась приобщению ребенка к языковой культуре. Словесному воздействию придавался особый (иногда магич.) смысл (поверье, просьба, совет, намек, пожелание, благословение, заклинание, зарок, клятва, упрек, укор, уговор, запрет, брань, угроза, проклятие и др.). В традиц. педагогике всех народов последовательно проводится идея полного пед. цикла (человек рождается внуком, умирает дедом).

Конкретные цели воспитания воплощаются в образе идеального человека (напр., «баркамол инсон», «наст. джигит») и в виде добродетелей (напр., «три добра – доброе слово, доброе намерение, доброе дело», «семь добродетелей» – согласие, ум, трудолюбие, покладистость, бережливость, честность, верность). В этих идеалах просматривается традиц. нар. понимание пед. функций: развитие ума, воспитание честности, порядочности, благородства, человечности, трудолюбия и др. Идеалы совершенной личности у разных народов очень близки друг другу Они включают ум, красоту, нравств. достоинства, физ. силу (здоровье), выносливость. В Н. п. учитывают-

ся возрастные и индивид. особенности детей, и материнская педагогика, содержащая многообр. средства воспитания детей мл. возраста, предусматривает сочетание словесного и эмоцион. воздействия с физ. упражнениями. В нар. традициях имеют место и своеобразные формы организации жизни и самодеятельности детей и молодежи: трудовые объединения, праздники с многочисл. состязаниями, театрализов. представлениями, маскарадом.

Система воспитания, созданная народом Узб. (Н. п.), на протяжении ист. эпох всегда служила могучим средством передачи социального опыта, накопленного прежними поколениями. Иными словами, Н. п. концентрирует в себе взгляды, идеи, обычаи и традиции, выработанные людьми, переходящие из поколения в поколение. Н. п. в осн. обобщена в устном поэтич. творчестве. С этой точки зрения узб. Н. п. обладает исключительно богатым фольклорным мат-лом. Узб. народ создал эпич. поэмы, разнообразные сказки, песни, пословицы и поговорки, загадки, притчи. Все они имеют непреходящее познават. и воспитат. значение, т. к. отражают в себе важные пед. идеи, к-рые и в наст. время не утратили своей ценности. Пословицы и поговорки выражают жизненный опыт людей, накопленный в процессе труда, их мировоззрение, отношение к обществ. жизни, прошлое и его наглядные уроки, духовное состояние личности, надежды и мечты. Иными словами, они охватывают многогранную деятельность человека, психол. переживания и состояния людей. Одной из особенностей узб. нар. пословиц является то, что они обычно обращены ко второму лицу в виде совета, нравоучения. Во всех жанрах устного нар. поэтич. творчества ребенок и его воспитание постоянно занимают большое место. В узб. нар. пословицах и поговорках ярко выражено радостное отношение к родившемуся ребенку, любовь к нему, забота о его будущем. Подчеркивается ответственность за его правильное воспитание. Идея труда занимает особое место в Н. п. Приведенные пословицы указывают на то, что труд – гл. условие воспитат. процесса. Это цель воспитания и его средство. В соответствии с Н. п. формирование у молодежи трудолюбия связано со становлением умств. зрелости, физ. здоровья, нравств. и эстетич. начал в человеке. В Н. п. совершенство человека, зрелость, духовный облик ставились в зависимость от ума и способностей, к-рые необходимо развивать. Вот почему нар. пословицы и поговорки призывают молодежь учиться, овладевать знаниями. Во всех жанрах узб. устного нар. поэтич. творчества широко затрагиваются проблемы нравственности и нравств. воспитания. Это правила поведения детей в семье, человечность, гуманность, уважение к человеку, любовь, забота о людях, дружба и сотрудничество, скромность, уважение к ст., женщинам, маленьким детям, патриотизм. Наряду с этим в пословицах нар. мудрость указывает на необходимость воспитания у молодежи ненависти к насилию, угнетению, хвастовству и чванству, высокомерию и др. безнравств. качествам. В нар. воспитат. системе имелось множество методов и средств нравств. воспитания молодежи, в частности пояснение, показ образцов поведения, выработка привычек, совет, назидание, поощрение, принуждение, наказание и воспитание молодых людей физически совершенными людьми в нар. воспитат. системе занимает одно из важных мест. Физ. совершенствование детей, способных к физ. труду и обладающих сильной волей, терпением, выносливостью, стойкостью, в узб. Н. п. рассматривается как важный элемент воспитания. Дет. игры, способствующие физ. развитию, система упражнений для подготовки спортсменов, а также воен. виды спорта занимают в традиц. воспитании важное место.

В истории Н. п. можно выделить особые этапы, связанные с формированием этнокульт. общностей, а также с изменениями в распределении воспитат. функций. Первым и гл. лицом в традиц. воспитании первонач. была мать. На протяжении длит. времени ст. братья и сестры имели важнейшее значение в воспитании, роль отца как воспитателя утвердилась только после возникновения института семьи. Взаимодействие воспитуемых и воспитателей достаточно сложно и в каждом конкретном обще имеет свои особенности. В рамках рода и племени семья являлась средоточием

Н. п. – идей, традиций, опыта. В процессе формирования обществ. образоват. ин-тов Н. п. прочно сохраняла свои позиции. Введение массового обучения в гос. образоват. учр. неск. ограничило ее влияние, но в то же время, обусловливая взаимодействие Н. п. с пед. наукой, шк. практикой, дало толчок к обогащению нар. опыта воспитания новыми сведениями. Однако переход воспитат. функций в ведение гос-ва оказывал одновременно разрушит. воздействие на Н. п.: утрачивались нац.-пед. традиции, самобытные формы воспитания. Н. п. представляет собой лишь часть целостного фольклорного сознания. Задача педагогики состоит в выделении и систематизации элементов пед. системы без изменения ориг. характера Н. п. Развитие пед. науки во многом определялось содержанием Н. п., т. к. науч. педагогика основывалась на сложившихся воспитат. традициях, в пед. практике отражался опыт нар. воспитания. В классич. педагогике отражены проблемы взаимодействия теории воспитания и нар. пед. традиций, пути проникновения идей Н. п. в культ. сознание народа.

Тенденции демократизации системы обр. во всем мире способствуют возрождению мн. традиц. форм воспитания. Н. п. находит отражение не только в устной традиции, но и в худ. творчестве, научно-просветит. деятельности, публицистике, что способствует обогащению общечеловеч. пед. культуры. Одним из наиб. плодотворных направлений в истории педагогики становится изучение эволюции Н. п., зависимости ее от конкретных условий жизни народа, расшифровки забытых подтекстов, точного воспроизведения утерянного смысла пед. культуры народа.

**НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ И ВОСПИТАНИЕ.** Наследственность – передача тех или иных черт. особенностей (в терминах генетики – признаков) от предков к потомкам. Обеспечивает биол. преемственность поколений, постоянство специфич. для каждого вида морфологич., физиол. и др. особенностей и тем самым сохраняет различия между видами, а внутри них – между отд. членами вида. Матер. носителями наследственности являются гены – участки дезоксирибонуклеиновой кислоты, молекулы к-рой заключены в хромосомах всех клеток организма. Совокупность всех генов образует генотип данного организма, т. е. ту сумму наследств. факторов, к-рые получены им от родительского поколения. При этом законы перекомбинирования родительского наследств. мат-ла при слиянии двух половых клеток таковы, что генотип каждого человека оказывается уникальным, т. е. неповторимость каждого человека заложена уже в его наследственности. Однако любой ген активизируется только при наличии соотв. ему среды. Без нее активность гена может либо не проявляться вообще, либо резко снижаться (на этом основано предупреждение нек-рых наследств. заболеваний).

Взаимодействие генотипа и среды дает фенотип – конкретное выражение внешне наблюдаемого признака – анатомич., физиол. и т. д. Средовые воздействия, значимые для формирования индивид. особенностей психики, для каждого человека также специфичны. Находясь в формально одинаковых условиях (напр., в одном шк. классе), каждый ребенок «выбирает» в качестве актуальных для себя разные компоненты. Этот выбор происходит непроизвольно, на основании и генетически обусловленных особенностей (напр., свойств темперамента), и всего предыдущего опыта. Т. о., и наследственные, и средовые факторы оказываются для каждого человека специфичными, уникальными, что и создает уникальность психол. облика каждого человека на всех этапах его развития – от раннего детства до старости. Однако в разных признаках влияния наследственности и среды различны. Для выявления их соотношения используются генетич. методы: популяционный, генеалогический, близнецовый, метод приемных детей. Чаще др. используются второй и третий, однако второй, предполагающий сравнение родственников, и прежде всего прямых (т. е. родителей и их потомков), при изучении психол. признаков имеет существ. ограничение: он практически не позволяет отличить передачу того или иного признака через механизмы наследственности от передачи их через воспитание, обучение и т. д. – т. е. от культ. преемственности.

Более надежные результаты дает близнецовый метод, к-рый стал осн. методом психогенетики – отрасли науки, пограничной между генетикой и психологией, исследующей влияние генотипич. и средовых факторов на формирование психол. особенностей людей. В этой области исследован широкий круг психол. признаков, относящихся к высш. психич. функциям, темпераменту, двигат. сфере человека. Полученные данные говорят о том, что мн. психол. различия между людьми в большей или меньшей мере зависят от факторов наследственности. На этом основании нек-рые исследователи (Х. Ю. Айзенк, А. Дженсен, Р. Кеттел и др.) делают выводы о врожденной предопределенности уровня интеллекта человека, особенностей его личности и социального поведения. Напр., Айзенк полагает, что интеллект. способности на 80% определяются наследственностью и потому могут быть надежно измерены с помощью тестов. По этому вопросу в мировой психологии продолжается острая дискуссия.

Для решения пед. задач наиб. важны два вопроса: во-первых, какие психол. признаки могут определяться факторами генотипа, а какие – нет; во-вторых, означает ли надежно установленная наследств. обусловленность признака его неизменность даже при спец. пед. воздействиях.

Есть все основания считать, что все, относящееся к собств. личностным особенностям – мировоззрение человека, нравств. и этич. ценности и т. п. качества личности (иногда их относят к «содержат.» характеристикам психики в отличие от «формально-динамич.»), в геноме не кодируется, т. е. наследственностью прямо не определяется. Даже в тех случаях, когда, напр., по преступности или алкоголизму монозиготные («однояйцевые») близнецы оказываются внутрипарно более похожими, чем дизиготные («разнояйцевые»), наследственно обусловлено не само асоциальное поведение, а лишь нек-рые анатомо-физиол. особенности, к-рые при разном воспитании могут привести к разным результатам. Напр., было обнаружено, что одна из форм хромосомных аномалий – наличие лишней Y-хромосомы – среди мужчин-преступников встречается значительно чаще, чем в нормальной популяции; из этого факта был сделан вывод о генетич. обусловленности преступности. Однако дальнейшие иссл. показали, что в биографиях преступников с хромосомной аномалией присутствуют те же факторы, способствующие асоциальному поведению, что и у преступников с нормальным хромосомным набором. По-видимому, эти мужчины, рослые, уже в детстве обнаруживающие повышенную внеш. активность, представляют собой часть нас., «привлекательную» для вовлечения в преступные действия. Непосредств. причина совершения ими асоциальных поступков лежит не в их генетич. конституции, последняя лишь создает некрые особенности, к-рые в определ. условиях воспитания могут привести к совершению преступления, в др. условиях они же могут быть направлены, наоборот, на социально полезную активность.

Т. о., собств. личностные качества есть прежде всего результат воспитания в широком смысле слова, однако само воспитание должно учитывать такие особенности организма, к-рые могут быть наследственно обусловлены. В тех случаях, когда генетич. влияния на формирование индивид.-психол. особенностей установлены надежно, педагог не должен считать, что этот признак разовьется «сам по себе» или, наоборот, что с ним «ничего не сделаешь». Для реализации генетич. информации необходима определ. среда, для психол. признаков такой средой являются соотв. условия обучения и воспитания.

Разнообразие генотипов, существующих в человеч. популяции, позволяет предполагать наличие в каждом из них тех или иных положит. потенций. Единств. путь выявления генетич. потенций человека – предоставление самых широких средовых возможностей для их реализации. «Наследств. обусловленность» психол. особенностей, установленная совр. методами, есть популяционная характеристика: она говорит лишь о том, что различия между людьми в той или иной мере определяются различиями в их генотипах. Поскольку же конкретное – фенотипич. – значение признака у конкретного человека (напр., объем памяти) обязательно зависит от взаимодействия генотипа и среды, то, измерив его,

нельзя считать, что это и есть наследственно данная величина, она с равной вероятностью может быть и результатом средовых влияний. По наследству передается не конкретное выражение признака, а нек-рая «норма реакции», т. е. тип реакции данного генотипа на данную среду.

Хотя генетически детерминированные признаки являются существ. «конституциональной» характеристикой человека, возможно, устойчивой в онтогенезе, это не означает, что они не развиваются и что к ним педагог должен подходить как раз и навсегда данным. В наст. время нет никаких доказательств того, что зависящие от факторов генотипа психол. особенности оказываются более стабильными в развитии, чем те, к-рые больше зависят от среды. В индивид. развитии меняется и сама генетич. основа признаков. Эксперим. данные позволяют считать, что индивид. особенности высш. психич. функций (напр., произвольного запоминания), социально опосредованных, формирующихся только в обучении (в широком смысле слова), меньше зависят от генотипа, чем от функции низших (напр., непосредств. запечатления). Это открывает педагогу путь изв. компенсации даже генетически сниженных возможностей ребенка (напр., формированием мнемотехн. приемов).

**НАСТАВЛЕНИЕ** – 1) поучительное указание, нравоучение, напр., родительское Н.; 2) инструкция, руководство, инструктивный док-т.

**НАСТАВНИК** – 1) высококвалифициров. специалист или опытный работник, у к-рого др. работники (молодые педагоги) могут получать совет или поддержку. Н. помогает молодому педагогу совершенствовать методы обучения, составлять разл. инструкции и задания уч-ся, а также оценивает процесс и результаты деятельности молодого коллеги, реализуя лично им принятые установки. Деятельность Н. и его стиль становятся образцом (см. также *Наставничество*); 2) лицо, осуществляющее индивид. или групповое проф. обучение непосредственно на рабочем месте, зачастую в ходе выполнения оплачиваемой работы. Теоретич. курс сведен к минимуму, акцент ставится на формировании практич. умений и навыков.

**НАСТАВНИЧЕСТВО, МЕНТОРИНГ** – 1) оказание помощи молодым преподавателям в период их вхождения в проф. деятельность. Этот период включает адаптацию к реальным условиям и овладение мастерством. Новая гуманистическая концепция проф. адаптации преподавателей рассматривает период вхождения как новый этап социализации – овладение новым социальным статусом, изменение всей системы норм и оценок. Гуманистич. сущность этого подхода проявляется прежде всего в построении коммуникативного взаимодействия как осн. средства для проф. и личностного развития не только молодого педагога, но и самого наставника. Организация такого типа Н. предполагает предоставление возможности выбора наставника, установление врем. и содержательного аспектов консультаций, создание диалогич. атмосферы общения, стимулирования независимости, самостоятельности и активности молодых преподавателей; 2) непроф. пед. сфера деятельности, осуществляемая на обществ. началах людьми, не имеющими спец. пед. обр.; выполняет обучающую и воспитывающую функции. Важной особенностью является то, что если в школе или проф. колледже (академ. лицее) педагог имеет дело, в осн., с несовершеннолетними уч-ся и является для них признанным авторитетом, то на произ-ве наставник и молодой рабочий имеют одинаковый статус – они равноправные члены одного и того же трудового коллектива.

**НАСТОЙЧИВОСТЬ** – положит. волевое свойство личности, а иногда и характера, проявляющееся в умении постоянно и длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями. Настойчивый человек способен найти в окружающих условиях именно то, что поможет достижению цели; он не останавливается перед неудачами, не поддается сомнениям, не обращает внимания на противодействие. В то же время Н. может утерять определ. гибкость и перейти в упрямство, когда человек, невзирая ни на что, стремится настоять на своем; на первом месте при этом обычно выходят личные интересы, а не доводы логики, разума, внеш. обстоятельств.

**НАСТРОЕНИЕ** – общее эмоцион. состояние, окрашивающее в течение длит. времени все поведение человека. Н является эмоцион. реакцией не на последствия тех или иных событий, а на их значение для жизни человека в контексте его общих жизненных планов, интересов и ожиданий и существенно зависит от общего состояния здоровья, особенно от тонуса нервной системы. Н. накладывает существ. отпечаток на поведение, стимулирует или подавляет деятельность человека, сказывается на работе окружающих. Человек не должен быть рабом своего Н., он должен им управлять. Умение контролировать свое Н., находить и усваивать способы его сознат. коррекции является важной задачей воспитания и самовоспитания.

Н. определяется специфич. сочетанием внеш. условий жизнедеятельности человека и их соответствием его потребностям. В зависимости от того, способствуют или препятствуют к.-л. события удовлетворению жизненных потребностей, Н. может быть как положительным, так и отрицательным. Однако в отличие от ситуативно возникающих эмоций, Н. определяется не к.-л. конкретным событием или явлением, влияющим на удовлетворение сиюминутно значимой потребности, а долговрем. сочетанием внеш. условий, оказывающих влияние на удовлетворение ведущих жизненных потребностей. Этим определяется относительная стабильность Н., а также его умеренная интенсивность.

Воздействие конкретных событий на мироощущение человека выступает с достаточной очевидностью, тогда как выделение в иерархии потребностей ведущих личностных установок часто требует серьезного самоанализа. Поэтому нередко человек склонен расценивать Н. как возникающее спонтанно и непроизвольно. Распространено мнение, что Н. «властвует» над человеком и не подлежит волевому контролю и сознат. регуляции. Это мнение не совсем верно, т. к. при тщательном самоанализе возможно вскрыть причины, породившие то или иное Н. Если Н. выражается в отрицат. эмоцион. фоне («плохое Н.»), возможно раскрыть побудившие его причины и попытаться их устранить. Человек с достаточно сильной волей способен произвольно воздействовать на свое Н., стремясь, чтобы оно не оказывало отрицат. влияния на его поведение. Среди многочисл. «рецептов» управления Н., выдвинутых психологами, наиб. действенны рекомендации приложить волевое усилие для выполнения жизненно необходимой деятельности; в итоге будет достигнут результат, способный привести к положит. сдвигам Н. Рекомендуют также контролировать внеш. проявления эмоций, подавлять негативные реакции и стремиться вести себя в соответствии с желаемым уровнем Н. Умение управлять своим Н. формируется постепенно и выступает одной из целей воспитания. Это умение является необходимой составляющей пед. такта и выступает важным условием эффективности уч.-воспитат. процесса.

**НАУКА** – сфера человеч. деятельности, функция к-рой – выработка и теоретич. систематизация объективных знаний о действительности; одна из форм обществ. сознания; включает как деятельность по получению нового знания, так и ее результат – сумму знаний, лежащих в основе науч. картины мира; обозначение отд. отраслей науч. знания. Непосредств. цели Н. – описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее изучения, на основе открываемых ею законов. Система Н. усл. делится на естеств., обществ. и техн. Прогресс Н. заключается в том, что она играет все возрастающую роль в развитии произ-ва, совершенствовании отношений в общ-ве, его духовном развитии.

**НАУКА И НАУЧНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ.** Наука и науч. учреждения занимают важное место в формировании и внедрении нац. идеи.

Осн. внимание здесь необходимо уделять след. направлениям:

– обеспечивать науч. обоснование эффективных путей формирования и совершенствования идеи нац. независимости;

– регулярно вести пропагандистскую работу по нац., общечеловеч., филос., религ., правовым, политич., социол., психол., соц -экон., духовно-нравств. аспектам идеи нац. независимости, ее месту и значению в

формировании и обогащении нар. обычаев, традиций и ценностей;

– изучать процессы сочетания и борьбы идеологий в мире, проводить мониторинг, определять и способствовать разрешению общечеловеч. и региональных проблем в идеологич. сфере, особенно с учетом нац. фактора;

– на науч. основе разрабатывать рекомендации относительно эффективных путей борьбы с идеологич. угрозами для независимости Узб.

Достижение целей и задач Нац. программы по подготовке кадров возможно только при глубоком науч. осмыслении, осознании значимости ее ядра – Нац. модели подготовки кадров, опережающем науч.-метод. обеспечении уч.-воспитат. процесса на всех ступенях, во всех формах и типах образоват. учр. системы непрерывного обр. РУз.

Реализация целевой установки науки обуславливает качеств. повышение эффективности исследоват. процесса, его нацеленность на своеврем. решение актуальных проблем реализации Нац. программы.

Осуществление приоритетных направлений н.-и. проблем в условиях четкой координации и взаимодействия ученых и специалистов разл. областей знаний позволит претворить на практике гос. политику в обр., что будет способствовать дальнейшему углублению соц.-экон. реформ в РУз.

**НАУКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ.** Нац. модель подготовки кадров включает в себя в качестве существенно значимого элемента науку как сферу, в к-рой:

– формируются новые фундамент. и прикладные знания о закономерностях развития природы и общ-ва, концентрируются науч. результаты, необходимые для распространения, изучения и использования в системе подготовки кадров;

– осуществляется подготовка науч. и пед. кадров высшей квалификации,

– создается инфраструктура н.-и. обеспечения процесса подготовки кадров, формируются базы данных по разл. областям знаний для использования в образоват. информац. сетях;

– происходит интеграция отеч. науки в мировую, осуществляется междунар. обмен науч. достижениями и кадрами для решения актуальных проблем совр. науки и технологий.

Для органичного включения науки в систему подготовки кадров последовательно осуществляется след.:

– реализуются меры по обеспечению связи науки с образоват. практикой путем формирования и реализации целевых инновац. проектов по созданию и освоению передовых пед. технологий;

– реализуется механизм своеврем. внедрения в уч.-воспитат. процесс результатов науч. иссл. через создание эксперимент. площадок для внедрения передовых информац н пед. технологий;

– проводятся н.-и. работы по обеспечению эффективного выполнения Нац. программы по подготовке кадров, изучению Нац. модели, ее действия на развитие общва и личности;

– повышается качество подготовки кадров высш. квалификации, всемерно поддерживается науч. тв-во молодежи;

– повышаются престиж и соц. статус ученых на основе реализации совр. подходов к оценке уровня н.-и. и науч.-пед. работы в образоват. учр., коммерциализации результатов науч. иссл. и технологич. разработок;

– активизируется интеграция отеч. науки в междунар. науч. сообщество, развивается обмен науч. достижениями и учеными, в т. ч. в целях совершенствования сферы обр. и подготовки кадров;

– внедряется система моральных и матер. стимулов деятельности в области науки и технологий, учреждены спец. премии и награды за науч. достижения студентов и молодых ученых, увеличено число именных стипендий, организованы постоянно действующие выставки и экспозиции науч.-техн. тв-ва молодежи

Наука в системе подготовки кадров, согласно Нац. программе, выполняет след. функции:

– выступает как заказчик конкурентоспособных высококвалифицир. кадров;

– готовит специалистов высш. квалификации для обр., науки и произ-ва;

– осуществляет науч.-метод. обеспечение уч.-воспитат. процесса на всех уровнях системы непрерывного обр.

Соц.-экон. развитие Узб., реформирование системы подготовки кадров обуславливают совершенно новое качеств. состояние науки, переход на принципиально новый этап ее развития, для к-рого характерны след. черты:

– резкое повышение эффективности фундамент., поисковых, опытно-конструкторских и прикладных иссл.;

– многоаспектность науч.-теоретич. иссл. и их практич. ориентированность;

– рогностич. направленность и новаторский характер науч. поиска;

– использование программно-целевого, структурно-системного и комплексного подходов в исследовании соц. и пед. процессов;

– органич. связь с соц. и образоват. практикой, передовым пед. опытом;

– высокий уровень технологичности проведения иссл. и их использования в практике.

В системе подготовки кадров целью науки является опережающая подготовка кадров высш. квалификации, формирование науч. потенциала страны.

Обобщенные задачи науки в системе подготовки кадров сводятся к след.:

– разработка и своеврем. внедрение в уч.-воспитат. процесс результатов науч. иссл.;

– ориентирование подготовки кадров на реальные потребности и возможности экон. системы гос-ва;

– прогнозирование подготовки высококвалифицир. кадров для приоритетных отраслей экономики;

– проведение н.-и. работ, обеспечивающих эффективное функционирование системы непрерывного обр. как фундамента подготовки кадров.

Задачи науки в системе подготовки кадров реализуются по след. осн. направлениям:

– мониторинг потребности в науч. кадрах высокой квалификации;

– планирование и разработка уч.-программной документации, дидактич. и метод. обеспечения процесса подготовки кадров, новых пед. и информац. технологий на основе фундамент. и прикладных н.-и. работ;

– совершенствование структуры и содержания общенауч., психол.-пед., гуманитарной подготовки бакалавров и магистров;

– развитие системы подготовки кадров высш. квалификации (канд. и д-ров наук) по приоритетным направлениям фундамент. и прикладных иссл. на уровне совр. требований;

– разработка науч. основ проф. ориентации и отбора молодежи для уч.-воспитат. деятельности;

– формирование науч. основ комплексных квалификац. требований к пед. кадрам;

– разработка науч. основ создания и введения гос. образоват. стандартов;

– создание гибкой и оперативной инфраструктуры информац. обеспечения процесса подготовки науч. и науч.-пед. кадров, проведения науч. иссл.;

– формирование соотв. техн. базы для использования возможностей мировых информац. сетей;

– совершенствование мат.-техн. базы науч. подразделений обр. для обеспечения подготовки конкурентоспособных науч. и науч.-пед. кадров;

– активизация интеграции отеч. науки в систему междунар. науч. связей, процессов обмена науч. достижениями и учеными для совм. решения науч. проблем, представляющих взаимный интерес;

– обеспечение соц. защиты и стимулирование деятельности ученых, науч. и науч.-пед. кадров через коммерциализацию результатов науч. иссл. и технологич. разработок.

Развитие системы подготовки кадров и ее составного компонента – науки – вплотную соприкасается с проблемой создания и функционирования в республике широкой сети эксперимент. баз как основы апробации, внедрения и совершенствования новых пед. технологий, с одной стороны, и как фактора развития науки в Узб. – с др. Тесное взаимодействие передовой практики, опыта и достижений науки является залогом взаимного развития и совершенствования: специалисты, вовлеченные в опытно-эксперимент. процесс, повышают уровень своих науч. знаний, ученые, работая в реальных условиях произв., реализуют практич. ориентированность своих науч. изысканий.

Реализация данного направления науч.-практ. деятельности способствует повышению качества подготовки кадров и предполагает:

– гарантированное функционирование эксперимент.-пед. площадок как инструмента (метода) взаимообогащения передовой теории и практики;

– коренную реорганизацию управления и руководства этой деятельностью (контроль, диагностика, прогнозирование, стимулирование и т. д.);

– формирование разветвленной информац. системы, обеспечивающей оперативное доведение до субъектов пед. процесса результатов и прогностических идей как теоретич., так и практич. характера;

– организац. мат.-техн. и финанс. обеспечение деятельности сети эксперимент. площадок;

– опережающую подготовку и переподготовку учителей, воспитателей и высококвалифицир. науч.-пед. кадров.

В результате реализации указ. направлений интеграции науки и обр. обеспечиваются:

– теоретико-методологич. база системы подготовки кадров;

– обновленное содержание непрерывного обр.;

– соц.-воспитат. система становления личности;

– науч. основы стандартизации обр., дидактич. обеспечения процесса подготовки кадров;

– совр. информац.-пед. технологии.

– повышение качества подготовки высококвалифицир. кадров всех уровней и ступеней;

– обеспечение потребности остродефицитных и приоритетных направлений науки и техники высококвалифицир. научн. и науч.-пед. кадрами;

– создание рынка квалифицир. науч. и науч.-пед. услуг;

– совр. кадровое и информац. обеспечение новой структуры и содержания непрерывного обр.;

– функционирование системы мониторинга потребности и занятости пед. и науч.-пед. кадров, качества их подготовки.

Развитие рыночной экономики диктует необходимость привлечения новых эффективных форм финансирования науки. К числу важнейших из них относятся:

– индивидуально-кооперац. финансирование науки (кооперация между науч. учр. и предприятием);

– регионально-кооперац. финансирование науки (кооперация между н.-и. учр. и терр. единицами и регионами);

– коллективно-кооперац. финансирование (кооперация между н.-и. учр. и группой предприятий);

– инновационное финансирование (кооперация между создателями нововведений и производителями);

– коммерч. реализация науч. учр. собств. науч.-техн. разработок;

– создание и использование инновац. фондов;

– возмездные услуги в деятельности науч.-образоват. комплексов типа «акад. лицей (проф. колледж) – высш. образоват. учр. – НИИ – предприятие»;

– малые и совм. предприятия, др. формы произ-ва в науч. сфере.

Эффективное функционирование науки в системе подготовки кадров обеспечивается:

– созданием совершенной мат.-техн. базы, адекватной условиям рыночной конкуренции;

– сбалансированностью вопросов подготовки и переподготовки кадров с соотв. рабочими местами;

– эффективностью колл. использования уникальных сооружений, оборудования и др.;

– укреплением опытно-экоперимент. базы науки (в данном процессе участвуют потребители науч. продукции на долевой основе).

Принципы и механизмы соц. поддержки ученых в обобщ. виде могут быть сведены к след.:

– согласование соц. целей с ресурсными возможностями и тенденциями экон. развития;

– создание условий для повышения творч. активности ученых;

– комплексное решение соц. проблем в сочетании с хозрасчетными принципами;

– повышение соц. статуса ученых;

– формирование рынка интеллект. труда;

– адекватная система оплаты труда науч. работников и руководителей;

– эффективные механизмы матер. и морального стимулирования за выпуск уч. и науч.-метод. лит-ры;

– создание специализир. страховой компании, выступающей в роли гаранта матер. обеспечения науч. сотрудников, в т. ч. в период незанятости.

**НАУКОВЕДЕНИЕ** – науч. дисциплина, исследующая закономерности функционирования и ист. развития науки, ее структуру, динамику и т. д.

**НАУКОЕМКИЕ ОТРАСЛИ** – отрасли экономики, выпускающие продукцию, выполняющие работы и услуги с использованием последних достижений науки и техники. Деятельность таких отраслей включает проведение обеспечивающих ее науч. иссл. и разработок, что приводит к доп. затратам средств и необходимости привлечения к работам науч. персонала.

**НАУКОЕМКОСТЬ** – степень техн. прогресса в отрасли; характеризует специфику деятельности, обусловленную технико-технол. особенностями произ-ва.

**НАУКОМЕТРИЯ** – область науковедения, науч. дисциплина, занимающаяся статистич. иссл. структуры и динамики науч. информации.

**НАУЧЕНИЕ** – процесс и результат приобретения индивид. опыта (овладение технологией оптимального выполнения задачи, процесс разрешения проблемы, достижения цели). Н. отличается от учения, к-рое характеризуется как приобретение опыта в деятельности, направляемой познават. мотивами и усилиями. Путем Н может приобретаться любой опыт (знания, умения и навыки).

Н. – устойчивое и целесообразное изменение физ. и психич. деятельности, возникающее благодаря предшествующей деятельности и не обусловленное врожденными физ. реакциями организма. У животных достигается за счет выработки усл. рефлексов. На этой основе у ребенка Н. может иметь место уже в первые 3 нед. жизни, а по мнению нек-рых исследователей, и в первые дни жизни. Для человека начиная с дошк. возраста Н. – следствие и прямой результат учения; оно заключается в усвоении знаний и формировании определ. действий. По разным основаниям выделяют разл. виды Н. При ассоциативном Н. в психике отражаются элементы (части или свойства) предметов и действий, а само Н. заключается в связывании этих элементов в сознании на основе их связей в действительности.

При интеллект. Н. предметом отражения являются сами связи, структуры и отношения. Высшая форма интеллект. Н. – Н. мышлению, к-рое заключается в формировании умств. действий, отражении осн. операций, с помощью к-рых познаются важнейшие отношения действительности. Оперантное Н. – процесс, в результате к-рого определ. реакции организма приобретают большую частоту и интенсивность с течением времени и вследствие подкрепления. Перцептивное Н. – изменение восприятия, достигнутое путем обучающего воздействия, а также любые случаи самообучения актам восприятия, к-рые не могут быть отнесены на счет биол. созревания. Моторное Н. предусматривает расширение программ практич. двигат. действий, предполагает активную практич. деятельность (поиск и опробование подходящих движений, контроль их результатов и сопоставление с целью). Сенсорное Н. – освоение новых значимых свойств предметов и явлений и формирование реакций, адекватных этим свойствам. Механизм сенсорного Н. обнаруживается у большинства живых существ и у человека на ранних стадиях онтогенеза – это механизм образования усл. рефлексов. Примером может служить различение детьми цветов, форм, звуков речи. Сенсомоторное Н. имеет место, когда задачи и результаты сенсорного и моторного Н. одинаково существенны. Примеры сенсомоторного Н. – доставание и перемещение ребенком предметов, преодоление препятствий при ходьбе и т. д. Смысл сенсомоторного Н. для человека в Н. сознат целенаправл. действиям. Выделяют также случайное (попутное) Н., к-рое происходит в ходе деятельности, не имеющей Н. прямой целью. При нем заучивается гл. обр. то, что связано с достижением осн. целей деятельности. Такое непреднамеренное Н. не может заменить спец. целенаправл. уч. деятельности, но может быть использовано как средство, ее облегчающее.

**НАУЧНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА (НОТ)** – система научно обоснованных и

оптимальных пед., организац., хоз.-экон. мероприятий, проводимых педагогами и образоват. учр. в целом для обеспечения подготовки квалифициров. рабочих и специалистов, соотв. требованиям гос. стандарта проф. обр., при рацион. использовании сил, средств, времени.

**НАУЧНОЕ ВОСПИТАНИЕ** – воспитание, совершаемое в процессе реального познания, состоящее в развитии личности, формировании у воспитуемых творч., аналитич. отношения к явлениям природы и общ-ва, умения в любом деле прогнозировать, строить систему доказательств, делать обобщения и моделировать.

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ** – изд., предназначенное для исследоват. работы; содержит описание или результаты теоретич. и/или эксперим. иссл., публикуется в виде монографии, автореф. дисс., препринта, тезисов докл., сб-ков науч. тр., мат-лов науч. конф. и др.

**НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ** – процесс выработки новых знаний, один из видов познават. деятельности; характеризуется объективностью, воспроизводимостью, точностью; имеет два уровня – эмпирич. и теоретич. Наиб. распространенным является деление иссл. на фундамент. и прикладные, количеств. и качеств., уникальные и комплексные.

**НАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – пост. овладение уч-ся системой объективно-достоверных, проверенных практикой основ знаний и навыков, являющихся реальной и необходимой базой для вступления в обществ.-производств. жизнь, получения любого спец. обр.

**НАУЧНОЕ УПРАВЛЕНИЕ** – управление, опирающееся на науч. организацию труда, системный анализ, научно обоснованные методы принятия решений. Науч. подход к управлению сформировался в нач. 20 в., его прародителем считают амер. организатора произ-ва Ф. Тейлора.

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МЕТОДИКА** – совокупность методов, их целенаправл. организация и применение в познават. процессе для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы. Предмет иссл. формулируется как проблема, к-рая может отражать в себе как реальное жизненное противоречие, так и противоречие между новыми фактами, явлениями и недостаточностью знаний для объяснения их сути, взаимосвязей и зависимостей. Организация науч. иссл. представляет собой проверку науч. гипотез, разрешение науч. проблем.

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ РАБОТЫ (НИР)** – работы науч. характера, связанные с науч. поиском, проведением исследований, экспериментов в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки науч. гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и общ-ве, науч. обобщений, науч. обоснования проектов.

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ (НИИ)** – учреждение для проведения колл. науч. иссл. и осуществления науч.-техн. разработок в системе академий, мин-в и ведомств.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ** – обеспечение системы обр. методологич., дидактич. и метод. разработками, отвечающими совр. требованиям пед. науки и практики.

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ (НПИ)** – система сведений об объектах и явлениях, используемых для организации и управления уч.-воспитат. процессом, нар. обр. и пед. наукой и распространяемых с помощью спец. изд. и техн. средств. НПИ связывает н.-и. и уч.-воспитат. деятельность. В ее функции входит изучение запросов и формирование заказов на новые иссл., координация н.-и. работ между разл. орг-циями с целью предотвращения дублирования тем, сбор и обработка док-тов, внедрение и распространение передового пед. опыта.

По данным ЮНЕСКО, в мире издается св. 5 тыс. пед. жури. Однако материал о теории и истории педагогики, дидактике, школоведении, методике преподавания уч. предметов малодоступен пользователям.

Осн. источн. НПИ – науч. док-ты, к-рые делятся на первичные и вторичные. Первичные док-ты содержат преим. новые ориг. идеи, науч. сведения, новое осмысление изв. фактов в области обр. и педагогики. К ним относятся книги (кроме справочников), периодич. и продолжающиеся изд.,

науч. отчеты, дисс., пер кн. – монографии. тр., посв. одной проблеме и подготовленные одним автором (или коллективом), сб-ки ст. неск. авторов, учебники, мат-лы науч. конф., симпозиумов, а также книжные сер. (тематич. и др.). Продолжающиеся изд. (сб-ки тр. без строгой периодичности) выпускаются науч. центрами, как правило, под одним объединяющим назв. К периодич. изд. относятся газеты, журн., общие проф. (публикуют информацию из разных областей педагогики) и науч.-метод. (содержат не менее 70% публ. по конкретному профилю). Дисс., науч. отчеты. депонированные рукописи, неопубл. док-ты, мат-лы передового пед. опыта труднодоступны для пользователей, т. к. хранятся в архивах учреждений и не тиражируются.

Вторичные док-ты – справочная лит-ра, реферативные журн , обзоры, каталоги. картотеки, указатели – содержат информацию о первичных док-тах. Реферативные мат-лы (краткие изложения первичных доктов) ориентируют специалистов в потоке информации, привлекают внимание к актуальным теоретич и практич. проблемам, знакомят с новейшими иссл. и т. о. способствуют внедрению науч. достижений. Реф., помимо осн. части (раскрывает существ. элементы содержания, осн. идеи и выводы автора) часто включает библ. описание, ключевые слова, с помощью к-рых передается осн. содержание док-та. Существуют разл. виды реферативных мат-лов.

Реферативные сб-ки включают реф. ст. по одной или неск. проблемам, опубл. в малотиражных изд., мат-лах конф., ученых записках, дисс., депонированных рукописях. Они представляют осн. тенденции развития науки и практики, ориентированы на ключевые проблемы, строятся с учетом информ. потребностей специалистов. Издаются также рекомендат. библ. указатели.

Экспресс-информация служит для оперативного обеспечения ученых и практиков сведениями о наиб. важных достижениях педагогики в стране и за рубежом. В выпусках помещают логически объединенные сведения о конф., совещаниях. симпозиумах, а также законченных н.-и. работах, реф. кн. или гематич. подборок.

Обзор содержит систематизиров. сведения о состоянии, тенденциях и прогнозах развития пед. науки и систем обр., включает анализ, оценку и обобщение состояния конкретной проблемы и возможности ее решения.

В рамках сети пед. НИИ действует система избират. распространения информации (ИРИ), к-рая служит для оперативного доведения до разл. категорий пользователей поступающей НПИ в соответствии с их запросами при постоянно действующей обратной связи. Осн. видами информации в этой системе служат информ. сообщения и аналитич. справки. составленные по неск. группам источи.

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ** – метод пед. иссл., к-рый позволяет получать сведения для уч.-воспитат. работы на местах, в условиях, макс. приближенных к реальности, собрать большой и разносторонний материал в ходе самого иссл. за короткий срок, оказывать помощь педагогу, воздействовать на уч. практику.

**НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ ЛИТЕРАТУРА** – лит-ра, доступная широким слоям читателей-неспециалистов в данной области науки и техники. с изложением их основ и популяризацией совр. достижений.

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ** – одна из краткосрочных форм повышения квалификации дипломированных специалистов. Организуется как встреча практич. работников с представителями н.-и. центров, разрабатывающих ту или иную актуальную проблематику. Участники конф. получают возможность ознакомиться из первых рук с новейшими достижениями науки, обменяться опытом, установить деловые контакты с коллегами-теоретиками.

**НАУЧНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – один из принципов в проф. обучении, параметр качества проф. обр.; означает опору на науку как на источн. знаний, отражающих закономерности окружающего мира, влияющих на умств. развитие, позволяющих овладеть совр. наукой, техникой, произ-вом, культурой, иск-вом. Принцип научности проявляется прежде всего в отборе уч. мат-ла и в применяемых методах обучения. Преподаватель должен отобрать важнейшие теоре-

тич. факты, достоверно установленные наукой, при изложении уч. мат-ла – информировать ст-тов о важнейших дискуссионных проблемах, о науч. гипотезах, а также в доступной форме рассказать о перспективах развития самой науки. Принцип научности исключает употребление ненауч. терминов и искажение науч. теорий, реализуется при рацион. сочетании методов обучения с методами самой науки, к-рые в наст. время прочно входят в пед. процесс.

**НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ПРОПАГАНДА** – вид науч.-информ. деятельности по распространению достижений науки, техники и передового производств. опыта в целях их внедрения и повышения уровня знаний специалистов с использованием форм. методов и средств массовой информации.

**НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ (НТР)** – коренное, качеств. преобразование производит. сил на основе ускоренной эволюции науки и техники и превращения науки с сер. 20 в. в непосредств. производит. силу.

**НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС** – использование передовых достижений науки и техники, технологий в х-ве, произ-ве с целью повышения эффективности и качества производств. процессов, лучшего удовлетворения потребностей людей. Термин широко использовался в сов. экон. науке наряду с близким ему по значению термином «науч.-техн. революция»; в совр. экон. теории науч. достижения, используемые в экономике и технике, чаще называют инновациями.

**НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО (НТО)** – объединение ученых, инженеров, техников и рабочих-рационализаторов и изобретателей отрасли произ-ва.

**НАУЧНО-ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА** – отрасль лит-ры, сочетающая осн. черты худ., док. и науч.-популярной прозы, рассказывающей о зарождении и развитии науки, открытиях ученых, изобретениях, идеях и пр.

**НАУЧНЫЙ КОЛЛЕКТИВ** – группа людей, сплоченных исследоват. программой, реализация к-рой обеспечивается сложной функцион.-ролевой структурой. В ней выделяются след. роли: 1) науч.-когнитивные («генератор», критик, эрудит и др.); 2) науч.-управленч. (руководитель, лидер, исполнитель и др.); 3) науч.-вспомогат. (инженер, техник, лаборант и др.). Отличие науч. коллектива от др. типов коллективов, его своеобразие обусловлены целевой функцией социального ин-та науки в обществ. разделении труда.

**НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК** – должность и науч. звание сотрудника н.-и. учреждения (ин-та, лаб. и пр.), а также каф. образоват. учр. высш. проф. обр. Звание мл. науч. сотрудника (м. н. с.) присваивается науч. руководителем НИИ или вуза лицам, имеющим высш. проф. обр. и работающим по специальности. Ученое звание ст. науч. сотрудника (с. и. с.) присваивается лицам, имеющим степень канд. или д-ра наук, опубликовавшим науч. тр. и ведущим самостоят. н.-и. работу.

**НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – первая ступень (уровень) общего ср. обр., программы к-рого направлены на формирование у уч-ся прочных основ грамотности, знаний и навыков, необходимых для получения общего ср. обр. Обязат. программа обучения на этом уровне охватывает обр., предоставляемое детям в возрасте не младше 6 и не старше 7 лет.

**НАЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ** – целостная система, самостоят. соц.-экон. категория с равноправными компонентами, к-рые, тесно взаимодействуя, обеспечивают развитие личности, практически всех гос. структур и обществ. ин-тов, имеет множество прямых и обратных связей с внутр. и внеш. ее составляющими.

Законы РУз «Об обр.» и «О Нац. программе по подготовке кадров» являются нормативной основой, способом и механизмом реализации Н. м. п. к.

Осн. компонентами Н. м. п. к. являются:

– личность – гл. объект системы подготовки кадров, потребитель и производитель образоват. услуг;

– гос-во и общ-во – гаранты подготовки и востребованности кадров, осуществляющие регулирование деятельности и контроль за функционированием системы обр. и подготовки кадров;

– непрерывное обр. – основа подготовки квалифициров. конкурентоспособных кадров, включающая в себя все виды обр., гос. образоват. стандарты, структуру и среду функционирования;

– наука – производитель и потребитель высококвалифициров. специалистов, разработчик передовых пед. и информ. технологий;

– произ-во – осн. заказчик, определяющий потребность в кадрах, а также требования к качеству и уровню их подготовленности, участник финансирования и мат.-техн. обеспечения системы подготовки кадров.

Гос-во и общ-во обеспечивают открытость и гибкость функционирования системы непрерывного обр. и подготовки кадров.

Выполнение РУз междунар. договоров и конвенций в области прав человека, обр., прав ребенка, учет позитивного мирового опыта в сфере подготовки кадров распространяется на все элементы системы непрерывного обр. и подготовки кадров и является одним из факторов ее развития.

**НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ** – общегос. программа, утвержденная IX Сессией Олий Мажлиса РУз (29 августа 1997 г.), предусматривающая реализацию Национальной модели подготовки кадров, создание соц.-экон., правовых, психол.-пед. и иных условий для формирования всесторонне развитой личности, прогрессивного развития гос-ва и общ-ва.

**НАЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И ПРОГРАММА ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ КАК ФАКТОР И УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ОБЩИХ ЦЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ.** Нац. программа по подготовке кадров по широте и глубине своих положений не ограничивается только нацеленностью на реформу системы обр. и подготовки кадров, она имеет непреходящую социальную значимость.

1. Реализация Нац. Программы призвана положительно повлиять на обществ.-политич. климат в общ-ве.

Необходимость изменения обществ.-политич. климата определялась след. факторами: во-первых, отсутствием демокр. начал в управлении гос-вом и в обществ. жизни; во-вторых, отчуждением человека от результатов своего труда в сфере обществ. произ-ва; в-третьих, духовно-нравств. отчуждением личности, деформациями обществ. сознания, порожденными его раздвоенностью на офиц. и реальное.

Направленность необходимых изменений в обществ.-политич. климате определяется в первую очередь внедрением демократии и верховенства Закона в соц.-политич. и экон. сферу.

В сфере обществ. сознания – это ликвидация идеологич. диктата, создание возможностей для самостоят. осмысления социальных процессов и свободного изложения своих взглядов всеми членами общ-ва, личностью.

2. Реализация Нац. программы по подготовке кадров призвана ускорить процесс определения личностью своего места в общ-ве.

Важнейшими показателями. характеризующими эффективность социализации (полноценного включения человека в обществ. процессы) являются социальная активность и мобильность.

Прежде всего следует подчеркнуть след. факт: никогда ранее в док-тах подобного уровня, а также в аналогичных совр. программах др. государств однозначно не был зафиксирован приоритет личности в соц.-экон. преобразованиях. В Нац. программе по подготовке кадров четко определено: Личность является гл.. системообразующим компонентом Нац. модели подготовки кадров и образоват. системы.

На этой основе реализуется основополагающее положение Нац. программы: «раскрытие способностей человека и удовлетворение его разнообразных образоват. потребностей».

3. Реализация Нац. модели обр. предполагает формирование в общ-ве свободно мыслящей личности.

Особо следует подчеркнуть: в сути Нац. программы изначально заложено соответствие одной из осн. социально глубоко значимых категорий философии – категории «свободы», т. е. праву выбора. Личности предоставляется свобода выбора направления обр., чем подтверждается реализация в обществ. устройстве Узб. высш. человеч. ценностей.

Развитию навыков конструктивной свободы способствует реализация одного из положений Нац. программы, в частности, гуманитаризация и гуманизация обр., подразумевающая формирование у обучающихся эстетически богатого мировоззрения, высокой духовности, культуры и творч мышления.

В ходе реализации Нац. программы будут разработаны и внедрены эффективные организац. и пед. формы и средства духовно-нравств. воспитания молодежи, осн. на нац. культ.-ист. традициях, обычаях народа и общечеловеч. ценностях. Будет обеспечен приоритет воспитания и разностороннего развития личности.

4. Нац. модель подготовки кадров имеет большое значение как фактор реализации потенциальных возможностей общ-ва.

В условиях демокр. общ-ва и рыночной экономики положение о том, что гос-во является гарантом подготовки и востребованности кадров, приобретает принципиально иное содержание: предполагается формирование рынка образоват. услуг, многообразия форм обр.

Гос-во, посредством гос. образоват. стандартов и иных механизмов, регламентирует общие требования к содержанию и качеству подготовки кадров, исходя из перспектив соц.-экон. развития страны, потребностей общ-ва, совр. достижений науки, техники, технологий. При этом осуществляется демократизация, гуманизация и гуманитаризация образоват. процесса, гарантируются качеств. образоват. услуги, защита интересов личности, общ-ва и госва в сфере обр. и подготовки кадров, т. е. создаются реальные условия, направленные на эффективную взаимосвязь компонентов Нац. модели подготовки кадров – личности, гос-ва и общ-ва, науки, непрерывного обр., произ-ва, исходящие прежде всего из инициативы и самостоятельности потребителей и заказчиков кадров. Т. о., в совр. условиях система подготовки кадров и непрерывного обр. должна стать мобильной и гибкой.

В данном контексте становятся значимыми междунар. авторитет образоват. системы Узб., уровень подготовки кадров, их конкурентоспособность на рынке труда, открытость системы непрерывного обр. республики на рынке образоват. услуг, обмен информацией и специалистами.

5. Реализация Нац. модели подготовки кадров направлена на гармонизацию нац. и общечеловеч. ценностей, что, в свою очередь, является весомым вкладом в формирование основ гражд. общ-ва.

Гражд. общ-во основывается, прежде всего, на равновесии, взаимодействии прав, свобод и обязанностей личности по отношению к общ-ву. Каждый человек обладает фундамент. правами и свободами, гос-во же является гарантом их соблюдения. Осн. методологич. принципом, определяющим положение человека в гражд. общ-ве, является след.: человек свободен в реализации своей цели настолько, насколько он не стесняет свободу др. людей. И в то же время каждый гражданин обязан соблюдать законы, строить свое социальное поведение, чтобы не ущемлять свободу др. членов общ-ва.

Это требует определ.. развивающейся правовой культуры. При этом отмечены два очень важных момента данной проблемы Первое – это искоренение старых стереотипов правового мышления, когда Закон рассматривался дифференцированно для разл. социальных групп или отд. лиц, когда образовывались т. н. «зоны правового вакуума». Второе – это внедрение принципа приоритетности прав человека над правами гос-ва, осознание того, что права человека должны стать гл. ценностью.

Правовая культура формируется на основе двух осн. факторов – воздействие социальной практики и как результат процесса образования. Реформы организации и содержания обр. в Узб. проводятся в направлении создания такой ее модели, к-рая должна отвечать принципам правового госва и гражд. общ-ва.

В целом Нац. программа представляет собой ключевой фактор реализации одного из фундамент. прав человека в гражд. общ-ве – права на обр., на реализацию своего интеллект. и духовного потенциала.

6. Реализация Нац. программы по подготовке кадров позволит Узб. занять достойное место на междунар. арене.

Интеграция нашей страны в междунар. сообщество подразумевает не только участие Узб. в междунар. процессах, но и оказание активного влияния на их ход.

В политич. сфере это подразумевает активную роль нашей страны в формировании благоприятного междунар. климата, предотвращении и урегулировании междунар. конфликтов, определяющее значение ее позиций при разработке региональных и глобальных механизмов безопасности. Узб. должен стать примером стабильного гражд. общ-ва, динамично и поступательно развивающегося демокр. гос-ва с мощным соц.-экон. потенциалом.

В экон. сфере – это создание мощного, развивающегося на основе внутр. источн. экон. потенциала, обеспечивающего не только равноправие нашей страны в системе междунар. экон. отношений, но и значит. роль Узб. в ключевых отраслях мировой экономики.

Узб. интегрируется в мировое сообщество как гос-во, существующее и развивающееся на основе гармоничного сочетания нац. и общечеловеч. ценностей, в к-ром формируется развитое гражд. общ-во. Узб. – открытое общ-во, в к-ром взаимодействие с окружающим миром (с др. социальными системами и гос-вами) происходит открыто и равноправно, на взаимовыгодных условиях. Причем эти отношения налаживаются не только на правительств. уровне, но и на уровне обществ. орг-ций, контактов граждан.

Важным условием высокого междунар. авторитета Узб. в мировом политич. и экон. сообществе является формирование совершенной системы подготовки кадров, мощного интеллект. и духовного потенциала общ-ва, каждой личности.

Только при их наличии возможно создание динамично развивающейся экономики и социальной сферы, построение гражд. общ-ва, обеспечение в нем мира и стабильности, рост благосостояния народа.

Нац. программа по подготовке кадров, ее ядро – Нац. модель – также является открытой, динамичной системой, позволяющей широко использовать междунар. и отеч. опыт, обеспечивающей ее пост. обновление с учетом сложившихся реалий и накопленного потенциала.

Налаживание тесных междунар. контактов на всех уровнях – непременное условие эффективного функционирования и поступат. развития системы подготовки кадров и обр. Создание высокого образоват. потенциала страны невозможно без адекватного учета заруб. опыта, анализа положит. и отрицат. его сторон, взаимовыгодного междунар. сотрудничества.

Обновление, развитие системы обр. Узб. выступает как составные взаимообусловленные элементы целостного процесса – развития общ-ва и гос-ва в условиях увеличивающейся интеграции в мировое сообщество.

В этой связи Нац. программа предусматривает создание междунар.-правовой базы сотрудничества в области подготовки кадров, реализацию приоритетных направлений междунар. сотрудничества, развитие междунар. образоват. структур, расширение обмена науч.-пед. кадрами, ст-тами и уч-ся.

7. Нац. программа по подготовке кадров является составной частью идеи нац. независимости.

Нац. программа по подготовке кадров стала сегодня делом всех гос. структур и обществ. орг-ций, всех граждан Узб., т. е. всенар., общенац. делом, направленным на достижение высоких целей прогресса. Именно в этом аспекте Нац. программа рассматривается как часть нац. идеи.

Т. о., Нац. программа по подготовке кадров становится предпосылкой, основой для достижения стратегич. цели развития страны – создание развитого демокр. гос-ва и гражд. общ-ва, равноправного члена междунар. сообщества.

**НАЦИОНАЛЬНЫЕ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ.** Нац. идея, отражая волю и чаяния народа, его устремления к свободе и процветанию, содержит в себе след. обогащающие ее нац особенности:

– приоритет в сознании народа – жить в дружбе и добрососедстве, мире и согласии, тесном сотрудничестве;

– придание священного смысла понятиям «семья», «махалля», «Родина»;

– бесспорное уважение родителей, соседей, общ-ва в целом;

– любовь к родному языку как животворному источн. духовности нации;

– следование убеждению: старшим – почет, младшим – уважение;

– почитание женщины – олицетворения любви, красоты и нежности, символа вечности жизни;

– терпеливость и трудолюбие;

– честность («мехр-окибат»).

Идея независимости признает и впитывает в себя след. общечеловеч. ценности:

– верховенство закона;

– обеспечение фундамент. прав и свобод человека;

– уважение к представителям разл. национальностей, их культуре и ценностям, сотрудничество с ними, дружба и добрососедство;

– религ. веротерпимость;

– стремление к светским знаниям, просветительство;

– изучение и овладение передовым опытом разных народов, достижениями культуры человечества и т.д.

**НЕВОСТРЕБОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – совокупность социальных установок, знаний и умений, приобретенных в образоват. учр. и не находящих применения в период после его окончания.

**НЕГАТИВИЗМ ДЕТСКИЙ** (от лат. negatio – отрицание) – лишенное разумных оснований сопротивление ребенка оказываемым на него воздействиям, форма протеста ребенка против реально существующего или воспринимаемого как таковое неблагоприятного отношения к нему взрослых или сверстников. Понятие «негативизм» первонач. употреблялось лишь в отношении патологич. явлений, возникающих при нек-рых психич. заболеваниях. В совр. психологии и педагогике оно употребляется для обозначения любого, кажущегося немотивированным сопротивления чужому влиянию. Н. д. может проявляться в разл. форме: в дет. капризах, грубости либо в замкнутости, отчужденности. Пассивный Н. д. выражается в отказе выполнять предъявляемые требования, при активном Н. д. дети производят действия, противоположные требуемым. Чаще всего Н. д. встречается по отношению к требованиям, предъявляемым взрослыми без учета потребностей ребенка. Он усиливается при состояниях утомления или перевозбуждения нервной системы. Психол. основой негативных реакций во всех случаях является неудовлетворение ребенком к.-л. существ. для него потребностей социального характера: потребности в общении, эмоцион. контакте, в одобрении, уважении. Как реакция на неуспех (в достижении желаемого) негативная реакция является компенсаторной, защитной. Она помогает ребенку преодолеть трудную для него жизненную ситуацию.

Слабой формой Н. д. является упрямство. Однако в отличие от Н. д. оно часто возникает из стремления к самоутверждению. Его не следует отождествлять с настойчивостью – стремлением добиться поставленной цели даже вопреки препятствиям.

Н. д. может быть эпизодическим, но при длит. эмоцион. неблагополучии ребенка он может закрепиться и стать устойчивой чертой характера. Своевремен диагностика эмоцион. отклонений, переживаний ребенка, а также активное включение его в жизнь коллектива могут устранить или значительно смягчить Н. д. Важную роль играет индивидуальный подход в воспитании с учетом особенностей мотивационной и эмоцион.-волевой сферы каждого конкретного ребенка.

**НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ** – образоват. учр. и аналогичные по задачам центры, действующие при разного рода оргциях, управляемые своими учредителями и финансируемые гл. образом из их бюджета. Деятельность негос. образоват. учр. регулируется Законом РУз «Об обр.» и законодательством РУз.

**НЕГРАМОТНОСТЬ** – термин, имеющий два осн. значения: 1) общее – отсутствие понимания, знаний и умений, необходимых для успешного осуществления той или иной деятельности; 2) частное – неумение читать, писать и производить простейшие расчеты.

**НЕЗАВИСИМЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ** – образоват. учр., работающие по утвержденным образоват. программам, но действующие самостоятельно, не подвергаясь непосредств. управлению и контролю со стороны к.-л. организации или ее органа. Обычно это учреждения неформального обр. гуманитарного

профиля. Они могут получать финанс. поддержку от гос-ва, местных органов власти, неправительств. и обществ. орг-ций, однако вмешательство последних в их деятельность не должно выходить за рамки финанс. контроля.

**НЕЙРОИНФОРМАТИКА** (от греч. neuron – нерв и лат. informatio – разъяснение, изложение) – область инф., занимающаяся принципами работы естеств. нейронных систем и созданием устройств переработки информации на базе этих принципов – нейрокомпьютеров.

**НЕЙРОКОМПЬЮТЕР** (от греч. neuron – нерв и лат. computare – считать) – электронное устройство, ориентированное на моделирование интеллект. систем.

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психологии, изучающая мозговую основу психич. процессов и их связь с отд. системами головного мозга. Включает 5 самостоят. направлений: клиническое, эксперим., реабилитационное, психофизиол. и дет. возраста. Развивалась в рамках неврологии и общей психологии. Достижения школы Н. под руководством А. Р. Лурии значительно изменили ее роль; из прикладной отрасли Н. превратилась в самостоят. науку, способную давать ценную информацию о природе и строении высш. психич. функций человека. Это подготовило переход Н. от клинич. анализа нарушений отд. психич. процессов к анализу сложных форм поведения, связанных с понятием личности. Совр. Н. исходит из положения о том, что психич. функции – это не первичные, далее неразложимые свойства психич. жизни, не четко отграниченные отправления к.-л. отд. органа, отд. участка мозга, а виды приспособит. деятельности, включающие в себя разл. процессы в их разнообр. взаимоотношениях друг с другом. Формы психич. деятельности, сформировавшиеся в процессе обществ. развития, не локализованы в узко огранич. участках (центрах) коры головного мозга, а представляют сложные функцион. системы, в существовании к-рых принимает участие комплекс совм. работающих зон мозга. Каждый участок мозга вносит специфич. вклад в построение этой системы, в выполнении сложных форм психич. деятельности участвует весь мозг.

Н. имеет важное значение для понимания механизмов психич. процессов. Одновременно, анализируя нарушения психич. деятельности, возникающие при локальных поражениях мозга, Н. помогает уточнить диагностику поражений, а также служит основой для психол. квалификации возникающего при этом дефекта и для восстановит. обучения. Изучение особенностей мозговых механизмов высш. психич. функций у детей с локальными мозговыми поражениями позволяет выявить возрастные закономерности локализации высш. психич. функций.

Новые направления в Н. – изучение нарушений познават. процессов (гл. обр. памяти, восприятия) с позиций когнитивной психологии и распространение нейропсихол. подхода на эмоцион.-личностную сферу.

**НЕНАВИСТЬ** – противоположность любви; антипатия, доходящая до аффекта, до страсти. Возникновению этого чувства часто предшествует острое недовольство, вызываемое нежелат. развитием событий, или постепенное накопление отрицат. переживаний. Предметом ненависти в таких случаях становится реальная или мнимая причина этих событий. Для того, чтобы не допустить развития нежелат. ненависти, человеку необходимо осознать объективную неизбежность неприятных для него событий.

**НЕОЛОГИЗМЫ** (от греч. neos – новый и logos – слово) – новые слова, значения и словосочетания, созданные или используемые для обозначения новых предметов, понятий и пр., в т. ч. и заимствованные, новизна и необычность к-рых еще ясно ощущается носителями данного яз

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПЕРМАНЕНТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., сопровождающее человека на всем протяжении его жизни. Непрерывность обр. понимается как его непрекращающееся развитие, расчлененное на ряд последовательно связанных этапов, на каждом из к-рых создаются предпосылки для перехода на новый, более высокий уровень. См. также *Концепция непрерывного образования*.

Н. о. – филос.-пед. концепция, согласно к-рой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образоват. практики, представ-

ляющий ее как непрекращающееся целенаправл. освоение человеком социокульт. опыта с использованием всех звеньев имеющейся образоват. системы: принцип организации обр., образоват. политики. В теории и практике Н. о. особо акцентируется образование взрослых за пределами базового образования – приобретение и повышение проф. квалификации, переподготовка в процессе смены профессий, обр. в ходе адаптации к меняющимся социальным условиям, досуговое обр. и т. д. В совр. обще идея Н. о. приобретает характер парадигмы науч.-пед. мышления.

В мировой педагогике понятие Н. о. выражается рядом терминов, среди к-рых: «продолжающееся обр.» (continuing education, continuous education), «пожизненное обр.» (life-long education), «пожизненное учение» (lifelong learning), «перманентное обр.» (permanent education, l'education permanente), «дальнейшее обр.» (further education, Weiterbildung), «обр. взрослых» (adult education, l'education des adultes, Erwachsenenbildung) и др. К понятию Н. о. тесно примыкает «возобновляющееся обр.» (recurrent education), означающее получение обр. «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длит. обр. в уч. заведении, оторванной от трудовой деятельности, чередование обр. с др. видами деятельности, гл. обр. с работой.

В истории филос.-пед. мысли идеи Н. о. восходят к представлениям мыслителей древности, религ.-филос. учениям о непрерывном духовном совершенствовании человека. В европ. пед. традиции идеи Н. о. связаны с представлениями о воспитании человека как члена общ-ва и гражданина гос-ва, выдвигавшимися Платоном и Аристотелем. Глубоко разработанную филос.-пед. концепцию Н. о. выдвинул Я. А. Коменский, к-рый видел «всеобщее воспитание», приобщение всех без исключения людей к культуре («панпедию») как средство достижения социальной гармонии, «всеобщего исправления дел человеч.». Коменский представил всеохватывающую целостную картину воспитания и самосовершенствования человека на протяжении всей его жизни – от «школы рождения» до «школы смерти».

Обращение совр. филос.-пед. мысли, а затем и поворот спец. пед. иссл. к проблематике Н. о. связан с образоват. последствиями науч.-техн. рев. После 2-й мировой войны в индустриально развитых странах образоват. политика ориентировалась на задачи подготовки и совершенствования рабочей силы, средством решения этих задач выступало продолжение обр. за пределами общеобразоват. школы. В развивающихся странах Н. о. выступало как функцион. доп. к деятельности недостаточно развитых шк. систем. В соц.-образоват. практике и одновременно с ней в пед. теории отправной областью для развития Н. о. в 20 в. стало обр. взрослых. Н. о. преим. концентрируется в этой сфере. Пед. проблемы Н. о. нередко сосредоточиваются в области андрагогики. В соц.-образоват. практике Н. о. часто сводится к доп. и продолженному обр. взрослых (за пределами полученного ранее). Острота проблем Н. о. применительно к обр. взрослых связана с его высоким социокульт. потенциалом, особой значимостью для гос. образоват. и социальной политики в условиях соц.-экон. изменений в совр. мире, в к-рые непосредственно вовлекается взрослое нас. Особенно интенсивно развивается Н. о. в послеср. звене (проф., высшее, повышение квалификации и др.), где с акцентом на гибкие образоват. услуги совмещаются возможности общеобразоват. и проф. подготовки: уч. центры, центры обр. взрослых, открытые ун-ты, региональные (общинные) колледжи. Важным механизмом интеграции образоват. учр. в действующую систему формального обр. является их аккредитация со стороны гос-ва либо конкретных институционализиров. уч. заведений (колледжей, ун-тов).

Проблематику Н. о. можно усл. разделить на две осн. области. Первая связана с построением системы Н. о. как части социальной практики (соц.-образоват. аспект Н. о.); вторая – с самим процессом освоения человеком нового жизненного, социального, проф. опыта (психол.-пед. аспект Н. о.). В соц.-образоват. практике ключевое значение для осуществления Н. о. имеет преемственность звеньев образоват. системы и разветвленность каналов неформального обр. за пределами базового обр.

Реализация Н. о. в образоват. системе опирается на ее «вертикальную интеграцию», т. е. преемственность ступеней формального обр. – дошк., нач. , ср. и послеср., при к-рой каждый уровень обр. предполагает возможность перехода на последующий. Важный содержат. признак Н. о. – «горизонтальная интеграция», т. е. соотнесенность обр., получаемого вне формальной образоват. системы (в т. ч. спонтанно приобретаемых знаний и жизненного опыта), с обр. в рамках уч. заведений и специально орг. образоват. программ.

Среди функций Н. о. усл. выделяют компенсирующую (восполнение пробелов в базовом обр.), адаптивную (оперативная подготовка и переподготовка в условиях меняющейся производств. и социальной ситуации) и развивающую (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творч. роста). В развитых странах распространены вспомогат., компенсирующие уч. программы для выпускников ср. школ с пробелами в общеобразоват. подготовке, продолжающих обр. или проходящих производств. обучение; в развивающихся странах – образоват программы по формированию основ грамотности. Широкое распространение получают программы, дающие «второй шанс» при перемене места работы или смене профессии. В ряде стран развиваются программы, обеспечивающие преемственность обр. в ср. школе и послеср. звене (ср. спец., высш., последипломное обр., производств. обучение и повышение квалификации). В индустриально развитых странах распространены уч. центры для взрослых, обычно сотрудничающие с традиц. высш. и ср. спец. уч. заведениями (ун-тами, колледжами и др.) и предлагающие широкий спектр образоват. услуг – от одноразовых краткосрочных курсов для лиц, желающих приобрести конкретный набор умений или подготовку по к.-л. специальности, до развернутой образоват. программы, включающей подготовку к продолжению обр. в ун-те. Значит. усилия гос., деловых и обществ. орг-ций направлены на развитие программ Н. о. в контексте обновления проф. опыта, повышения квалификации и переобучения. Особое внимание уделяется нетрадиц. областям Н. о. – обр. инвалидов, женщин, включающихся в производств. сферу, досуговому обр. по интересам для ушедших на пенсию (лиц «третьего возраста»).

Каналы реализации Н. о. охватывают всю сферу формального и неформального обр., включают гос. образоват. систему, частные уч. заведения, очное, вечернее обучение и заочное, дистанционное обучение. Значит. возможности осуществления Н. о. связаны с каналами т. и. дистантного обр. (средства почтовой связи, теле- и радиокоммуникации, компьютерного доступа к банкам информации по телефонным каналам и т. д.). В связи с растущим уровнем информатизации общ-ва, расширением возможностей доступа к разнообразным информ. фондам уч. заведения все в большей степени выполняют ориентирующую роль во взаимодействии человека с гибкой и разветвленной информ.-образоват. сетью.

Основой практики Н. о. стала установка на изучение и удовлетворение образоват. потребностей, создание широкого набора образоват. услуг.

В психол.-пед. аспекте характерная тенденция в теории и практике Н. о. – опора на самообразование, освоение умений и навыков учения, развитие ценностных ориентаций в духе «учения через всю жизнь», широкое использование активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу преобразования жизненного и проф. опыта. Важной чертой практики Н. о. становится самостоят. выбор образоват. целей и средств их достижения. Идея Н. о. связана с переходом образоват теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках к-рой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме Н о., предполагающей гуманистич. тип отношений участников образоват. процесса, саморазвитие обучающихся.

В личностном плане Н. о. реализуется не только за счет функцион. включения человека в образоват. процесс или организац. мер, обеспечивающих «преемственность звеньев», но и благодаря формированию внутр. личностной позиции, обеспечивающей преемственность обр. во внутр. мире личности. Н. о. является способом выработки ее смысловых, жизненных ориенти-

ров, включая и проф.-образоват., одной из жизненно важных линий самореализации, к-рая осуществляется средствами обр. Н. о. выступает как путь и средство творч. роста личности, конструктивного преодоления ситуаций социального и проф. жизненного кризиса. Для психол.-пед. иссл. важнейшей областью проблематики Н о. является проблема самоактуализации человеком своих ценностей и творч. потенциала в образоват. процессе.

С нач. 70-х гг. идеи Н. о. широко пропагандируются ЮНЕСКО. В докл. Междунар. комиссии по развитию обр. Н. о. предлагалось в качестве руководящей концепции для будущего развития обр во всех странах мира (Париж, 1972). Н. о. стало лозунгом, провозглашенным на 3-й Междунар. конф. ЮНЕСКО (Токио, 1972). На 19-й Ген. конф. было выдвинуто развернутое понимание Н. о.: не ограниченное ни во времени (по срокам), ни в пространстве (по месту обучения), ни по методам обучения, оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области обр. и направлено на достижение гармоничного развития личности и прогресса в преобразовании общ-ва. Одновременно Н. о. выступает и как средство связи и интеграции элементов существующей системы обр., и как «основополагающий принцип организац. перестройки разл. звеньев обр.». В качестве ведущих принципов Н. о. выделяются: гуманистич. характер, демократизм (равенство доступа), всеобщность (включенность всего нас. в разл. структуры и уровни обр.), интеграция (формальных и неформальных образоват. структур традиц. и нового типа), гибкость (уч. планов и программ), альтернативность (способов организации уч. процесса), вариативность (стратегий обучения), релевантность (связь с жизнью индивида, проф. и социальной деятельностью).

Особое значение приобретают соц.-практич. и науч.-прикладные подходы к Н. о., к-рые направлены на его гуманизацию, переориентацию с обезличенных потребностей гос-ва или ведомств на образоват. потребности человека, включение образоват. процесса в контекст социальной и производств. жизни человека, его личностного роста. Разработка проблем Н. о. обусловлена отходом от жесткой централизации гос. регулирования обр., социальной потребностью переключения в режим широкой и гибкой системы образоват. услуг. Важнейшие проблемы Н. о. связаны с интеграцией сложившейся образоват. системы и уч заведений нового типа, координацией и интеграцией отеч. образования с мировым образоват. сообществом.

**НЕУСПЕВАЕМОСТЬ** – негативное явление пед. деятельности, проявляющееся в наличии обучающихся, не освоивших программу уч. года и имеющих академич. задолженность по одному, двум и более предметам.

В связи с тем, что в содержание образования входят не только знания, умения и навыки (уровень усвоения к-рых зафиксирован в ГОСах и относительно точно может быть оценен по балльной шкале или рейтингу), но также опыт творч. деятельности и сформированность отношений личности, не поддающиеся формальной оценке. Н. нельзя отождествлять с неудовлетворит оценками. Н. представляет собой явление более широкого плана, связанное с существ. недостатками общей культуры и воспитанности уч-ся.

Н. обусловлена трудностями создания в школе условий для индивидуализации обучения. Н. – одна из острейших проблем совр. школы.

Устранение Н. осуществляется двумя путями – путем предупреждения и путем преодоления Н. С понятием «Н.» тесно связано понятие «отставание», к-рым обозначается отд. элемент Н., возникающий в ходе обучения (напр., пробел в знаниях, слабое овладение действием). Не устраненное своевременно отставание перерастает в Н.

Предупреждению Н. могут способствовать меры на уровне общей организации системы обр., конструирования уч. плана и отбора содержания уч. предметов, деятельности пед. коллектива школы и каждого учителя. Решению этой задачи соответствуют шк. система, уч. план и содержание обр., к-рые реализуют принципы индивидуализации и дифференциации обучения, учитывают возможности и запросы уч-ся.

Можно выделить нек-рые общие признаки отставания (они сгруппированы в ди-

дактике по типам уч. предметов). Подобной диагностике служат разл. приемы опроса, наблюдения за работой и эмоцион. реакциями уч-ся на уроках и др. При обнаружении отставания учитель может помочь уч-ся индивид. консультациями, доп. занятиями в группах, привлечением к занятиям с отстающими успешно обучающихся одноклассников и др. Наряду с оказанием оперативной помощи учителю предстоит проанализировать обстоятельства, вызвавшие отставание, что особенно важно тогда, когда случаи отставания повторяются. Причины его у отд. ученика обычно связаны с физ. состоянием, общим развитием, условиями жизни. Но отставание может появиться и в результате невнимания к трудностям уч-ся со стороны педагога. Отставания мн. уч-ся обусловлены недостатком дифференциации обучения, слабым учетом возможностей и интересов уч-ся, несоответствием объема и сложности содержания программ отводимому на их усвоение времени. В работе учителя условия, вызывающие отставание, связаны с неэффективной методикой преподавания, однообразием применяемых организац. форм обучения, невниманием к развитию творч. сил и познават. интересов школьников, а также недостаточной компетентностью, негативными качествами личности педагога.

Преодоление Н. осуществляется на основе изучения уч-ся, анализа их деятельности и разработки типологии неуспевающих школьников. Осн. место в пед. лит-ре, посв. преодолению Н., занимает анализ и классификация ее причин. Для преодоления Н. применяются индивид. задания, разделение уч. задач на отд. этапы (шаги), особые условия опроса, доп. занятия. Используется также усл. перевод в след. класс уч-ся, имеющих неудовлетворит. годовые оценки по 2–3 уч. предметам. Эта мера рассчитана на то, чтобы повысить ответственность самих уч-ся и их родителей за результаты обучения. Усл. перевод позволяет сократить число второгодников. Как показывает мировая практика, повторный курс не приносит пользы ученику, снижает общий уровень образованности молодежи и наносит вред нравств. воспитанию.

**НЕФОРМАЛЬНАЯ ГРУППА, НЕОФИЦИАЛЬНАЯ ГРУППА** – реальная социальная общность, не имеющая юридически фиксированного статуса, добровольно объединенная на основе интересов, дружбы и симпатий либо на основе прагматич. пользы. Н. г. могут выступать как изолированные общности или складываться внутри офиц. групп; их интересы могут иметь как проф., так и внепроф. направленность (напр., неформальная учебная группа).

**НЕФОРМАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ГРУППА** – объединение людей на основе общности познават. интересов, совм. занимающихся уч. деятельностью без к.-л. офиц. (юрид.) оформления своего статуса.

**НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – любой орг. и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение, осуществляемый вне рамок системы традиционного шк. и университетского образования и охватывающий лиц всех возрастов. В зависимости от конкретных условий страны, такое обр. ориентируется на образоват. программы, предназначенные для распространения грамотности среди взрослых, базовое обр. для не охваченных школой детей, обучение жизненным навыкам, навыкам трудовой деятельности и культ. программы. Программы Н. о. не обязательно выстраиваются в «лестницу» и могут иметь разл. продолжительность.

**НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – обучение по программам, не предусматривающим нормативной оценки результатов их освоения.

**НОВАТОР** (от лат. novator – обновитель) – человек, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в к.-л. области деятельности.

**НОВАТОРСКИЙ ОПЫТ** – принципиально новый опыт педагога, выходящий за пределы имеющихся науч. знаний; характеризуется системной перестройкой педагогом своей деятельности, в результате чего достигается значит. и устойчивое повышение эффективности пед. процесса.

**НОВОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ** – мышление, представляющее собой результат противоречия, несоответствия устаревших, привычных пед. представлений новым обстоятельствам и

требованиям жизни; прорыв творч., новаторской мысли, процесс освобождения от груза догм и шаблонов, сковывающих пед. деятельность, сдерживающих прогресс науки. Одновременно Н. п. м. раскрепощает духовные, интеллект. силы, направляет их на создание совр. метод. систем и технологий, форм и методов пед. действий.

**НОВОМЕТОДНЫЕ ШКОЛЫ** – джадидистские школы, мусульм. нач. и ср. уч. заведения, возникшие в России в 80-х гг. 19 – нач. 20 в. Создавались в Приуралье, Сибири, Крыму, нек-рое распространение получили в Ср. Азии и Азербайджане. Программа и методы обучения в Н. ш. сформировались под влиянием джадидизма – культ. движения, выдвигавшего задачи реформы ислама, своеобразного приспособления его к новым социальным потребностям и противостоявшего русификаторским тенденциям в сфере обр. Джадидисты выработали принципы реформы мектебов и медресе, предусматривавшие введение преподавания на родном яз., включение в уч. курсы ряда нетрадиц. для них дисциплин – рус. яз., арифметики, нач. сведений по географии, гражд. и политич. истории, естествознания. В Н. ш. применялся звуковой метод обучения грамоте. Распространению Н. ш. способствовал позитивный практич. опыт в обучении детей чтению и письму по новой системе.

**НОМЕНКЛАТУРА** (лат. nomenclatura – роспись имен) – 1) совокупность или перечень назв., терминов, употребляющихся в к.-л. отрасли науки, иск-ва, техники; 2) систематизиров. перечень мат-лов, производимых и продаваемых товаров и услуг; 3) расположенная по уровням важности, подчинения иерархич. система должностей, а также круг должностных лиц, назначение или утверждение к-рых относится к компетенции вышестоящего органа в аппарате управления.

**НОМЕНКЛАТУРНЫЙ РАБОТНИК** – лицо, занимающее офиц. должность в высш. эшелонах управления.

**НООСФЕРА** (от греч. noos – ум, разум + sphaira – шар) – новое эволюц. состояние биосферы, при к-ром разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития; сферы деятельности человеч. разума и техники; все созданное разумом человека – в отличие от природного и первозданного (учение В. И. Вернадского, 1863–1945). Для Н. характерна тесная взаимосвязь законов природы с законами мышления и соц.-экон. законами. Узнавая о космосе, его связях с земными процессами, о производств. и природоохранит. деятельности человека, воспитанник постепенно осознает себя разумным существом Вселенной. Как субъект обществ. жизни он стремится обеспечить и продлить существование человеч. поколений, добиться гармонии взаимодействия между космосом, обживаемой человеком планетой и самим собой, достичь экологич. равновесия. Биосферно-ноосферная концепция В. И. Вернадского и его социол. представления все более учитываются при стратегич. и среднесрочном планировании, в частности, информ.-культ. (ЮНЕСКО), и прогнозировании.

**НОРМА** (от лат. norma – правило, образец) – 1) узаконенное установление, признанный обязательным порядок, образец поведения или действия; 2) установленная мера, ср. величина чего-нибудь (норма выработки).

**НОРМАТИВ** (лат. normatio – упорядочение) – экон., техн. или др. показатель норм, установленный для значит. круга однородных показателей, таких, как нормативы оплаты труда, нормативы эффективности и др.

**НОРМАТИВНАЯ ЭТИКА** – сост. часть этики, в к-рой ставятся и решаются проблемы смысла жизни, назначения человека, содержания нравств. долга, добра и зла; теоретически обосновываются нравств. принципы, идеалы и нормы.

**НОРМАТИВНО-ОРИЕНТИРОВОЧНЫЕ ТЕСТЫ** – совокупность пед. тестов, ориентированных на определение среднестатистич. норм, соотв. результатам большой совокупности людей, и их принятие в качестве критериев оценки и интерпретации результатов тестирования.

**НОРМАТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ** – док-т, регламентирующий требования к изделиям и/или технол. процессам и принятый соотв. орг-цией в качестве офиц. док-та. Н.-т. д. являются: нац.

стандарт, междунар. стандарт, техн. условие, нормаль, технико-экон. норматив, нормативно-техн. предписание.

**НОРМАТИВНЫЙ СРОК ОБУЧЕНИЯ** – установл. срок освоения обучающимся образоват. программы.

**НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ** – совокупность инструктивных мат-лов, устанавливающих к.-л. правила, нормы, нормативы.

**НОСТРИФИКАЦИЯ** (нем. Nostrifikation, от лат. noster – наш + facere – делать) – гос. признание иностр. диплома, звания, ученой степени за эквивалентные в своей стране.

**НОУ-ХАУ** (от англ. know-how, букв. – знаю как) – совокупность знаний, сведений науч., техн., производств.-технол., управленч., финанс.-экон., коммерч. характера, а также опыта их применения на практике, еще не ставших предметом общего достояния, представляющих новинку. Обычно принято передавать Н.-х. на коммерч. основе, за плату, посредством заключения лицензионных договоров между обладателями новшеств и желающими приобрести лицензию, дающую право на их использование с одноврем. передачей самого Н.-х.

**НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА** – определ. уровень отношения к сложившейся в общ-ве системе ценностей и традиций морали, выражающейся в объеме знаний, интересе к ним и их выборе в качестве мотива своего поведения. Н. к. гармонично сочетает и утверждает такие качества, как честь и совесть, добро, любовь, дружбу, достоинство. В то же время она включает и противоположные компоненты: зависть и зло, предательство, эгоизм, ненависть.

**НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ** – воспитание, осуществляемое в ходе повседневных нравств. отношений: формирование нравств. сознания, развитие способностей нравств. мышления и ответств. выбора. Нравственность, нравств. поведение букв. с момента рождения становятся содержанием воспитания. Внеш. критерием нравств. поведения является выполнение требований обществ. мнения; внутр. критерием – совесть – обостренное чувство, вызывающее в человеке, в зависимости от характера его поступка, состояние либо нравств. удовлетворения, либо раскаяния и беспокойства, угрызения совести и нравств. мук.

Сложность трансформации общей идеи воспитания в конкретные пед. рекомендации и рационально орг. действия, в ходе к-рых достигался бы заранее планируемый нравств. результат, свидетельствует об условности понятия Н. в. Попытки интерпретировать Н. в. как нек-рое особое направление, наряду с физ., эстетич. и т. д., иными словами, профессионализированную сферу пед. деятельности, рано или поздно наталкиваются на ряд неразрешимых трудностей.

Воспитат. процесс предполагает наличие воспитателей – людей более сведущих, компетентных, чем воспитуемый, в области, к-рая является предметом соотв. воспитат. усилий. Логично считать, что применительно к Н. в. это должны быть люди, к-рые выделяются среди остальных по своим моральным качествам. Однако одной из отличит. особенностей подлинно нравств. человека является осознание им собств. несовершенства, чувство недовольства собой, в результате чего он не может безоговорочно принимать на себя роль учителя морали. Если же человек рассматривает себя достойным такой роли, то это как раз доказывает, что он менее всего к ней пригоден. Возникает парадокс: тот, кто имеет основание обучать нравств. принципам (именно потому, что обладает необходимыми для этого качествами), никогда учителем морали не станет; тому же, кто охотно стремится выполнять подобные обязанности (и именно потому, что он этого желает), никогда нельзя доверить эту роль.

Противоречивы представления об объекте Н. в. В традиц. теории воспитания индивиды подразделяются на две группы – воспитателей и воспитуемых: первые учат вторых, целенаправленно передают им свой опыт, знания, умения, навыки и т. д. Нравственность, однако, не может быть усвоена чисто внеш. образом, она основывается на личностной автономии; нравств. закон, в отличие от всех др. предписаний, является законом самой личности.

Воспитанию, как и любой рацион. деятельности, присуще такое различие между конечным результатом (целью) и ведущими к нему промежуточными действиями

(средствами), при к-ром действия-средства получают смысл и оправдание только в связи с данной целью (напр., чтобы научиться хорошо играть на муз. инструментах, надо выдержать муки ежедневных упражнений); достигаемые в процессе воспитания цели, в свою очередь, получают оправдание в более широком жизненном контексте, выступая в качестве средств по отношению к др., более важным и общим целям (напр., овладение трудовыми и эстетич. навыками напрямую связано с благополучием человека, его социальным самочувствием и статусом). Н. в. не укладывается в логику целерациональной деятельности. Нравственность не является обычной целью, к-рой можно достичь в определ. отрезок времени с помощью определ. совокупности конкретных действий; ее скорее можно назвать последней, высшей целью, своего рода целью целей, к-рая делает возможным существование всех прочих целей и находится не столько впереди, сколько в основании самой человеч. деятельности. Точнее, нравственность можно назвать не целью, а идеалом – регулятивным принципом и масштабом оценки человеч. поведения.

К нравственности неприложима формула «цель оправдывает средства»; как нет средств, к-рые ведут к нравственности, так и сама нравственность не может быть средством, ведущим к ч.-л. иному, ибо наградой добродетели является сама добродетель. Возникает еще одно противоречие: Н. в. как рационально орг. деятельность имеет смысл постольку, поскольку в ходе этой деятельности нравственность из идеальной цели превращается в реальную, но если нравственность выступает в качестве идеальной цели, то усилия по ее дальнейшему преобразованию лишаются смысла, ибо существование в форме идеала и есть способ ее реального существования.

Отсутствие в общ-ве лиц и учреждений, профессионально занятых и ответств. за дело Н. в., исключительно важно для понимания механизмов воспроизводства нравственности в общ-ве. По мысли др.-греч. философа Протагора, в особых учителях добродетели нет нужды по той причине, что все учителя (музыки, гимнастики, математики и т. д.) учат добродетели. Социальные ин-ты (семья, школа, трудовой коллектив, гос-во и др.) точно так же наряду со своим прямым назначением оказывают и нравств. формирующее воздействие на вовлеченных в них индивидов. Процесс воспроизводства нравственности в общ-ве вписан во все многообразие социальной деятельности и осуществляется попутно. В целом он протекает стихийно и поддается целенаправл. воздействию и сознат. контролю гл. обр. в форме самовоспитания, самосовершенствования. Никто не имеет особых преим. полномочий выступать от имени нравственности, представлять интересы общ-ва в данной сфере. Каждый человек обладает этой привилегией и обязанностью и как соц.-деятельное разумное существо несет полную ответственность за собств. нравств. становление и развитие.

Человек может влиять на собств. нравств. развитие через культивирование определ. поступков, поведение, суммирующихся в нравств. черты характера. Каковы поступки, говорил Аристотель, таковы и нравств. качества человека. Равномерно распределяя блага при обмене между людьми, человек учится быть справедливым; проявляя отвагу в условиях опасности, он приобретает мужественность. Вместе с тем именно через поступки человек оказывает нравств. воздействие на др. людей. Т. о., поступок является основой нравств. самовоспитания человека, а также гл. каналом, по к-рому он нравств. образом влияет на окружающих. Так воспитуемый становится воспитателем: воспитывая себя, человек одновременно воспитывает других.

Н. в. может также приобретать крайние формы – морализаторство и моральный террор. Морализаторство переоценивает добрую волю индивида, подменяет пед., экон.-хоз. и иные практич. проблемы моральными, а решение последних связывает с назиданием, проповедью. Моральная назидательность, как правило, является выражением фактич. беспомощности или прикрытием безнравственности. К морализаторству чаще всего прибегают воспитатели по положению (родители по отношению к детям, учителя – к ученикам и т. д.), и тем охотнее, чем менее они являются воспитателями по своему существу, а также люди,

# О

**ОБЗОР** – систематизиров. сведения и науч. обобщения о состоянии, тенденциях и прогнозах развития пед. науки и нар. обр. Он включает в себя описание, анализ, оценку и обобщение, определяет перспективы и тенденции развития, содержит конкретные рекомендации и предложения. Специфика О. – в получении вывода, к-рого нет непосредственно в док-те. Структура О. зависит от его целевого назначения и включает заглавие, реф. (аннотацию), введение, осн. аналитич. часть, выводы и рекомендации, список лит-ры, оглавление (содержание). Обзорная информация должна быть точной и краткой, отличаться полнотой охвата источн. по данной теме, носить систематич. характер, быть достоверной, оперативной, содержать четкие ссылки на цитируемые или используемые источн. Объем О. – не более 3 п. л. В зависимости от характера информации различают аналитич., библ. и реферативный О.

**ОБЗОРНОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ИЗДАНИЕ** – изд., состоящее из одного или нескольких обзоров, составленных на основе анализа нескольких источн. Дает возможность ученым и критикам получить систематич. и обобщенные сведения из первичных источн., лучше представить состояние вопроса или пед. проблемы.

**ОБОБЩЕНИЕ** – процесс выделения и объединения существ. черт изучаемых предметов, фактов, процессов, явлений реальной действительности; мысленный переход от отд. фактов, событий к их отождествлению; от одной мысли к более общей, др. Получение обобщенного знания означает более глубокое проникновение в сущность действительности.

О. – метод науч. познания: 1) логич. процесс перехода от единичного к общему, от менее общего к более общему знанию, установления общих свойств и признаков предметов; 2) результат этого процесса: обобщенное понятие, суждение, закон, теория.

О. в обучении имеет два вида – эмпирическое и теоретическое. Эмпирич. О. осуществляется путем сравнения группы предметов (или представлений о них) и выявления их одинакового, повторяющегося или общего свойства, обозначаемого особым словом и становящегося содержанием эмпирич. понятия. Эмпирич. О. служит основой формирования как житейских представлений, так и эмпирич. понятий в науке, характерно для нач. стадий познания. Формирование у уч-ся эмпирич. понятий считается одной из важных целей обучения и достигается посредством соотв. расположения мат-ла учебника. На основе эмпирич. О. уч-ся усваивают путем обнаружения родо-видовых отношений и свойств разл. способы классификации предметов и явлений, растений и животных (биология), частей слова и предложений (грамматика), плоских и объемных фигур (геометрия) и т. д. Создание и иерархия эмпирич. О. подчинены задаче опознания единичного предмета как относящегося к определ. месту классификации, что является условием применения нек-рого правила в обращении с этим предметом. Ориентация на опознават. признаки рода и вида предметов служит основой применения уч-ся разнообр. усвоенных ими правил действия. Опора на классификацию помогает им включить один и тот же предмет то в узкие, то в бо-

порочные склонности к-рых получили такое сильное развитие, что требуются спец. усилия для их прикрытия. Морализаторство – один из источн. лицемерия, социальной фальши. Моральный террор недооценивает добрую волю человека. Его суть – насильств. осчастливливание людей путем навязывания им через жесткую регламентацию определ. внеш. норм поведения, нравств. значимость к-рых сама по себе не вызывает сомнения. Нравств. предписания выступают в данном случае как скрытое средство для подавления и унижения личности. Моральный террор возникает в условиях патерналистских отношений, свойствен структурам, тяготеющим к открытому тоталитаризму.

Существует буквальное понимание Н. в. как обучения нравственности, что является не вполне адекватным: обучить нравственности нельзя; Н. в. выражает потребность общ-ва сознательно влиять на процесс, являющийся предельно индивидуализированным и в целом протекающий стихийно.

Термин «Н. в.» употребляется также в узком значении – как обучение нормам обществ. приличия. В этом случае речь идет о диктуемых культурой формах поведения индивида в разл. ситуациях и отношениях – от поведения за обеденным столом до ритуалов почитания богов. Люди разных эпох и общ-в отличаются друг от друга не тем, что они делают, а тем, как они поступают, – нормами, задающими критерии подобающего и неподобающего, хороших манер. Эти предписания приучают человека смотреть на себя как бы со стороны и самокритично, вырабатывают в нем чувство уважения к себе и др. Было бы большой ошибкой отрывать этику от этикета, недооценивать роль последнего. Приличное, достойное поведение, хорошие манеры, то, что емко именуется воспитанностью, культурностью, еще нельзя считать нравственностью (добродетелью), но является ее необходимой и надежной составляющей.

**НРАВСТВЕННЫЕ ЧУВСТВА, МОРАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА** – чувства, переживаемые людьми при восприятии явлений действительности и сравнение этих явлений с нормами, выработанными общ-вом. К Н. ч. относят чувство долга, гуманность, доброжелательность, любовь, дружбу, патриотизм, сочувствие и т. д. Проявление этих чувств предполагает, что человеком усвоены нравств. нормы и правила, он знает, что нужно считать хорошим, а что плохим; что добрым, а что злым. Действия и поступки людей, соотв. взглядам на нравственность в данном общ-ве, считаются моральными, нравственными; поступки, не соотв. этим взглядам, считаются аморальными, безнравственными.

**НРАВСТВЕННЫЙ ЗАКОН, МОРАЛЬНЫЙ ЗАКОН** – предписание делать добро и не делать зла. Н. з. благодаря свободе является каузальным (причинно обусловленным) и потому предписывается безусловно, категорически, не считаясь с эмпирич. целями.

**НРАВЫ** – обычаи, имеющие нравств. значение; проистекают из пост. норм, к-рыми люди руководствуются в отношениях между собой и с общ-вом, при условии, что эти нормы не вводятся принудит. предписаниями власти или закона, а регулируются традициями. Когда последние упорядочивают политич., умств., экон. стороны жизни, то такие нормы относят к моральным и нравств. обычаям. Власть Н. над толпой огромна, и действия немалой части человечества регулируются именно господствующими в данное время Н. При росте уровня цивилизации и повышении нравственности смягчаются и Н.; напротив, огрубление Н. происходит при дегенеративных процессах и деморализации общ-ва, что выражается в увеличении актов насилия, возрождении жестокости и др. пороков.

лее широкие по объему группы (классы). Знание эмпирич. общего, будучи результатом сравнения и словесного обозначения, есть нечто абстрактное и отвлеченное. Переход от образов восприятия к эмпирич. общему (к понятию) – это переход от конкретного и чувственного к абстрактному и мыслимому. Для обеспечения такого перехода в процессе обучения используются разл. средства наглядности. Одним из наиб. распространенных способов реализации этого вида О. в обучении является применение информационно-рецептивного метода обучения. Регулярное использование эмпирич. О. в обучении культивирует у человека эмпирич. мышление.

Теоретич. О. осуществляется путем анализа системы, к-рый состоит в ее преобразовании с целью выявления нек-рого абстрактного исходного отношения как генетически общей основы этой системы. Абстрактность исходного отношения состоит в том, что оно в самом начале анализа лишь в односторонней и неразвитой форме представляет целостную (конкретную) систему. Фиксируя такое отношение в знаково-символич. виде, уч-ся создают теоретич. О. и, опираясь на него, раскрывают закономерные или существ. связи этого исходного отношения с разл. частными проявлениями системы, все более конкретизируя свое знание о ней. При таком движении мысли от абстрактного к конкретному уч-ся мысленно воспроизводят целостность изучаемой ими системы. Знание теоретич. общего, будучи результатом аналитич. преобразования системы, прежде всего обнаруживается в мыслит. способах выделения и удерживания специфики ее исходного отношения в процессе его мысленного «увязывания» с разл. частными проявлениями системы. Средством обнаружения генетич. общей основы нек-рой системы служит ее реальное или мысленное преобразование. Это средство используется при такой организации обучения, в к-рой уч-ся усваивают знания в процессе решения уч. задач. Преобразовывая ее условия, они находят общий принцип правильного подхода ко мн. др. однородным задачам (движение мысли «от общего к частному»). Усвоение знаний посредством решения уч. задач развивает у человека основы его теоретич. мышления. Теоретич. О. присуще образование понятий, используемых при создании развернутых систем знания. Этот вид О. характерен для достаточно развитого уровня познания.

В совр. концепциях шк. педагогики и дет. психологии принята точка зрения, согласно к-рой в процессе обучения дошкольников и мл. школьников необходимо ориентироваться на эмпирич. О. Лишь в подростковом и более ст. возрасте знания усваиваются путем их теоретич. О. Нек-рые эксперим. иссл. продемонстрировали возможность реализации теоретич. О. уже в мл. классах школы.

**ОБОБЩЕНИЕ ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА** – метод изучения и анализа состояния практики, выявления новых тенденций, эффективности и доступности рекомендаций науки. Объектом изучения может быть массовый опыт (для выявления ведущих тенденций), отрицат. опыт (для выявления характерных недостатков и ошибок), передовой опыт, найденный в массовой практике. Выделяются 2 вида передового опыта: пед. мастерство (рацион. использование рекомендаций пед. науки) и новаторство (собств. находки, новое содержание, новые приемы обучения и воспитания). О. п. о. состоит в его описании (на основе наблюдения, бесед, опросов); классификации наблюдаемых явлений, их истолковании; установлении причинно-следств. связей, механизма взаимодействия разл. сторон уч. процесса; анализа деятельности учителя-новатора. Критериями передового пед. опыта могут быть: новизна в деятельности педагога, высокая результативность и эффективность, соответствие совр. достижениям педагогики и методики, стабильность и возможность творч. применения др. педагогами. Внедрение передового пед. опыта в практику происходит через ряд практич. форм (школы передового опыта, ин-ты повышения квалификации работников обр., базовые и эксперим. школы) и через разл. формы его обобщения (публ. ст., докл., метод. разработок).

**ОБОБЩЕННОЕ ЧУВСТВО НОВОГО** – интеллект. чувство, выражающееся в пост. поиске и борьбе за новое, прогрессив-

ное как в области познания, так и в практич. деятельности. Это чувство связано с потребностью в получении любой новой информации, с потребностью в «когнитивной гармонии», т. е. чтобы в новом, неизв. отыскать знакомое, привычное.

**ОБРАЗ** – результат и идеальная форма отражения предметов и явлений матер. мира в сознании человека. О. на чувств. ступени познания – ощущения, восприятия, представления; на уровне мышления – понятия, суждения, умозаключения. Матер. формой воплощения О. выступают практич. действия, язык. По содержанию О. объективен в той мере, в какой он адекватно отражает объект. Худ. О – способ и форма освоения действительности в иск-ве.

**ОБРАЗНАЯ ПАМЯТЬ** – память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы; бывает зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой. Если зрит. и слуховая память обычно хорошо развиты и играют ведущую роль в жизненной ориентировке всех нормальных людей, то осязат. и вкусовую память в изв. смысле можно назвать проф. видами. Эти виды памяти особенно интенсивно развиваются в связи со специфич. условиями деятельности, достигая поразительно высокого уровня в условиях компенсации или замещения недостающих видов памяти, напр., у слепых, глухих.

**ОБРАЗОВАНИЕ** – в соответствии с Законом РУз «Об обр » это – целенаправл. процесс воспитания и обучения в интересах человека, общ-ва, гос-ва, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных госвом образоват. уровней (образоват. цензов). По МСКО ЮНЕСКО (Междунар. стандартная классификация обр.) термин «обр.» включает в себя все виды целенаправл. и систематич. деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения образоват. потребностей. Подразумевается, что под обр. понимается организац. и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение. Итак, обр. есть, прежде всего, относит. результат процесса обучения, выражающийся в формировании у обучающихся системы знаний, умений и навыков, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, т. е. процесс формирования облика человека; при этом гл. является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями.

О. – спец. сфера социальной жизни, создающая внеш. и внутр. условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в авт. режиме) в процессе освоения ценностей культуры. Обр. есть поэтому синтез обучения и учения (индивид. познават. деятельности), воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации. Метафорически обр. определяемо как творение образа Человека в индивиде.

Цели О. – развитие индивида, сообщества и в глобальном плане – сохранение и развитие культ. и цивилизац. форм жизни – достигаются посредством освоения индивидом разл. видов деятельности.

В обучении и самостоятельно осуществляемом учении осваиваются технологич. навыки, приобретаются знания. В воспитании и самовоспитании принимаются традиц. и вырабатываются собств. системы ценностей.

Воспитание в широком смысле есть процесс специально орг. передачи из поколения в поколение соц.-культ. опыта и создания условий для проявления внутр. мотивации ребенка. В узком же смысле воспитание – это конкретная деятельность взрослого по включению ребенка в конкретные ситуации жизни сообщества, формирование условий для его внутр. роста.

Все эти процессы неразделимы, именно поэтому в парадигме личностно-ориентированной педагогики О. рассматривается как многоуровневое пространство, как сложные процессы, создающие условия для саморазвития личности, к-рое является стержнем всех составляющих становления личности.

Отсюда и новое понимание образованности – не как многознания и владения набором проф. навыков, а как развитости разнообр. способностей системного характера и высокой степени их продуктивности.

В данном контексте собств. обучение не может быть ведущей деятельностью в образоват. процессах (как это было в пре-

жней парадигме), в каждой конкретной образоват. ситуации в зависимости от интересов и целей, к-рые ставят ее участники, содержательными становятся те или иные составляющие, но при условии, если они развивают личность и индивидуальность и если созданы условия для саморазвития.

Анализ определений и трактовок категории «О.».

Образовательная система каждой страны содержит в себе неск. структурных срезов – уровневый, организационный (включая внутр. организацию и внеш. влияния), содержательный. Иногда систему О. в той или иной стране принято именовать нац. моделью.

Образовательный процесс – педагогически целесообразно орг. и управляемая деятельность уч-ся и педагога, направленная на достижение целей обучения, воспитания и развития личности.

В пед. энциклопедии О. рассматривается как процесс и результат усвоения систематизиров. знаний, умений и навыков. В зависимости от характера подготовки к жизни и труду различается общее и спец. О. Общее О. дает знания, умения и навыки независимо от будущей специальности и профессии. Спец. О. дает знания, умения и навыки, необходимые работнику определ. уровня квалификации.

Социальный и науч.-техн. прогресс приводит к тому, что серьезное общее и осн. на нем углубленное проф. О. стало не только первоочередной обществ. потребностью, но и потребностью личности, нормой для ее участия в обществ.-культ. жизни и производств. деятельности, стало фундаментом любого дальнейшего обучения, к-рое постепенно превращается в непрерывное обучение в течение всей жизни. Эти потребности определяются также демократизацией обществ жизни.

О. – это процесс и результат овладения уч-ся системой науч. знаний и познават. умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, нравств. и др. качеств личности, развитие ее творч. сил и способностей. Осн. целью О. отд. авторы видят формирование гармонично развитой, общественно активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физ. совершенство.

Прежде всего, О. есть относит. результат процесса обучения, выражающийся в формировании у детей системы знаний, умений, навыков, отношений к явлениям природы и обществ. жизни. Вместе с тем, О. представляет собой и процесс изменений, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абс. форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями, навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющими науч.-техн. прогресс. О. – это не только сумма знаний, но и основа психол. готовности человека к непрерывности в накоплении знаний, их переработка и совершенствование.

Роль О. в совр. мире нек-рые рассматривают лишь как инструмент политики. Эту роль объясняют ключевой позицией О. в трудоустройстве. О. ценится, прежде всего, как наиб. очевидное средство, открывающее доступ к благам развития. Т. о., оно оказывается связанным с этич. проблематикой развития. Никакой др. обществ. ин-т не влияет в такой мере на судьбу индивида.

Вместе с тем причастность системы О. к неравному распределению матер. благ является, безусловно, неизбежным следствием нынешней модели развития. Если развитие ориентировано на индустриализацию и крупномасштабное произ-во, сопряженное с накоплением капитала и применением технологий, то внутри общ-ва непременно будут существовать большие различия и невозможно будет обеспечить безболезненный и равномерный переход масс нас. в совр. сектор. Как показывает опыт мн. стран, извлечение макс. прибыли для финансирования, модернизации и развития гор. р-нов может нанести серьезный ущерб производителям с.-х. продукции. Вот почему никак нельзя рассчитывать, что О. уравняет возможности общ-ва, вставшего на такой путь развития; более того, оно, как представляется, даже не способно сгладить различия, связанные с этим процессом. Др. словами, О. фактически является гл. инструментом насаждения взглядов и установок, отвечающих требованиям совр. процесса развития.

О. в совр. мире должно выполнять двойную задачу: просвещение широких

жней парадигме), в каждой конкретной образоват. ситуации в зависимости от интересов и цепей, к-рые ставят ее участники, содержательными становятся те или иные составляющие, но при условии, если они развивают личность и индивидуальность и если созданы условия для саморазвития.

Анализ определений и трактовок категории «О.».

Образовательная система каждой страны содержит в себе неск. структурных срезов – уровневый, организационный (включая внутр. организацию и внеш. влияния), содержательный. Иногда систему О. в той или иной стране принято именовать нац. моделью.

Образовательный процесс – педагогически целесообразно орг. и управляемая деятельность уч-ся и педагога, направленная на достижение целей обучения, воспитания и развития личности.

В пед. энциклопедии О. рассматривается как процесс и результат усвоения систематизиров. знаний, умений и навыков. В зависимости от характера подготовки к жизни и труду различается общее и спец. О. Общее О. дает знания, умения и навыки независимо от будущей специальности и профессии. Спец. О. дает знания, умения и навыки, необходимые работнику определ. уровня квалификации.

Социальный и науч.-техн. прогресс приводит к тому, что серьезное общее и осн. на нем углубленное проф. О. стало не только первоочередной обществ. потребностью, но и потребностью личности, нормой для ее участия в обществ.-культ. жизни и производств. деятельности, стало фундаментом любого дальнейшего обучения, к-рое постепенно превращается в непрерывное обучение в течение всей жизни. Эти потребности определяются также демократизацией обществ. жизни.

О. – это процесс и результат овладения уч-ся системой науч. знаний и познават. умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, нравств. и др. качеств личности, развитие ее творч. сил и способностей. Осн. целью О. отд. авторы видят формирование гармонично развитой, общественно активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физ. совершенство.

Прежде всего, О. есть относит. результат процесса обучения, выражающийся в формировании у детей системы знаний, умений, навыков, отношений к явлениям природы и обществ. жизни. Вместе с тем, О. представляет собой и процесс изменений, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абс. форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями, навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющими науч.-техн. прогресс. О. – это не только сумма знаний, но и основа психол. готовности человека к непрерывности в накоплении знаний, их переработка и совершенствование.

Роль О. в совр. мире нек-рые рассматривают лишь как инструмент политики. Эту роль объясняют ключевой позицией О. в трудоустройстве. О. ценится, прежде всего, как наиб. очевидное средство, открывающее доступ к благам развития. Т. о., оно оказывается связанным с этич. проблематикой развития. Никакой др. обществ. ин-т не влияет в такой мере на судьбу индивида.

Вместе с тем причастность системы О. к неравному распределению матер. благ является, безусловно, неизбежным следствием нынешней модели развития. Если развитие ориентировано на индустриализацию и крупномасштабное произ-во, сопряженное с накоплением капитала и применением технологий, то внутри общ-ва непременно будут существовать большие различия и невозможно будет обеспечить безболезненный и равномерный переход масс нас. в совр. сектор. Как показывает опыт мн. стран, извлечение макс. прибыли для финансирования, модернизации и развития гор. р-нов может нанести серьезный ущерб производителям с.-х. продукции. Вот почему никак нельзя рассчитывать, что О. уравняет возможности общ-ва, вставшего на такой путь развития; более того, оно, как представляется, даже не способно сгладить различия, связанные с этим процессом. Др. словами, О. фактически является гл. инструментом насаждения взглядов и установок, отвечающих требованиям совр. процесса развития.

О. в совр. мире должно выполнять двойную задачу: просвещение широких

слоев населения для поддержки новых стратегий развития (сохранение природы, развитие культуры и духовности, обеспечение благосостояния нации и др.) и подготовка интеллектуальной элиты, способной к строгому анализу фундамент. вопросов развития.

Приводятся и др. определения категории «О.».

Общ-во и личность рассматривают О. с позиций цели, ценности, процесса и результата, а также способа и механизма достижения целей личностного развития. Перечисленные категории социально и исторически обусловлены. На каждом этапе своего развития общ-во ставило перед О. конкретные цели, возлагало определ. функции. Соотв. предъявлялись требования к организации и содержанию образоват. процесса, конечному результату О. Др. словами, гос-во и общ-во, проводя определ. политику по отношению к О., формировало, в соответствии с выработанными в общ-ве ценностями, подрастающее поколение.

Ценности общ-ва и О. как его социального ин-та постоянно меняются и уточняются. Однако на протяжении веков не претерпела изменений прогрессивная направленность этих изменений. Оставалась их глубинная суть – ориентированность на Человека, на его права, свободы и идеалы; на условия существования и нормы взаимодействия, общения в общ-ве. В наст. время ситуацией в стране общечеловеч., нац.-культ. ценности объективно оказываются включенными в содержание и организацию О., в его нравств. и культ. цели.

Ценностные характеристики О. принято рассматривать с 3-х взаимосвязанных позиций – гос-ва, общ-ва и личности. Четкое разграничение указ. ценностных характеристик позволяет не только обозначить, «кто чего хочет, ожидает от О.», но, гл., сформулировать стратегич. целевые установки развития О.

На личностном уровне – это идея наиб. полной жизненной самореализации личности, с «переброской мостика» от глобальных филос. представлений о совершенной личности, о смысле человеч. жизни к более конкретным ценностям и целям О. И далее к соотв. пед. процессу и пед. технологиям, со всеми необходимыми составляющими аспектами.

На уровне общества парадигмальное образоват знание ориентировано на решение проблем гражд. общ-ва, воспитание таких качеств личности, к-рые необходимы для наиб. эффективного участия каждого человека в обществ. жизни своей страны, понимания проблем развития цивилизации в целом.

На государственном уровне – признано важным определиться в проблемах формирования правовой культуры личности, воспитания способностей жить и трудиться в свободном, демокр., правовом государстве, видеть свою первую обязанность в том, чтобы знать свои права и свободы и уметь пользоваться ими в своих интересах и интересах гос-ва и общ-ва. Столь же важным был признан экон. эффект О. – формирование новой генерации высокопроф кадров, способных своим трудом приносить наиб. пользу и гос-ву, и общ-ву, и себе лично.

Как показывает опыт 20 в., в большинстве стран мира, а в быв. СССР особенно, главенствующей оказывалась «государственная ценность О.». Что это значит и к чему ведет?

Осознавая необходимость развития О. в целях укрепления политич., экон. потенциала, напр., социалистич. гос-во, ставило перед О. конкретные цели – воспитание «идеологически выверенного» (в духе коммунистич. морали) гражданина и ограниченного рамками «социалистич. собственности труженика», отчужденного как от результатов собств. труда, так и от управления социальными процессами. Отсюда – формирование соотв. адм.-командной организации и управления О., идеологически зашоренного его содержания и, как результат – «выпускник-винтик в огромном социалистич. молохе».

Др составляющая превалирования «гос. ценности О.» – декларативность во имя достижения популистских целей.

Вполне естественно, что каждое гос-во должно быть заинтересованно в развитии О., придания этой сфере приоритетной гос. значимости. Но одними декларациями о гос. ценности обр. нельзя ограничиваться,

они, не подкрепляясь конкретными механизмами реализации, остаются только красивыми лозунгами.

Широкомасштабные социальные реформы (к каковым относится реформа системы О.) требуют гл. – заинтересованной и сознат. обществ. поддержки, активного участия всего народа, каждого гражданина страны.

При всей важности социальных начал, предопределяющих гос.-обществ. значимость и ценность О., они должны отражать гл. – личностные ценности образования, мотивированные и стимулированные отношения человека к собств. О., его уровню и качеству.

С этих позиций чрезвычайно важно видеть как общее, так и особенное в содержании указанных ценностных составляющих О., их взаимопроникновение и взаимодополнение. Это свидетельствует о необходимости системного подхода к анализу и синтезу указ. ценностных характеристик. Системность же в подходе предполагает, в свою очередь, целостность самого понятия «ценность О.».

Реформы О. должны отвечать на гл. и очень важный вопрос – во имя чего проводятся реформы, какие стратегические задачи при этом должны решаться с учетом принципиально новой соц.-экон. ситуации в общ-ве, в какой мере О. будет способствовать достижению стратегич. целей гос-ва, общ-ва и личности?

Ответ на эти вопросы – это непременное условие целостного и целенаправл. развития системы обр.

Критерием, позволяющим выделить О. как систему из структуры общ-ва, является его целевое назначение. Целевой анализ, системный подход позволяют рассматривать О. с позиции его связи с политич., соц.-экон., демографич., экологич. и др. процессами в стране и мировом сообществе. Каждый структурный компонент О. также имеет конкретное целевое назначение, отражая определ. сторону этой связи

О. как цель и результат – сложный и длит. процесс, к-рый, с точки зрения совр. взглядов, и в частности – концепции человеч. развития, должен охватывать большую часть жизни человека. В связи с этим естественно, что оно имеет многоуровневую структуру.

До сер. 20 в. в мире существовало некое общее «междунар.» понятие об уровнях О., в то время как разными гос-вами устанавливалась собств. образоват. иерархия. В основе нац. образоват. градаций лежали самые разл. возрастные критерии, показатели интеллект. зрелости, представления об объемах информации и возможностях применения полученных знаний и навыков. Однако по мере расширения и углубления мировой экон., науч. и культ. интеграции, а гл. – в связи с превращением межстранового образоват. и кадрового обмена во всеобщую и систематич. практику возникла острая необходимость в разработке междунар. классификации уровней О.

В данном случае речь идет об объективной оценке образоват. капитала, накопленного каждым человеком везде, где бы он ни находился, куда бы ни перемещался. Др. задачей являются сравнит. оценка нац. образоват. систем, нахождение для нее соотв. критериев и статистич. показателей.

В 1975 г. в Женеве Междунар. конф. по О., проходившая под эгидой ЮНЕСКО, утвердила первую Междунар. стандартную классификацию О. (МСКО). Эта классификация, однако, не смогла поспеть за бурными процессами развернувшейся в последние десятилетия 20 в. образоват. рев., прежде всего – за диверсификацией О., т. е. появлением все более разнообр. форм, создававших наилучшие условия для получения О. разл. группами и слоями нас. Поэтому в ноябре 1997 г. Генеральной конф. ЮНЕСКО была принята новая МСКО.

Исходной ед. междунар. классификации выступают образоват. программы. Они описываются по двум гл. направлениям – ступень О. и область О. Схемы, включенные в МСКО, достаточно сложны и содержат детальное описание разных показателей. Напр., для ступени «нач. О.» даны осн. характеристики, в к-рые для более ясного и компактного восприятия включены показатели и критерии, взятые из разл. пунктов описания данных ступеней в МСКО, но составляющие суть и отличит. черты данной образоват. ступени.

МСКО включает в себя также области О.: подготовку учителей и пед. науку; гуманитарные науки и иск-во; социальные науки, бизнес и право; естеств. науки; инж. отрасли; с. х-во; здравоохранение и социальное обеспечение; сервис и др.

Перейдем теперь от уровневых структур к системам или моделям О.

Нац. моделей О. существует множество. Однако среди них можно выделить базовые, на к-рые ориентируются все др. модели.

Осн. или базовые системы О. могут быть классифицированы по след. основаниям:

1. Роль гос-ва.

2. Соотношение роли нац. и местных структур в управлении и финансировании О.

3. Пропорция платности и бесплатности О.

4. Соотношение элитарности и массовости.

5. Пропорция фундаментальности и практич. ориентированности в структуре и содержании высш. О.

По этим признакам можно выделить, по меньшей мере, две модели О. – амер. (к ней примыкает япон. и южнокор.) и европ. (ее разновидностью с учетом полного гос. контроля была сов. образоват. система).

В европейской модели – преим. гос. и бесплатное обр. Действует автономия унтов, имеющая глубокие ист. корни. Однако в целом уровень централизации в содержании обр. гораздо выше, чем в амер. системе. Значительна роль академич. кругов в управлении уч. заведениями, в то время как в США эти функции ложатся в большей мере на попечительские советы. Гораздо выше, чем в амер. системе, уровень фундаментальности О.

В рамках европ. модели отдельно выделяют англ., франц. и нем., а также модели О. стран Вост. Европы. Напр., специфич. особенностью нем. модели является т. н. «дуальный принцип» (соединение обучения с произ-вом), а для франц. – всеобщая бесплатность О.

Американская модель отличается существ. ролью гос-ва в финансировании О., но при очень высокой активности также и частного бизнеса. Школы находятся в ведении муниципальных органов, а между частными и гос. вузами существует примерный количеств. паритет. В целом в финансировании О. локальные источн. резко преобладают над национальными. Ср. О. в осн. бесплатное, а высш. по большей части платно, но при наличии разветвл. системы помощи ст-там в оплате образоват. услуг.

Сильно различается качество О. между элитарными и ординарными ун-тами. Очень высока степень самостоятельности в определении содержания О., в этом отсутствует сколько-нибудь существ. роль гос. учреждений.

Сложившаяся к сер. 90-х годов на постсов. пространстве модель О. явилась результатом длит. реформ. При этом причины образоват. реформ в обретших гос. независимость республиках принципиально отличались от предпосылок экон. и политич. преобразований. Последние были связаны с глубоким кризисом экономики, ист. неадекватностью политич. отношений, серьезным отставанием от передовых стран в структуре и результатах произ-ва, уровне и качестве жизни нас., в эффективности гос. управления. Несмотря на это, ни кризиса, ни тем более отсталости не было в системе О., к-рую получили вновь созданные гос-ва в наследство от распавшегося Сов. Союза.

Можно спорить о реальной мотивации заботы сов. гос-ва об О. – лежали ли в ее основе гуманистич. компоненты социалистич. идеи или же она подталкивалась рев., мессианскими, а затем державными амбициями тоталитарного режима, но результат был налицо. Практически поголовная грамотность нас., всеобщность ср. и высокий уровень доступности высш. О., бесплатность обучения на всех ступенях, науч. характер и фундаментальность образоват. программ, многообразие н.-и. направлений, огромный по любым междунар. меркам кадровый потенциал О. и науки явились бесспорными ист. достижениями сов. периода. Но именно жесткая гос. опека, не оставлявшая никаких «лазеек» для проникновения рыночных регуляторов даже на теневом уровне, сделала интеллект. сферу наиб. беззащитной перед экон.-политич. коллапсом, возникшим в результате крушения СССР.

След. характерными признаками О. являются его функции, цели и задачи, через

к-рые собств. и реализуется предназначение и роль О. в человеч. развитии. Здесь необходимо отметить, что на декларативном уровне указ. характеристики в разл. странах отличаются незначительно. Различия устанавливаются в осн. на реализационном, практич. уровне.

Формирование, функционирование и развитие большинства нац. систем О. основывается на (здесь приведены наиб. общие основания):

– приоритетности О. – первоочередной характер его развития, престижность знания, образованности и высокого интеллекта;

– демократизации О. – расширение самостоятельности уч. заведений в выборе методов обучения и воспитания, переход к гос.-обществ. системе управления О.;

– гуманизации О. – раскрытие способностей человека и удовлетворение его разнообр. образоват. потребностей, обеспечение приоритетности нац. и общечеловеч. ценностей, гармонизации отношений личности, общ-ва и окружающей среды;

– гуманитаризации О. – формирование у обучающихся эстетически богатого мировоззрения, высокой духовности, культуры и творч. мышления;

– нац. направленности О., заключающейся в его органичном единстве с нац. историей, нар. традициями и обычаями, сохранении и обогащении культуры, признании О. важнейшим инструментом нац. развития, уважения к истории и культуре др. народов;

– неразрывности обучения и воспитания, направленности этого процесса на формирование всесторонне развитой личности;

– выявлении одаренной молодежи, создании условий для последоват. получения фундамент. и спец. знаний на самом высоком уровне О.

К осн. функциям О. относятся: образоват., воспитат., развивающая, культурологич., соц.-проф., оздоровит. Др. словами, реализация функций О. обеспечивает удовлетворение потребностей гос-ва, общ-ва и личности в достижении стратегич. и оперативных целей своего развития.

Цели и задачи О. практически совпадают с его функциями, но дифференцируются по ступеням (видам) О.

Системе О., независимо от нац.-гос. принадлежности, но открытой для широкой культ.-образоват. деятельности, должно соответствовать и новое сообщество людей, открытое для инноваций и развития. Такому О. и такому общ-ву соответствует многообразие образоват. подходов и культ.-образоват. сред, к-рые только и могут характеризовать подлинно демократич., гражд. общ-во, т. е. сложноорганизованное и интегрирующее разнообразие культур и субкультур в широкое (междунар.) соц.-культ. пространство.

Обратимся еще к одной важной проблеме – реализация заложенного в ней принципа «единство в многообразии», особенно актуального для многонац., полиэтнич. и поликонфессионального сообщества.

Эту проблему целесообразно анализировать с двух взаимосвязанных позиций:

1) определение места и роли, задач и функций О. в решении «внутр.» проблем общ-ва в целях, с одной стороны, единения на основе общепринятых нац. целей и принципов стратегич. развития, с др. – в сохранении и развитии многообр. языковых, нац., религ., обществ.-политич. и др. особенностей, течений, взглядов;

2) с одной стороны – установление места и роли, задач и функций нац. системы О. в мировых образоват. системах, путей и способов обеспечения действенной ее интеграции в междунар. образоват. пространство, с др. – сохранение своей самобытности, выбора и реализации собств. пути развития О.

Указ. составляющие принципа «единство в многообразии» четко определены и нашли отражение в концепции человеч. развития. Она являет собой пример реализации прогностич. функции, обеспечения возможности влиять на обществ. идеалы, вести активную преобразоват. работу по их совершенствованию.

С позиций определения функций и роли О. целесообразно рассматривать понятие «прогностическая, опережающая» функция в двух аспектах – «внутр. и внеш. опережения».

1-й аспект представляет собой потенциал концепции человеч. развития «работать на внутр. рынке О. и образоват. услуг»,

возможность «предвидеть» потребности гос-ва, общ-ва и личности на ближайшую и отдаленную перспективу. Нет необходимости показывать весь спектр прогностич. возможностей концепции. Они достаточно ярко «высвечены» в содержании – от целевой установки и до стратегич. направлений.

2-й аспект касается потенциала концепции учитывать и опережать общемировые тенденции развития нац. образоват. систем. Перечислим только нек-рые из них (увеличение сроков гарантированного гос-вом обязат. обучения с присвоением квалификации; направленность на личность; реализация принципа «О. на всю жизнь»; приоритет воспитат.-развивающей составляющей перед обучающей, повышение роли культурообразующей функции О.; демократизация, гуманизация и гуманитаризация; дифференциация и индивидуализация О.; использование прогрессивных информ. и пед. технологий в О. и др.).

Многообразие жизни общ-ва, различия в подходах к реализации идеи человеч. развития помогают становлению разнообразия практики, к-рая, опираясь на нац. и общечеловеч. ценности (общепринятые значения, цели и смыслы жизни людей), выстраивает в каждой из частей широкого духовно-культ. пространства новые идеи и принципы.

Кроме того, в практике появляются инновационные подходы формирования обществ. сознания, особенно в сфере О. и воспитания личности (относительно новые, не имевшие ранее распространения). Все это, конечно, требует анализа, ведь каждый прорыв в новое объективно изменяет содержание всей сферы О., меняет его философию, создает новые духовно-культ. условия его развития.

В результате этих процессов в сфере О. развивается новая система ценностей, т. е. формируются и начинают действовать вызванные инновациями и реформами новые духовные и нравств. идеалы и принципы, нормы бытия, принимаемые за основу их нового опыта, за цели действий и поступков.

В то же время новые социальные ценности (идеалы, идеи), с одной стороны – принцип. основание пед. деятельности, с др., – основания ее самоорганизации и саморазвития. Они – обобщенные представления о желаемом и социально необходимом для общ-ва. Ценности сообщества и О. соотв. нельзя установить авторитарным путем, они эволюционируют вместе с развитием содержания и технологий О., вместе с изменением социокульт. среды и трансформацией общ-ва.

Люди – осн. носители ценностей – выстраивают их системы в зависимости от своего субъектного опыта и направленности сознания и используют в качестве критериев практики или меры соотнесенности с целями деятельности. Вот почему ценности общ-ва (и О.) постоянно меняются и уточняются, не меняясь в глубинной сути и глобальном измерении – в своей ориентированности на Человека, на его права, свободы и идеалы; на условия существования и нормы взаимодействия.

Ценности, в синтезе их общечеловеч., нац.-культ. и конкретных социокульт. форм, объективно оказываются включенными в содержание и организацию О. Сегодня они включены в нравств. и культ. цели О.: развития в подрастающем поколении трудолюбия, гражданственности, честности, предприимчивости, культ. грамотности и воспитанности, чувства собств. достоинства и независимости одновременно с чувством долга, терпимости и уважительности к др. человеку.

**ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ** – сост. часть системы обр., ее относительно обособл. подразделение, осн. задачей к-рого является содействие всестороннему развитию человека в период его самостоят. жизни. В этом смысле О. в. является социальным ин-том, преемственно продолжающим процесс превращения имеющегося в общ-ве соц.-культ. опыта в достояние всех его членов. По МСКО, О. в. – это любой орг. и устойчивый (обладающий преемственностью) процесс коммуникации, порождающий обучение во благо и адаптированный к потребностям лиц, имеющих традиц. шк. или университетское обр. В Рекомендации ЮНЕСКО о развитии О. в. (1976) термин означает весь комплекс, ограниченный рамками орг. образоват. процесса, независимо от содержания, уровня и методов обучения, формальных или иных,

продолжающих или заменяющих обр. в школах, колледжах и ун-тах. В эту систему входит и ученичество, благодаря к-рому лица, считающиеся взрослыми в данном общ-ве, повышают свою техн. или проф. квалификацию, развивают способности, обогащают знания с целью завершения определ. ступени формального обр., приобретения знаний и навыков в новой области, обновления или освежения знаний в своей области (см. *Дополнительное образование*).

**ОБРАЗОВАНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ.** Одним из гл. приоритетов системы непрерывного обр. и воспитания в рамках реализации нац. идеи является воспитание новой формации граждан республики, формирование «духовно богатой и нравственно цельной, гармонично развитой личности, обладающей независимым мировоззрением и самостоят. мышлением, опирающейся на бесценное наследие наших предков и общечеловеч. ценности».

Достижение указанной цели неразрывно связано с общим процессом демокр. преобразований, формированием нового соц.-политич. климата в стране, созданием условий для внедрения в менталитет народа новых прогрессивных ценностей, сформированных за годы независимости.

Процесс этот длительный, сложный, требующий коренного пересмотра содержания деятельности всех гос. структур и обществ. организаций, естественно, гл. образом, органов и учреждений системы непрерывного обр.

Именно социальная практика, обществ. воспитание и целенаправл. процесс воспитания и обр., – слагаемые процесса формирования личности.

Каковы же ближайшие и перспективные задачи системы обр. и воспитания в этом процессе?

Первое. В соответствии с принципами и целями нац. идеи, совр. достижениями науки, техники, технологий, с учетом богатых культ.-ист. и духовно-нравств. традиций, следует продолжить процесс коренного реформирования организации и содержания уч.-воспитат. процесса.

Второе. Для придания мощного импульса процессам воспитания подрастающего поколения необходимо, в первую очередь, создать соотв. организац. структуры – детско-юношеские объединения и движения.

Третье. Необходимо формирование и обеспечение условий, механизмов для эффективного взаимодействия всех субъектов воспитат. процесса для достижения гл. цели – формирование совершенной личности, нового обществ. сознания, а значит реализации нац. идеи и идеологии.

Четвертое. Необходимо кардинальным образом пересмотреть функции образоват. учр. как социальных ин-тов. Нужно добиться того, чтобы школа, лицей, колледж, ин-т превратились не только в храм знаний и науки, но в подлинно культ.-просвет. центр.

Пятое. Необходимо коренным образом пересмотреть требования, предъявляемые к подготовке, переподготовке и повышению квалификации пед. кадров, т. е. поднять на качественно новый уровень квалификацию самих педагогов, к-рые обладали бы убеждением и умением передать свой опыт подрастающему поколению. Содержание пед. обр., процесс переподготовки и повышения квалификации педагогов должны быть направлены на формирование у них основ нац. идеологии.

Шестое. Важным направлением деятельности в контексте формирования нац. идеи следует считать разработку и внедрение нового поколения уч.-метод., науч.-популярной и худ. лит-ры для детей и юношества. На основе всесторонней экспертизы существующей лит-ры необходимо обеспечить изд. учебников, уч. пособий, худ. лит-ры, осн. на богатом соц.-культ. и ист. опыте народа, его прогрессивных традициях и обычаях, общечеловеч. ценностях.

**«ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ»** – выдвинутая ЮНЕСКО глобальная концепция развития обр., признающая уч. деятельность человека естеств. элементом его образа жизни во всяком возрасте и провозглашающая право всех членов общ-ва на качеств. обр. независимо от пола, социального положения и уровня матер. обеспечения.

**ОБРАЗОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ** (обр. через сообщество) – концепция и практика организации системного непрерывного обр. как части жизни и добровольной деятельности инициативных групп, со-

обществ, общин, самоуправляемых ассоциаций людей.

Концепция О. о. включает след. наиб. важные принципы:

– нацелено на развитие уверенности в собств. силах и опоры на них как отд. людей, так и группы;

– поддерживает непрерывное обр., осуществляемое в сообществе, вместе с сообществом и для сообщества на принципах вариативности обр. (т. е. признания его объективного многообразия и реализации этого многообразия в практике обр.);

– относится к проблемам и нуждам людей в сообществе как к нач. точке образоват. процесса, поэтому придает значение конкретным формам продуктивного обучения и проф. тренинга в целях самостоят. решения возникающих соц.-экон. проблем;

– открыто и особо отзывчиво к нуждам людей и проблемам детей, находящихся в затруднит. положении, и ставит спец. цели по их пед. и психол. поддержке;

– дополняет работу существующих образоват. систем по обеспечению разнообр. образоват. услуг и позволяет каждому получить такое обр., какое нужно именно ему, и более широкое, чем установлено образоват. стандартами и утвержденными уч. планами.

О. о. основывается на признании, что, во-первых, учение и саморазвитие осуществляется в разл. формах (не только как шк. или проф. обр.) и люди продолжают учиться самостоятельно всю жизнь, и что, во-вторых, обр. – это забота и деятельность всего сообщества, а не исключит. прерогатива гос-ва. Поэтому любое сообщество может организовывать разл. (альтернативные и вариативные) образоват. системы для решения своих проблем и задач на основе самоорганизации и самоуправления.

В отеч. менталитете прошлых лет понимание О. о. сводилось к идеологизиров. воспитанию, к представлению об обр. как системе, ограниченной соц.-политич. целями. Изменения в общ-ве значительно расширили взгляды и на обр., и на сообщество, и на их взаимосвязи. Обр. и сообщества стали рассматриваться как мультикульт. системы, где сообщество не стоит над индивидом, определяя его развитие, а складывается как сосуществование разных индивидов, как живое пространство соединенных действий разных людей.

Сюда могут включаться группы: родителей (в т. ч. и вместе с детьми); деловых людей и предпринимателей, заинтересованных в конкретных формах обр.; всех людей (т. н. специалистов и неспециалистов), заинтересованных в совершенствовании своего собств. обр. и развитии своей образованности.

Так понимаемое обр. в сообществе, через сообщество и для сообщества есть непосредственно действующая, динамичная социокульт. и социообразоват. система связей и взаимодействий людей, включенных в образоват. процессы (в т. ч. и в рамках обязат. ср. обр.). Это также сфера проявления и самореализации разл. образоват. потребностей, интересов и инициатив, идущих «снизу» (в то время как гос. структуры обр. есть социообразоват. интересы и установления, идущие «сверху»).

Именно в этом контексте могут быть решены задачи сокр. зон социального риска в общ-ве и расширения инновационной образоват. среды. Таков путь наиб. продуктивного и гуманного исправления социального и пед. «брака» и развития самих сообществ как жизнеспособных обществ. систем.

**ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ** – образоват. деятельность и поддержка, целью к-рых является удовлетворение спец. образоват. потребностей. Термин введен вместо ранее используемого в МСКО термина «спец. обр.». Старый термин использовался гл. образом как означающий обр. детей с физ. или умств. недостатками, к-рое осуществляется в спец. школах или в образоват. учреждениях, находящихся вне традиц. шк. или университетской системы. В наст. время во мн. странах значит. часть детей с физ. или умств. недостатками обучается в образоват. учреждениях, входящих в традиц. систему. Более того, концепция «детей с особыми потребностями в обр.» выходит за рамки контингента детей с умств. и физ. недостатками и распространяется на тех, кто не смог закончить школу в силу самых разнообр. причин.

**ОБРАЗОВАННОСТЬ** – личностное качество, характеризующее, в какой мере

человек освоил и превратил в свое достояние имеющийся в общ-ве социальный опыт, прежде всего достижения науки и культуры. При этом существенны два параметра: количеств – объем знаний, их всесторонность, диапазон осведомленности, и качеств. – глубина понимания жизни, способность самостоятельно анализировать ее явления и процессы. Термин не подразумевает способность к практич. применению имеющегося у человека интеллект. потенциала, однако и не исключает ее.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – совокупность последоват. действий, предпринимаемых организаторами обр., преподавателями, мастерами производств. обучения и др. работниками образоват. учр. для достижения результатов, предусмотренных образоват. программами.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЛЕСТНИЦА** – вертикаль преемственно связанных образоват. учр., сопровождающих человека на разл. стадиях его жизненного цикла. Одна из ключевых проблем, стоящих перед разработчиками концепции непрерывного обр.: состоит в определении оптимального числа и характера ступеней уч. деятельности с учетом интересов и потребностей человека в разл. периоды его жизни.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА** – деятельность обществ. организаций и органов гос. власти, определяющая функционирование и развитие системы обр. и отражающая содержание господствующей и альтернативной идеологии, характер существующего законодательства в области обр. и общую направленность организаторской и управленч. деятельности.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** – перечень образоват. дисциплин, объединенных в блоки, обеспечивающий необходимый и достаточный уровень подготовки кадров по направлениям бакалавриата или специальностям магистратуры в соответствии с их квалификац. требованиями.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА** – совокупность социальных, культ. и иных условий, в к-рых совершается уч. деятельность индивида, а также комплекс образоват. услуг, реально доступных членам данной терр. общности.

Часть социокульт. пространства, зона взаимодействия образоват. систем, их элементов, образоват. мат-ла и субъектов образоват. процессов. О. с. также обладает большой мерой сложности, поскольку имеет неск. уровней – от республиканского, регионального до осн. своего первоэлемента – О. с. конкретного уч. заведения и класса. О. с. также и создается индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивид. особенностям и создает свое собств. пространство вхождения в историю и культуру, свое видение ценностей и приоритетов познания. И поскольку всякое знание личностно, то О. с. каждого есть, в конечном счете, особое - личностное - пространство познания и развития.

О. с. совр. образоват. систем складывается во взаимодействии новых образоват. комплексов-систем, инновационных и традиц. моделей, сложных систем стандартов обр., сложного интегрирующего содержания уч. программ и планов, высокотехнологичных образоват. средств и образоват. мат-ла, и, гл., нового качества взаимоотношений, диалогич. общения между субъектами обр.: детьми, их родителями и педагогами.

Еще одним качеством совр. О. с. является взаимодействие множества локальных О. с., взаимное использование конкретных особенностей инновационных сред одной страны в образоват. пространстве др. стран, что создает схожие образоват. ситуации во мн. странах и способствует развитию сферы обр. в целом. Это является проявлением тенденций интеграции образоват. процессов в разных странах и регионах в мировое образоват. пространство, к-рое сегодня развивается на основе идей гуманизации, демократизации и повышения стандартов.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ** – концепция, являющаяся основой образоват. политики; характеризует долговрем., наиб. принцип., важные установки, планы, осн. направления и принципы развития системы обр. как целостного социального ин-та. О. с. могут иметь различную ориентацию – устранение неграмотности, технол. прогресс, экон. рост и др.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** – формирование в процессе обучения систе-

мы науч., техн., технол. и производств. знаний; формирование способности применять полученные знания и умения для решения уч. и производств. задач; закрепление, совершенствование, расширение и углубление полученных знаний, умений и навыков.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО** – существующее в социуме «место», где субъективно задается множество отношений и связей, где осуществляется спец. деятельность разл. систем (гос., обществ. и смешанных) по развитию индивида и его социализации. Также возможно и внутренне формируемое, индивид. О. п., становление к-рого происходит в опыте каждого.

Введение данного термина в науч. оборот связано с отказом от принятого ранее (в рамках прежней парадигмы) представления об образоват. процессах как линии, траектории или некоем канале, по к-рым нормативно должен двигаться ученик.

Наиб. распространено метафорич. понимание О. п. Так называют образоват. процессы (или ин-т, систему), представляемые как множество индивид. форм развития и разнообразия образоват. возможностей. Такое понимание детско-взрослой группы, класса или школы позволяет, во-первых, увидеть их как пространство (одноврем. сосуществование) возможностей и выборов, включенных в более широкое социальное пространство. Во-вторых, преодолевается парное (учитель – ученик) видение пед. деятельности. Фактически предметом анализа и действия педагога становятся процессы, распределенные (живущие) в группе.

Др. понимание О. п. строится по аналогии. Конкретная образоват. система представляется как, во-первых, место, вместилище, во-вторых, набор подпространств, мест, объектов, наполняющих пространство. Однако это – аналогия, а не отождествление. Поэтому в О. п. размещены не столько парты или отд. школы, сколько разл. факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов обр., определяющие характер образоват. процессов в целом.

Важно, что представление о сложной и многоуровневой пространств. организации и самоорганизации служит связующим звеном между простым эмпирич. представлением образоват. учр. (как ин-та) и представлением его как системы. Для личностно-ориентированной концепции обр. это имеет решающее значение, поскольку позволяет:

– детям самоопределяться в разнообр. сферах деятельности и во взаимодействии с разными сообществами,

– педагогам создавать условия для социализации детей в широком социальном и культ. контексте,

– родителям участвовать в создании (как заказчикам) широкого диапазона образоват. услуг,

– организаторам принимать управленч. решения с ориентацией на разнообразие образоват. интересов и условий.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ** – учреждение, осуществляющее образоват. процесс, т. е. реализующее одну или неск. образоват. программ и/или обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся воспитанников. О. у. по своим организац.-правовым формам могут быть государственными, местными, негосударственными (частными, учреждениями обществ. и религ. орг-ций/объединений). О. у. является юридическим лицом.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** – образоват. учр., действующее на основе Закона РУз «Об обр.», имеющее статус юрид. лица и реализующее в соответствии с лицензией образоват. программы высш. обр. Способствует удовлетворению потребностей личности в интеллект., культ. и нравств. развитии посредством получения высш. и/или послевузовского обр. Готовит специалистов высшей квалификации для разл. отраслей нар. х-ва, культуры и гос. управления.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ЭЛИТАРНОГО ТИПА** – образоват. учр. для детей, подростков и молодых людей, проявивших выдающиеся способности и прошедших спец. отбор в это учреждение.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ** – комплекс целенаправленно создаваемых и предлагаемых возможностей для приобретения знаний и умений с целью удовлетво-

рения образоват. потребностей. По своим целям и содержанию О. у. подразделяются на профессиональные – ориентированные на потребности развития орг-ций и социальных общностей и соц.-культ. – ориентированные на потребности развития человека.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ** – процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностич. отслеживания состояния пед. процесса и сравнение результатов с эталоном.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС** – передача и освоение соц.-культ. опыта, а также формирование способности к его обогащению. Понятие более широкое, чем уч. или пед. процесс; отражает совокупность реалий, относящихся к формальному и неформальному обр. и так или иначе сопряженных с прохождением восходящих ступеней образовательной лестницы. Концепция непрерывного обр. ставит вопрос о целостной системе образоват. учр., сопровождающих человека на разл. стадиях его жизненного цикла (см. также *Организация образовательного процесса*).

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ** – эталонный уровень обр., необходимый для данного общ-ва в определ. ист. отрезок времени.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНЗ** – уровень формального обр. (подтвержденный соотв. док-том), требуемый для получения тех или иных прав, в частности, права заниматься определ. видом оплачиваемой трудовой деятельности или поступать в образоват. учр. более высокого ранга.

**ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ** – целенаправленно построенное общение между обучающими и обучаемыми, обеспечивающее их взаимодействие в процессе достижения образоват. целей. Термин обозначает положит. или отрицат. воздействие результатов обучения на процесс освоения новых знаний и умений. В сложных системах (социальных, биол.) О. с. рассматривают как передачу информации о протекании процесса, на основе к-рой (информации) вырабатывается то или иное управляющее воздействие, усиливающее, ослабевающее, останавливающее процесс. О. с. обеспечивает стабилизацию параметров управляемого объекта.

**ОБСУЖДЕНИЕ** – один из приемов убеждения, способ вовлечения в процесс выявления истины; дает возможность вырабатывать колл. мнение, формировать позиции по отношению к личности, обществ. событиям, проблемам трудовой деятельности, нравств. отношений. В ходе О. уч-ся постигают культуру дискуссии, диалога, спора, учатся умению принимать и осуществлять согласов. решения.

**ОБУЧАЕМОСТЬ** – индивид. показатели скорости и качества усвоения человеком новых знаний и умений, а также способов и приемов продуктивной деятельности в процессе обучения.

Различают общую О. как способность усвоения любого мат-ла и спец. О. как способность усвоения отд. видов уч. мат-ла (разд. курсов наук, видов иск-в и практич. деятельности). Первая является показателем общей, а вторая – спец. одаренности индивида. В основе О. – уровень развития познават. процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи), мотивац.-волевой и эмоцион. сфер личности, а также развитие производных от них компонентов учебной деятельности (уяснение содержания уч. мат-ла из прямых и косвенных объяснений и овладение матлом до степени активного применения). О. определяется не только уровнем развития активного познания (тем, что субъект может познать и усвоить самостоятельно), но и уровнем «рецептивного» познания, т. е. тем, что субъект может познать и усвоить с помощью др. человека, владеющего соотв. знаниями и умениями. Поэтому О. как способность к учению и усвоению отличается от способности к самостоят. познанию, оказывающему значит. влияние на развитие О.

**ОБУЧАЕМЫЙ** – лицо, к-рому целенаправленно передают знания, умения и др. компоненты соц.-культ. опыта для того, чтобы оно могло активно использовать их в процессе своей жизнедеятельности.

**ОБУЧАЮЩЕЕ РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ** – организация педагогом деятельности уч-ся на уровне самостоят. критич. анализа и оценки работ сокурсников, науч.-популярной и науч. лит-ры, произв. иск-ва. Пед. функция рецензирования состоит в расширении источн. самостоят. изучения

уч-ся науки и иск-ва, в развитии у них умений и навыков самостоят. оценки явлений действительности. Метод реализуется с помощью заданий по написанию рецензий на социально подобранные ст., произв. науч., науч.-популярной лит-ры и др.

**ОБУЧАЮЩИЙ** – лицо, целенаправленно передающее освоенные им знания и умения, способы действия при выполнении определ. задач и разрешении проблем, а также свое понимание жизни и отношение к ней.

**ОБУЧАЮЩИЙСЯ** – лицо, зачисленное в образоват. учр. для прохождения определ. курса или программы и приступившее к занятиям.

**ОБУЧЕНИЕ** – целенаправл. процесс передачи обществ.-ист. опыта, превращение его в достояние обучаемых с помощью спец. методов и разнообр. форм; осуществляется проф педагогом или др. компетентным лицом. О. одновременно несет в себе содержательный (сообщение знаний, формирование умений и навыков, необходимых для успешного участия в разл. видах социальной деятельности) и развивающий (общее развитие человека как личности, обогащение его духовного мира и творч. потенциала) компоненты. Оно выступает не только как процесс передачи знаний, но прежде всего как средство развития мышления уч-ся; является осн. оставляющей образоват. процесса. О. по МСКО – это любая перемена (в сторону улучшения) в поведении, информированности, знаниях, понимании, мировоззрении, в системе ценностей и навыках.

Понятие «О.» многозначно. Свойство обучаться принадлежит к числу фундамент. свойств всех живых систем. Кибернетика понимает О. еще шире, говоря, напр., о самообучающихся системах.

В ходе социального развития О. становится отд., специфич. видом обществ. деятельности, превращается в средство передачи социального опыта.

Возможно выделение разных аспектов понятия «О.». На общепед. уровне О. рассматривается как один из видов деятельности по приобщению человека к совокупности обществ. отношений, в результате к-рой он формируется как личность. В дидактике О. предстает в единстве преподавания как деятельности обучающих и учения как деятельности обучающихся при передаче последним социального опыта в форме содержания обр. (см. *Образование*). Методика преподавания рассматривает О. как совокупность форм реализации преподавания и учения на мат-ле конкретного уч. предмета. В психологии О. выступает как совокупность взаимосвязанных действий учителя и ученика, в результате к-рых происходит обогащение интеллекта уч-ся, его психич. развитие.

Гл. составляющие процесса О. – преподавание и учение. В их единстве заключается осн. сущностная дидактич. характеристика О. В элементарной форме отношение «преподавание – учение» проявляется в конкретном взаимодействии учителя и ученика, однако только к такому взаимодействию не сводится. В опосредованном виде это отношение заложено в программах О. Ученик в системе дидактич. отношений выступает как объект преподавания и как субъект учения. В этой двойственности функций проявляется активность уч-ся как действующего субъекта. Объектом по отношению к ученику в данном случае является уч. материал, к-рый уч-ся должен усвоить. Деятельность ученика по усвоению уч. мат-ла планируется, организуется, направляется. Во взаимодействии учителя и ученика управляющая роль принадлежит учителю. Он воздействует на ученика, помогая становлению его как личности.

Субъектно-субъектное отношение, характерное для личностно-ориентированного О., существует внутри субъектно-объектного, им определяется и стимулируется.

Отношение «преподавание – учение» определ. образом реализуется и в заочном обучении. Деятельность преподавания в этом виде О. представлена в виде письм. заданий, учебников и др. мат-лов.

В условиях непрерывного обр., когда важнейшей задачей школы становится подготовка ее воспитанников к самообразованию, по мере того как прямое пед. воздействие заменяется опосредованным руководством, учение все более принимает форму самостоят. познават. деятельности. Вместе со снижением удельного веса не-

посредств. преподавания в О. дидактич. отношение «преподавание – учение» становится все более опосредованным, пока полностью не перейдет в отношение познавательное.

Гл. и определяющие источн. пед. деятельности – текущие и перспективные потребности общ-ва, его требования к личности. Эти требования получают воплощение в педагогически проработанном содержании обр., к-рое в отеч. пед. традиции рассматривается в единстве с деятельностью, направленной на развитие личности (см. *Развивающее обучение*).

Содержат. и процессуальная стороны О. находятся в единстве и влияют друг на друга. В действительности содержание обр. существует лишь в процессе О., однако оно может быть представлено в идеализиров. виде в абстрактных теоретич. построениях или в уч. мат-лах. Объем и структура таких мат-лов должны соответствовать закономерностям и принципам О., условиям, в к-рых оно протекает, возможностям и особенностям формирующейся личности уч-ся.

Единство образоват., воспитывающей и развивающей функций О. выступает как принцип пед. деятельности, и нужны спец. усилия педагогов, чтобы его обеспечить. Деятельность О. должна быть спроектирована и осуществлена так, чтобы и содержат., и процессуальная ее стороны, реализуемые в преподавании и учении, выполняли функции, определяемые потребностями личности, общ-ва, гос-ва.

В состав содержания обр. кроме традиционно предусмотренных знаний, умений и навыков включаются также и элементы, отражающие опыт творч. деятельности и опыт личностного отношения к системе обществ. ценностей. Все эти элементы передаются уч-ся в процессе О. Передавая опыт эмоцион.-ценностного отношения, педагог реализует воспитывающую функцию О. В ходе О. можно целенаправленно формировать определ. качества личности, напр. путем включения в О. мат-ла, вызывающего у уч-ся затруднения, преодоление к-рых способствует становлению их характера. Однако применения только методов О. недостаточно для формирования поведения в реальных жизненных ситуациях. Если отношение «преподавание – учение» опосредовано через множество заранее запланированных, в изв. мере искусств. уч. ситуаций, то воспитат. отношение – реальное, жизненное. Спец. воспитат. работа нужна потому, что путем О. передаются не сама определ. деятельность и формы отношений, а их идеальная модель, общие принципы, нормы.

Существуют разл. системы организации О.: индивид. О., классно-урочная система, лекционно-семинарская система, предметно-курсовая система О., курсовая система О. и др. Каждая из них использует характерные организац. формы, способствует созданию специфич. условий О., воспитания и развития уч-ся.

**Обучение индуктивное** – процесс О. путем наблюдения, рассмотрения, иссл. примеров, выделения существ. признаков и обобщения для формирования новых представлений, обобщений, концепций.

**Обучение проблемное** – О., при к-ром используется система дидактич. методов активизации познават. деятельности, направленная на развитие у обучающегося творч. активности и познават. интереса, понимания диалектич. процесса познания; совершенствование структуры мыслит. деятельности; развитие навыков анализа, синтеза, обобщения. В основе П. о. лежит выявление противоречия, к-рое устранимо путем теоретич. умозаключений или практико-ориентированных действий.

**Обучение программированное** – обучение по заранее составл. программе, выполняющей нек-рые функции преподавателя (контроль, подсказка). Развивается на базе использования достижений педагогики, дидактики, инж. психологии. П. о. основано на расчленении уч. мат-ла и действий обучаемого и обучающего на небольшие порции и шаги, адекватно к-рым поступает информация об осуществлении обучаемым каждого шага (оперативная обратная связь) и использовании ее для изменения стратегии обучения; на приспособлении обучения к динамике усвоения знаний, умений и навыков каждым обучаемым (индивидуализация темпов обучения); на выполнении обучаемым функций управления процессом обучения.

посредств. преподавания в О. дидактич. отношение «преподавание – учение» становится все более опосредованным, пока полностью не перейдет в отношение познавательное.

Гл. и определяющие источн. пед. деятельности – текущие и перспективные потребности общ-ва, его требования к личности. Эти требования получают воплощение в педагогически проработанном содержании обр., к-рое в отеч. пед. традиции рассматривается в единстве с деятельностью, направленной на развитие личности (см. *Развивающее обучение*).

Содержат. и процессуальная стороны О. находятся в единстве и влияют друг на друга. В действительности содержание обр. существует лишь в процессе О., однако оно может быть представлено в идеализиров. виде в абстрактных теоретич. построениях или в уч. мат-лах. Объем и структура таких мат-лов должны соответствовать закономерностям и принципам О., условиям, в к-рых оно протекает, возможностям и особенностям формирующейся личности уч-ся.

Единство образоват., воспитывающей и развивающей функций О. выступает как принцип пед. деятельности, и нужны спец. усилия педагогов, чтобы его обеспечить. Деятельность О. должна быть спроектирована и осуществлена так, чтобы и содержат., и процессуальная ее стороны, реализуемые в преподавании и учении, выполняли функции, определяемые потребностями личности, общ-ва, гос-ва.

В состав содержания обр. кроме традиционно предусмотренных знаний, умений и навыков включаются также и элементы, отражающие опыт творч. деятельности и опыт личностного отношения к системе обществ. ценностей. Все эти элементы передаются уч-ся в процессе О. Передавая опыт эмоцион.-ценностного отношения, педагог реализует воспитывающую функцию О. В ходе О. можно целенаправленно формировать определ. качества личности, напр. путем включения в О. мат-ла, вызывающего у уч-ся затруднения, преодоление к-рых способствует становлению их характера. Однако применения только методов О. недостаточно для формирования поведения в реальных жизненных ситуациях. Если отношение «преподавание – учение» опосредовано через множество заранее запланированных, в изв. мере искусств. уч. ситуаций, то воспитат. отношение – реальное, жизненное. Спец. воспитат. работа нужна потому, что путем О. передаются не сама определ. деятельность и формы отношений, а их идеальная модель, общие принципы, нормы.

Существуют разл. системы организации О.: индивид. О., классно-урочная система, лекционно-семинарская система, предметно-курсовая система О., курсовая система О. и др. Каждая из них использует характерные организац. формы, способствует созданию специфич. условий О., воспитания и развития уч-ся.

**Обучение индуктивное** – процесс О. путем наблюдения, рассмотрения, иссл. примеров, выделения существ. признаков и обобщения для формирования новых представлений, обобщений, концепций.

**Обучение проблемное** – О., при к-ром используется система дидактич. методов активизации познават. деятельности, направленная на развитие у обучающегося творч. активности и познават. интереса, понимания диалектич. процесса познания; совершенствование структуры мыслит. деятельности: развитие навыков анализа, синтеза, обобщения. В основе П. о. лежит выявление противоречия, к-рое устранимо путем теоретич. умозаключений или практико-ориентированных действий.

**Обучение программированное** – обучение по заранее составл. программе, выполняющей нек-рые функции преподавателя (контроль, подсказка). Развивается на базе использования достижений педагогики, дидактики, инж. психологии. П. о. основано на расчленении уч. мат-ла и действий обучаемого и обучающего на небольшие порции и шаги, адекватно к-рым поступает информация об осуществлении обучаемым каждого шага (оперативная обратная связь) и использовании ее для изменения стратегии обучения; на приспособлении обучения к динамике усвоения знаний, умений и навыков каждым обучаемым (индивидуализация темпов обучения); на выполнении обучаемым функций управления процессом обучения.

**Обучение по аналогии** – обучение, при к-ром приобретение новых знаний и умений осуществляется путем применения их к новой ситуации и представлений об аналогичных случаях.

**Обучение путем заучивания** - обучение. при к-ром все знания поступают обучаемому в явном виде, из внеш. источн.: при этом от обучаемого требуется их запоминание и представление (на оценивание обучающим) в том виде, в к-ром их получил обучаемый.

**Обучение через открытие** – самостоят. индуктивное обучение, состоящее в наблюдении событий и манипуляции имеющимися понятиями для формирования новых понятий без помощи извне.

**ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ** – деятельность, способствующая освоению взрослыми имеющегося в общ-ве социального опыта в той или иной области применительно к выполнению тех или иных практич. задач и с акцентом на новый опыт; подразделяется на педагогически орг. деятельность в специализиров. учреждениях и передачу опыта в процессе повседневной жизнедеятельности.

**ОБУЧЕНИЕ ВНЕ РАБОЧЕГО МЕСТА** – проф. обучение на предприятии, осуществляемое вне рамок обычной трудовой ситуации; обычно это часть уч. программы, комбинируемая с обучением на рабочем месте.

**ОБУЧЕНИЕ НА ОПЫТЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ СЛУЖБ** – одно из направлений совр. опыто-ориентированного обр. Как общепринятая образоват. система О. на о. о. с. было нервонач. создано в рамках пед. теории «учения в деле». Демокр. общ-во должно привить своим гражданам дух свободомыслия, необходимого для обеспечения демокр. институций и культивирования пост. бдительности в отношении авторитарных доктрин и режимов власти. На этой основе опыто-ориентированное обр. противопоставляется догматич. и механич. обучению.

О. на о. о. с. является высокопрагматич. технологией, базирующейся на 5 особенностях опыто-ориентированного обр.:

– учение является продолжающимся процессом, осн. на опыте;

– учение требует анализа разрешения конфликтных моделей адаптации в реальных ситуациях;

– учение есть процесс пост. адаптации к действительности;

– учение включает межличностное взаимодействие;

– учение есть процесс создания знаний.

В процессе учебы уч-ся активно включаются в работу по обслуживанию их сообществ, в социальную работу. Участие в обществ. службах, к-рое сочетается со спец. уч. программами, – это не только конкретная помощь сообществу. Оно создает критич. массу граждан, к-рые имеют позитивное отношение к такого рода службе и к-рые наделены гражд. качествами и знаниями в области социальных проблем и социальной работы.

Опыт обучения в процессе социальной работы также мотивирует уч-ся в изучении конкретного мат-ла разл. дисциплин с помощью реального мира прикладного знания. Уч-ся извлекают для себя пользу из расширенного изучения среды и постигают реальный смысл того, как знание практически помогает в решении актуальных проблем. Обучение в процессе социальной работы в службах помогает видеть социальные проблемы и вариативность их решений. В более общем плане О. на о. о. с. обогащает способности уч-ся к выполнению своих обществ. обязанностей.

Разработаны и реализуются десять рекомендаций для организации О. на о. о. с. Следуя этим принципам, программы обучения:

1) вовлекают людей в ответств. и актуальные виды деятельности во имя обществ. блага,

2) создают в совокупности разнообр. возможности для людей критически реагировать на их социальный опыт,

3) определяют ясные цели обр. и практич. работы,

4) учитывают все потребности участников,

5) четко определяют ответственность каждого вовлеченного в работу лица или организации,

6) соединяют потребности служб и потребности работодателей, чтобы изменить обстоятельства,

7) предполагают активное и ответств. выполнение организац. обязательств,

8) включают тренинги, инспектирование, мониторинги, поддержку и одобрение соединения целей обр. и служб,

9) находят подходящее и обязат. время для организации обучения на опыте служб с учетом интересов всех, кто вовлечен в эту практику,

10) разрабатываются т. о., чтобы в программах участвовали разные слои и группы нас.

**ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ** – вид психол. тренинга; деятельность, направленная на углубление осознания индивидами самих себя и своих отношений с др. людьми. Обычно осуществляется в малых группах, члены к-рых одновременно или попеременно взаимодействуют друг с другом, а затем анализируют процесс взаимодействия под руководством специалиста, проводящего занятия.

**ОБУЧЕНИЕ НА ПРЕДПРИЯТИИ** – проф. или иное обучение персонала, организуемое в стенах предприятия; может принимать форму обучения на рабочем месте, осуществляться в специально оборудованных помещениях или, в зависимости от содержания поставленных задач, носить комбиниров. характер.

**ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА** – совокупность мероприятий, осуществляемых администрацией учреждения или предприятия в целях повышения эффективности труда его работников. Сориентировано на углубление понимания ими своих задач, на обогащение компетентности в сфере проф. обязанностей, на расширение осведомленности в вопросах права, экономики, социальных отношений.

**ОБУЧЕННОСТЬ** – подготовленность к к.-л. виду проф. деятельности, обладание пониманием сути дела, знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения задач определ. содержания и уровня сложности.

**ОБЩАЯ КУЛЬТУРА** – совокупность достижений человеч. общ-ва, к-рые должны быть достоянием каждого, безотносительно к характеру его проф. занятий; термин употребляется для характеристики уровня социального, интеллект., духовного развития индивида. Понятие О. к. включает также овладение нравств.-этич. и худ.-эстетич. опытом, а также опытом межличностного общения и социального взаимодействия.

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психологии, в задачи к-рой входит разработка проблем методологии и истории психологии, теории и метода иссл. наиб. общих законов возникновения, развития и бытия психич. явлений; изучает познават. и практич. деятельность. Результаты иссл. в области О. п. – фундамент. основа всех отраслей и разд. психол. науки.

**ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., необходимое всем членам общ-ва независимо от рода их специализиров. занятий; характеризуется как совокупность установок, знаний и умений, составляющих способность понимать окружающий мир и действовать в нем. Включает ту часть соц.-культ. опыта, к-рую должен освоить каждый в той мере и степени, в какой это требуется для его полнокровной и приносящей удовлетворение жизни как гражданина, личности, индивидуальности. Как процесс, сопровождающий человека в разл. периоды его жизни, О. о. складывается из последоват. ряда восходящих ступеней, общим стержнем к-рых служит развитие творч. потенциала до уровня, позволяющего обогащать имеющийся соц.-культ. опыт собств. вкладом. О. о. включает две ступени, соотв. уровням образоват. программ: нач. и общее ср. обр. О. о. ориентирует участников на более глубокое понимание предмета или группы предметов, особенно (но необязательно) в целях подготовки их к дальнейшему (доп.) обр. на этой же или на более высокой ступени. Успешное завершение этих программ позволяет давать квалификации, пользующиеся спросом на рынке труда. О. о. предоставляется чаще всего в рамках формального обр., на базе школы, но могут использоваться и неформальные средства.

**ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ** – комплекс уч. программ (в учреждениях формального и неформального обр.), предусматривающих расширение и углубление фундамент. знаний о человеке, природе и общ-ве. Термин обозначает со-

вокупность установок, знаний и умений, необходимых каждому индивиду, безотносительно к характеру его проф. занятий; употребляется в трех значениях: общеобразоват подготовка, предшествующая проф. обучению; сост. часть курса проф. образоват. учр ; процесс углубления миропонимания во взрослом возрасте. В структуру О. о. в. входят уч. дисциплины естеств., обществоведч., соц.-экон. и гуманитарного циклов.

**ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., к-рое закладывает необходимый объем знаний, развивает навыки самостоят. мышления, организаторских способностей и практич. опыта, способствует первонач. проф. ориентации и выбору след. ступени обр. Является базой ср. спец., проф. обр.

**ОБЩЕНАУЧНАЯ ПОДГОТОВКА** – время, отводимое в общеобразоват. программе не на освоение, как правило, самостоят. общенауч. предметов, а на изучение входящих в др. предметы разд. естеств.-науч. содержания.

**ОБЩЕНИЕ** – живой пост. процесс взаимодействия людей, человека с самим собой и миром. Обеспечивает все многообразие жизнедеятельности, отношений, самопроявления и самоутверждения индивидов; обмен информацией, взаимопонимание, деловое сотрудничество, творчество; развивает психику, обогащает сознание. О. выполняет в жизни общ-ва ряд важнейших функций, среди к-рых: коммуникативная – обеспечение связи между людьми; информативная – духовное обогащение знаниями, умениями и навыками; педагогическая – формирование сознания, организация деятельности и отношений молодежи (см. *Педагогическое общение*); нравственно-этическая – умиротворение тревожного чувства совести человека, удовлетворение духа гуманными поступками, переживание чувства красоты.

В психологии при анализе О. выделяются его разные аспекты: «коммуникация» (обмен информацией между людьми), «социальная перцепция» (восприятие и понимание человека человеком), «интеракция» (взаимодействие). Практически О. выступает как совокупность этих компонентов.

У человека существует самостоят. потребность в О., не сводимая к др. нуждам (в пище, тепле, безопасности, во впечатлениях, в активности и др.) потребность к познанию самого себя и др. людей, т. е. к оценке и самооценке. К 2,5 мес. у детей можно констатировать оформление потребности в О.

О. ребенка и взрослого в большинстве случаев составляет лишь часть их более широкого взаимодействия, побуждаемого и др. потребностями.

Развитие мотивов О. происходит в тесной связи с осн. потребностями ребенка, к к-рым относятся потребность в новых впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. На этом основании выделяются 3 осн. категории мотивов О. – познавательные, деловые и личностные.

Выделяют 4 формы О., сменяющие друг друга на протяжении первых 7 лет жизни ребенка. Ситуативно-личностное О. ребенка со взрослым (1-е полугодие жизни) развивается на фоне своеобразной общей жизнедеятельности: младенец еще не владеет никакими приспособит. видами поведения, его отношения с окружающим миром опосредованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, к-рые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органич. потребностей. О. младенца со взрослым протекает самостоятельно, вне к.-л. др. деятельности и составляет ведущую деятельность ребенка данного возраста. В целях О. детям необходимо научиться воспринимать воздействия взрослых, и это стимулирует формирование перцептивных действий в зрительном, слуховом и др. анализаторах. Эти приобретения, усвоенные в сфере О., начинают затем использоваться и для знакомства с предметным миром, что приводит к общему прогрессу познават. процессов.

Ситуативно-деловая форма О. (6 мес. – 2 года) протекает на фоне практич. взаимодействия ребенка и взрослого. Помимо внимания и доброжелательности ребенок раннего возраста начинает испытывать потребность в сотрудничестве. Последнее не сводится к простой помощи; детям требуется соучастие взрослого, одноврем. практич. деятельность рядом с ними. Ведущими становятся деловые мотивы О., к-рые

тесно сочетаются с познавательными и личностными. Важнейшими приобретениями детей раннего возраста являются понимание речи окружающих людей и овладение активной речью. Возникновение речи тесно связано с О.: будучи наиб. совершенным средством О., речь появляется для целей О. и в его контексте. Овладение речью позволяет детям преодолеть ограниченность ситуативного О. и перейти от чисто практич. сотрудничества со взрослым к более высокой форме коммуникативной деятельности.

Внеситуативно-познават. О. (3–5 лет) развертывается на фоне познават. деятельности детей, направленной на установление не воспринимаемых чувственно взаимосвязей в физ. мире. С расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному теоретич. сотрудничеству со взрослым, состоящему в совм. обсуждении событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире. Важным признаком этой формы О. служит появление дет. вопросов о предметах и их разнообр. взаимосвязях; это наиб. типично для мл. и ср. дошкольников. У мн. детей она остается высш. достижением до конца дошк. детства.

Потребность ребенка в уважении со стороны взрослого обусловливает особую чувствительность детей мл. и ср. дошк. возраста к оценке, к-рую дают им взрослые. Это ярко проявляется в их повышенной обидчивости, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге детей после похвал.

Важнейшим средством коммуникации на данном уровне О. становится речь, т. к. только она открывает возможность выйти за пределы одной частной ситуации и осуществить то теоретич. сотрудничество, к-рое составляет суть этой формы О. Она помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений. Вместе с тем познание мира предметов и физ. явлений перестает вскоре исчерпывать интересы детей, их все больше привлекают события, происходящие в социальной сфере.

Внеситуативно-личностная форма О. детей со взрослыми (6–7 лет) – высш. форма коммуникативной деятельности в дошк. детстве. В отличие от предыдущей, она служит целям познания социального, а не предметного мира, мира людей, а не вещей. Она формируется на основе личностных мотивов, побуждающих детей к взаимодействию, и на фоне разнообр. деятельности: игровой, трудовой, познавательной. Но теперь О. имеет самостоят. значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым. Ст. партнер служит источн. знаний о социальных явлениях и одновременно сам становится объектом познания как член общ-ва, как особая личность со всеми ее свойствами и взаимосвязями. В этом процессе взрослый выступает как высш. компетентный судья. Наконец, взрослые служат для ребенка эталоном, образцом того, что и как надлежит делать в разл. условиях. Благодаря успехам детей в рамках внеситуативно-личностного О. они достигают состояния готовности к школьному обучению, важной частью к-рой является умение ребенка воспринимать взрослого как учителя и занять по отношению к нему позицию ученика.

На протяжении дошк. детства мотив установления и сохранения положит. взаимоотношений со взрослым – один из ведущих, определяющих социальное развитие ребенка. Взаимоотношения ребенка со взрослым в большой мере зависят от содержания О. со стороны взрослого. В условиях положит. отношения ребенок доверительно относится к взрослому, стремится достигнуть успеха в деятельности и выполнять изв. ему правила поведения. Общительность и доброжелательность взрослого – условия развития положит. социальных качеств у ребенка. Отчуждение, раздражительность, невнимание со стороны взрослого могут привести к появлению у ребенка замкнутости, агрессивности, лживости и т. п. В О. с ребенком взрослый должен уметь подбирать эмоцион. формы воздействия. Положит. и отрицат. формы воздействия должны возникать не стихийно (в зависимости от настроения взрослого), а превратиться в своеобразную технику О., где осн. фон составляют положит. эмоции, а отчуждение используется как форма порицания ребенка за серьезный проступок.

Важную роль в развитии личности дошкольника играет влияние, оказываемое на него в процессе О. со сверстниками. Симпатия к др. детям, возникающая в раннем детстве, переходит у дошкольника в потребность в О. со сверстниками, к-рая развивается на основе совм. деятельности детей в играх, при выполнении трудовых поручений и т. д. В условиях обществ. дошк. воспитания, когда ребенок постоянно находится в О. с др. детьми, вступает с ними в разнообр. контакты, складывается дет. общ-во. В нем ребенок приобретает первые навыки установления взаимоотношений с окружающими, к-рые являются не наставниками, а равными ему участниками совм. жизни и деятельности.

В условиях О. со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к др. людям, приспосабливать эти нормы и правила к конкретным ситуациям. В совм. деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелат. отношения к сверстнику, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети не всегда находят нужные способы поведения. Часто между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не считаясь с правами сверстников. Вмешиваясь в конфликты, улаживая их, воспитатель учит детей осознанному выполнению норм поведения. Существ. влияние на развитие личности оказывает складывающееся в группе обществ. мнение. В группе 3-летних детей еще нет общего мнения о тех или иных предметах, событиях, поступках. Мнение одного ребенка обычно не влияет на мнение др. Но в 4–5 лет дети начинают прислушиваться к мнению сверстников и подчиняются мнению большинства, даже если оно противоречит их собств. впечатлениям и знаниям (т. н. конформность). В 6 лет конформность у детей значительно снижается. У дошкольников она является переходным этапом в овладении умением согласовывать свои мнения. Но у нек-рых детей она закрепляется и может стать отрицат. свойством личности.

Развитие навыков О. наиб. успешно осуществляется в игровой деятельности (в рамках последней наиб. эффективной оказывается и коррекция нарушений О.). Воспитателю, руководящему игровой деятельностью, следует уделять внимание всем ее аспектам: как собств. игровым отношениям, в к-рых моделируются взаимоотношения людей, так и отношениям по поводу игры, ярко отражающим уровень развития О. детей.

При поступлении ребенка в школу роль взрослого почти не меняется, но учитель становится авторитетнее и влиятельнее родителей. Постепенно, по мере вхождения в коллектив сверстников, О. с товарищами приобретает для детей все большее значение. В 1-м уч. полугодии происходит своеобразное свертывание О. по сравнению со ст. группой дет. сада, что объясняется появлением нового вида деятельности – учебы, переходом ребенка в новую социальную ситуацию. Это обстоятельство требует определ. периода адаптации ребенка, одним из аспектов к-рой является постепенное освоение новых социальных отношений в условиях нового коллектива. Ребенку необходимо понять и усвоить нормы нового для него вида О. – О. в процессе учебной деятельности. Кроме того, происходит существ. изменение состава окружающих его людей, что требует от ребенка определ. (у мн. детей – немалых) усилий для того, чтобы определить свое отношение к этим людям и установить с ними контакты.

Потребность в эмоцион. контакте реализуется мл. школьниками в сферах отношений со взрослыми, со сверстниками, реже с ребятами ст. или мл. возраста. Со взрослыми уч-ся 1–3-х кл. общаются гл. обр. в семье и школе. Интенсивность О. со взрослыми у детей этого возраста различна в зависимости от содержания и форм организации жизнедеятельности, стиля О. взрослых с детьми, инициативности взрослых. В мл. шк. возрасте, в отличие от последующих возрастов, содержание О. со взрослыми охватывает все сферы жизнедеятельности детей. Благополучие в О. со взрослыми создает благоприятную эмоцион. базу, уверенность ребенка в успехе О. со сверстниками. Оценка взрослыми тех

или иных сверстников оказывает прямое воздействие на желание мл. школьника общаться с тем или иным товарищем. Контакты детей друг с другом возникают гл. обр. по след. причинам: предыдущий опыт О.; пространств. близость (место жительства, соседство в классе); совм. деятельность и игры. Мл. школьники вступают в О. тогда, когда для этого имеются конкретные предметно-практич. основания, к-рые обусловливают содержание их О., его длительность, интенсивность и устойчивость. К концу мл. шк. возраста стремление к одобрению со стороны товарищей начинает преобладать над стремлением к одобрению взрослых. Это новое обстоятельство влечет значит. изменения в социальной ситуации развития мл. школьника и подготавливает переход к новому этапу возрастного развития ребенка – подростковому возрасту.

Одна из важнейших черт. характеризующая социальную ситуацию развития в ср. шк. возрасте, – наличие уже достаточно сложившегося коллектива сверстников, в к-ром дети стремятся найти и занять свое место. Типичным для подростков является желание завоевать авторитет и признание товарищей, что создает у подростка ярко выраженную потребность как можно лучше отвечать их требованиям. Характерное для подростков стремление к самостоятельности (т. н. личностной автономии) выражается гл. обр в противодействии влиянию взрослых при усиливающейся зависимости от влияния сверстников. Если это влияние негативно, существует опасность искажения личностного развития подростка, закрепления асоциальных форм поведения. Резкая реакция взрослых (родителей и педагогов) на стремление подростков к личностной автономии и ориентацию на нормы и ценности молодежной субкультуры иногда принимает форму широкомасштабных запретов и ограничений, попыток регламентировать и формализовать все аспекты их жизнедеятельности, в т. ч. и О. Малую эффективность такой стратегии доказывает возникновение разнообр. неформальных объединений молодежи, для к-рых осн. стимулом к объединению служит неприятие «взрослого» стиля О.

О. со сверстниками, сравнение себя с др. при наличии уже достаточно развитых познават. возможностей детей ср. шк. возраста приводят к тому, что важнейшим содержанием их психич. развития становится развитие самосознания. У подростков возникает интерес к собств. личности, к выявлению своих возможностей и их оценке В результате на протяжении ср. шк. возраста у подростков складываются относительно устойчивая самооценка и осн. на ней уровень притязаний. Это порождает новую потребность быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собств. требований и собств. самооценки.

В юношеском возрасте потребность в О. становится более глубокой по своему содержанию. Расширяется область духовного и интеллект. О. школьников. Появляется новая, исключительно эмоционально насыщенная форма проявления этой потребности – любовь.

Очевидно, что О. – одна из самых сложных сторон пед. воздействия на ребенка. Через живое и непосредств. О. педагога с ребенком осуществляется гл. в пед. работе – воздействие личности на личность. В пед. процессе недопустимо ограничивать О. только одной функцией – информацией. Необходимо использовать весь многофункцион. репертуар О., т. е. реализовывать задачи и обмена информацией, и организации взаимоотношений, и познания личности ребенка, и оказания воздействия. Для педагога важно умение воспринимать и интерпретировать психол. ситуацию в дет. коллективе. Это, с одной стороны, дает необходимую информацию о состоянии и настроении детей, с др. – влияет на выбор методов обучения и воспитания – это проф. О. учителя и уч-ся, к-рое направлено на достижение уч. и воспитат. целей. Оно не сводится только к деловому О. на уроках, а включает разл. формы О., в т. ч. и доверительное, вне урока. Вместе с тем это О. людей, занимающих разл. социальные позиции, что обусловливает наличие определ. социальной дистанции между ними. Управление уч. деятельностью осуществляется путем О., и его способ выступает как существ. компонент стиля пед. руководства. Пед. О. требует от учителя психол. культу-

ры, сущность к-рой сводится к след. положениям: разбираться в др. людях и верно оценивать их психологию; адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние; выбирать по отношению к каждому такой способ обращения, к-рый, не расходясь с требованиями морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивид. особенностям тех, с кем приходится общаться.

Важной предпосылкой эффективности пед. О. является соблюдение социальной дистанции, особенно в доверительном О., происходящем вне рамок уч. процесса. Уменьшение этой дистанции, к-рое иногда наблюдается у неопытных учителей и находит свое выражение в фамильярности отношений, как правило, ведет к утрате авторитета. Чрезмерное увеличение социальной дистанции также приводит к отрицат. последствиям, затрудняет установление контакта между обучаемым и обучающим. Вместо симпатии и доверия к учителю появляется отчужденность, О. становится конфликтным, возникает ситуация «смысловых ножниц», т. е. непонимание обоими партнерами друг друга или (что встречается значительно чаще) непонимание одного из них другим, причем второй партнер этого не замечает.

Противоречия, возникающие между меняющимися возрастными особенностями детей и неизменными формами пед. О., способны привести к деформации взаимоотношений и отрицательно сказаться на качестве уч.-воспитат. процесса. Педагог должен стремиться улавливать изменения в соц.-психол. запросах детей и последовательно учитывать их в процессе организации О.

**ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА** – программа, направленная на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в общ-ве, на создание основы для осознанного выбора и освоения проф. образоват. программ. К общеобразоват. относятся программы: дошк. обр., нач. и общего ср. обр.

**ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТЫ** – в образоват. учр. ср. спец., проф. обр. это предметы, расширяющие и углубляющие общее обр., полученное в школе. Задачи, содержание и объем этих предметов являются, как правило, общими для группы специальностей.

**ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – док-ты гос. образца, определяющие содержание дошк. обр., закладывающие основы физ., нравств. и интеллект. развития ребенка в младенческом возрасте.

**ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** – док-ты гос. образца, определяющие содержание нач. общего обр., закладывающие основы функцион. грамотности уч-ся, осн. умения и навыки уч. труда, общения, знакомства с началами отеч. и мировой культуры, базу для последующего освоения образоват. программ осн. школы и развития личности.

**ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** – док-ты гос. образца, определяющие содержание осн. общего обр., направленные на формирование общей культуры и развитие личности, адаптацию ее к жизни в общ-ве, создание основы для осознанного выбора и освоения проф. образоват. программ.

**ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ** – знания об общих основах классификации техники и принципах, лежащих в основе технологии произ-ва конкретной отрасли; о классификации мат-лов и способах их получения; о стандартизации, технике измерения и оценке качества продукции; об экономике, экологии, организации труда; о новой технике и технологии произ-ва.

**ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ (ОТРАСЛЕВОЙ) ЦИКЛ, ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ** – совокупность предметов, содержание к-рых ориентировано на определ. вид деятельности межотраслевого характера или на профессии определ. отрасли (вида произ-ва). Поскольку при проектировании уч. планов профессии объединяются в группу, как правило, на технико-технол. или функцион. основе, то О. ц. включает предметы, раскрывающие инварианты именно этих аспектов проф. подготовки.

**ОБЩЕСТВЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ МОЛОДЕЖИ УЗБЕКИСТАНА «КАМОЛОТ» (ДВИЖЕНИЕ)** – негос. некоммерч. орг-ция молодежи Узб., созданная на добровольной основе и действующая на принципах самоуправления.

Основные цели Д. – объединить молодежь, воспитывать ее на основе требований здорового образа жизни, оказывать ей поддержку в обретении достойного места в общ-ве, защищать ее интересы, создавать необходимые условия для полного раскрытия интеллект. потенциала, творч. энергии юношей и девушек, стать опорой и помощником подрастающего поколения.

Д. осуществляет свою деятельность на основе Конституции и законов РУз, проводит свою работу в соответствии с принципами гласности и справедливости.

Д. объединяет в своих рядах граждан РУз, как правило, в возрасте от 14 до 28 лет, независимо от их пола, расовой и нац. принадлежности, языка, вероисповедания, личного и обществ. положения.

В члены Д. принимаются молодые люди:

– признающие его программные цели и задачи, а также гребования Устава, активно участвующие в их выполнении;

– определившие своей жизненной позицией трудиться на благо Родины, мира в стране, благосостояния народа;

– являющиеся примером в учебе, труде, воинской службе и обществ. работе.

Вступление в Д. осуществляется на колл. основе, в организац.-групповом и индивид. порядке. Основанием является решение собрания группы молодежи о вступлении в ряды Д., в к-ром отражаются:

– одобрение и поддержка группой молодежи Программы и Устава Д.;

– добровольное решение о вступлении в ряды Д.;

– предоставление соотв. полномочий избранному в качестве достойного лидера представителю, выражающему волю и интересы данной группы.

Члены Д. имеют право:

– выдвигать кандидатуры, избирать и избираться во все избираемые органы Д.;

– получать информацию об их деятельности, принимать участие в обсуждении разл. вопросов и высказывать свое мнение;

– принимать участие в подготовке и осуществлении мероприятий, проводимых Д.;

– обращаться в вышестоящие органы орг-ции и опираться на них в получении помощи и защиты;

– добровольно выходить из рядов Д.;

– участвовать в деятельности др. гос. и негос. орг-ций, деятельность к-рых не противоречит Конституции РУз, Программе и Уставу Д.

Активное участие в выполнении целей и задач, указанных в Программе и Уставе, является основным долгом членов Д.

Членство в Д. может быть прекращено в след. случаях:

– при подаче заявления членом Д. о добровольном выходе из его рядов;

– при достижении предельного возраста, указанного в Уставе;

– при допущении членом Д. действий, противоречащих Уставу;

– при прекращении деятельности Д. на законном основании.

Решение об исключении из рядов Д. принимается собранием первичной орг-ции.

В структуре Д. создается дет. орг-ция, к-рая осуществляет свою деятельность под патронажем Д. и объединяет в своих рядах школьников в возрасте от 7 до 14 лет. В ее деятельности применяются соотв. тому или иному возрасту формы и методы воспитат. работы, содействующие укреплению в сознании детей и юношества приверженности основным целям и задачам Д.

Учредителями Д. являются представители орг-ций, учр., ведомств. предприятий, оказывающие ему всестороннюю поддержку и пост. практич. помощь.

Собрание учредителей Д. избирает Маслахат Кенгаш (Попечительский совет), к-рый состоит из изв. политиков, экономистов и ведущих деятелей дух.-просветит. сферы, заслуживших авторитет своим трудом и жизненным опытом, хорошо знающих жизнь молодежи, умеющих найти путь к их сердцу.

Высшим органом Д. является Курултай (съезд), который принимает решения по всем вопросам, касающимся деятельности Д.

В целях координирования и руководства деятельностью всех орг-ций, входящих в структуру Д., Курултай избирает и утверждает состав Марказий Кенгаша.

В круг полномочий Марказий Кенгаша входят:

– обеспечение выполнения задач, поставленных перед Д. в период между курултаями, программных целей, разработка нормативных документов по совершенствованию работы орг-ций на местах, в том числе дет. орг-ции, осуществление контроля над их выполнением;

– организация воспитат. работы, обеспечение тесных контактов с гос. и негос. орг-циями, руководство деятельностью Исполнит. к-та и т. д.

В круг полномочий председателя Марказий Кенгаша входят: организация деятельности Д., Исполнит. к-та (рабочий орган) и печатных изданий, координация работы отд. на местах, обеспечение выполнения решений, принятых органами Д., работа с кадрами, ведение дел и установление взаимоотношений от имени Д. с разл. органами и учр., а также с заруб. молодежными орг-циями.

Основой Д. является первичная орг-ция. Первичные орг-ции создаются в школах, лицеях, колледжах, высш. и ср. спец. уч. заведениях, орг-циях и учр., трудовых коллективах, воинских частях, воен. уч. заведениях, правоохранит. органах по решению учредительного собрания. Первичные орг-ции подчиняются и подотчетны гор. и районным отделениям Д.

**ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ** – 1) способ существования массового сознания, в к-ром проявляется отношение (скрытое или явное) разл. групп людей к событиям и процессам окружающей жизни, затрагивающим их интересы и потребности. Формирование и развитие О. м. происходит либо целенаправленно, под воздействием на массовое сознание политич. ин-тов и социальных учреждений (политич. партий, средств массовой информации), либо стихийно – под непосредств. влиянием жизненных обстоятельств, конкретного опыта и традиций. В любом случае происходит регуляция поведения индивида, социальных групп в отношении принятия решения поддержать или отвергнуть те или иные представления, ценности, нормы. О. м. действует практически во всех сферах жизни общ-ва, но высказывается далеко не по любому поводу. В поле зрения О. м. попадают, как правило, лишь те проблемы, события, факты, к-рые вызывают обществ. интерес, отличаются актуальностью и в принципе допускают многозначное толкование, возможность дискуссии. О. м. в разл. конкретных ситуациях оказывается в разной степени адекватным реальному положению вещей – может содержать в себе как верные, реалистичные, так и ложные, иллюзорные представления о действительном положении вещей. В огромной степени развитость О. м. как ин-та зависит от состояния обществ. сознания, культуры, от степени усвоения общ-вом демокр. ценностей, прав и свобод, и в первую очередь свободы печати, выражения мнений – собраний, митингов, а также от гарантий действенности обществ. мнения; 2) пед. метод самоорганизации пед. стимулирования, обеспечивающий поддержку и развитие общественно полезной деятельности и проявление нравств. качеств воспитанников посредством выполнения моральных требований, постановки и реализации общественно значимых перспектив, нравств. оценки поведения членов коллектива. В О. м. наиб. полно реализуются воспитат. функции коллектива. Способы выражения О. м. – гласность, через информ. органы коллектива, действия организаторов, избираемых коллективом.

**ОБЩЕСТВЕННЫЕ СВЯЗИ** (англ. public relations) – деятельность, целью к-рой является информирование общественности. нас., средств массовой информации о решениях, принимаемых пр-вом, гос. органами, их значении для экономики и политики, ожидаемых последствиях. В сферу О. с. входят социол. и маркетинговые иссл. и действия, что делает этот предмет занятий актуальным и для крупных компаний, фирм.

**ОБЩЕСТВО** – 1) граждане страны, ее нас., рассматриваемые в совокупности с их историей, интересами, потребностями, желаниями, убеждениями, поведением, психологией; 2) объединение граждан, предприятий для осуществления общей хоз. деятельности (хоз. О.); 3) объединение граждан по интересам; обществ. орг-ция, создаваемая в целях содействия к.-л. делу.

**ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА** – требования, регламентируемые уч. планом (разбивкой содержания образоват. программы по уч. курсам, по дисциплинам и годам обучения), годовым календарным уч. графиком и расписаниями занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми образоват. учр. самостоятельно. Уполномоченные гос. органы управления обр. обеспечивают разработку примерных уч. планов и программ курсов, дисциплин.

**ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ** – требования, ориентированные на: обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общ-ва; укрепление и совершенствование правового гос-ва. Содержание обр. должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и проф. культуры общ-ва; формирование у обучающихся адекватной совр. уровню знаний и уровню образоват. программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в нац. и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в совр. ему общ-во и нацеленного на совершенствование этого общ-ва; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общ-ва.

**ОБЪЕКТИВНАЯ ИСТИНА** – истина, имеющая своим содержанием адекватно отраженную объективную (т. е. существующую вне и независимо от сознания, присущую самому объекту или соотв. ему) реальность.

**ОБЪЕКТИВНОСТЬ** – 1) освобождение от всякого субъективного, от субъективных влияний; реальность, нейтральность. Подлинная О. из-за взаимодействия комплекса факторов, относящихся к телесному, душевному и духовному бытию индивида, включая и действующие в нем подсознат. силы, достигается лишь весьма прибл. и остается для науч. труда идеалом; 2) духовная тенденция совершать действие не ради личной выгоды, а во имя высш. порядка. Предпосылкой О. является способность непредвзято и без предрассудков вникать в содержание дела, повиновение порядку вещей и преданность делу.

**ОБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ** – контроль, к-рый обладает необходимой точностью, воспроизводимостью результатов и выполняется с использованием «псевдоприборных измерений» – тестов, сочетающих в себе контр. задание и эталон, по к-рому можно судить о качестве усвоения. Результат тестирования поддается однозначному и воспроизводимому измерению и оценке, так что экзаменатор не может внести в этот результат свои непроизвольные коррективы (что имеет место при субъективном контроле).

**ОБЪЕКТ НАУКИ** – область действительности, совокупность реальных явлений и процессов, на изучение и обоснование к-рых направлена данная отрасль науч. знаний. О. н. обычно представляет собой достаточно широкую сферу действительности, к-рая, вследствие своей сложности и многоаспектности, допускает и даже требует «соучастия» в своем обосновании самых разных наук.

**ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ** – явление (процесс), к-рое существует независимо от субъекта познания и на к-рое обращено внимание исследователя.

**ОБЪЕМ УСВОЕНИЯ** – объем информации, к-рый необходимо переработать уч-ся для усвоения заданных действий (исчисляется в битах).

**ОБЬЯСНЕНИЕ** – осн. метод науч. доказательств, формирования науч. понятий и положений, изучения законов и закономерностей; функция науч. познания, состоящая в раскрытии сущности изучаемого объекта. Объяснить – значит пролить свет на к.-л. более или менее запутанный факт путем установления причин или условий, целей, путем установления того, зачем и почему нечто именно такое, а не иное. Гл. в этом методе обучения – науч. доказат. логика рассуждений. О. предполагает глубокое знание содержания мат-ла, умение отобрать материал для урока, определить логич. форму и стиль его изложения; требует сосредоточ. внимания уч-ся, их желания слушать и понимать.

Понять О. – значит воспроизвести в сознании (в речи, на практике) толкуемую объясняющим ситуацию, проделать те познават. операции (сравнение, анализ, моде-

лирование и т. п.), без к-рых О. не существует. Важно при этом, чтобы уч-ся сознавал, почему производятся именно эти операции и именно в данной последовательности; чтобы воспроизведение (словесное и практич.) не было шаблонным, связанным лишь с одинаковой языковой или практич. формой. Понять О. – значит также пережить его эмоционально. Безразличие к О. – один из показателей непонимания, отсутствия у уч-ся потребности в О. С чувствами, эмоциями, к-рые вызывает О., связан его воспитывающий эффект. Понимание О., проникновение в сущность изучаемых явлений – не единоврем. акт, а диалектически развивающийся процесс.

Разные уровни понимания отличаются широтой переноса О. в новые (для уч-ся) уч. ситуации. О. может исходить из фактов и приходить к обобщениям (законам, нормам, принципам) – индуктивное О., а может, напротив. на основе обобщения выявлять сущность фактов, чувств. данных – дедуктивное О. Чисто индуктивное или дедуктивное О. встречается редко, обычно эти виды О. сочетаются. Вопрос о пед. преимуществах тех и др. в пед. теории не прояснен окончательно. По-видимому, на нач. этапе обучения индукция плодотворнее.

Различают также аналитич. и синтетич. пути О. При первом исходят из того, к чему требуется прийти в процессе О., при втором – из описания ситуации. Чаще всего встречается сочетание этих путей. В совр. дидактике подчеркиваются преимущества т. н. анализа через синтез, т. е. анализа ситуации с точки зрения того, к чему необходимо прийти.

Для педагогики важно различие между О.-разъяснениями (разъясняется смысл данного выражения, действия) и О.-обоснованиями (дается логич. обоснование некрого положения). Последние наиб. трудны для уч-ся и требуют серьезной дидактич. обработки.

Для О. характерна последовательность умозаключений. Этим О. отличается от описания, к-рое может быть высказыванием или множеством высказываний, не связанных следованием типа «если..., то...». Логич. строгость рассуждения при О. может быть различной – в зависимости от познават. возможностей уч-ся, задач О. (т. е. от требований к его применению). Определение уровня строгости О. – самостоят. проблема дидактики и методик. Необходимы и неизбежны компромиссы между строгостью и доступностью О., важна их мера, к-рая пока в немн. случаях может быть указана достаточно определенно. Учителю ее предлагают программные требования, авторы программ и учебников ориентируются на потребности жизни, опыт, интуицию.

Активность уч-ся при О. проявляется в том, что О. предстает перед ними как некрая задача (в широком смысле слова), к-рую важно и интересно решить. Решение (или, во всяком случае, соучастие в решении) – творч. акт, требующий эвристич. подхода. В его основе – познание многогранности, многосвязности объекта и поиск в них новой информации через рассмотрение объекта с разл. сторон, с разных точек зрения. Этот мысленный разбор объекта, попытки увидеть в нем новое, прежде не попадавшее в поле зрения, отказ от инерции мышления – трудное для уч-ся (не только детей) дело, требующее разумной, тщательно дозированной помощи со стороны объясняющего.

Поиск новой информации внешне проявляется как последовательность переформулирования условий познават. задачи. Важно, чтобы полнота этой последовательности (полнота О.) была достаточной. Препятствуют пониманию О. пропуск необходимых логич. переходов, а также перегрузка излишними подробностями, недостаточная обозримость. О. должно включать не более 3–10 шагов (ступеней, этапов), полезно сообщение учителем или самостоят составление уч-ся (при ответе) плана О. Одна из осн. обязанностей объясняющего – целесообразное укрупнение, объединение элементов рассуждения, их четкое вычленение. Пониманию и запоминанию О. способствует представление его в форме компактной быстро схватываемой зрением логич. схемы (напр., опорные сигналы). Понимание О. всегда происходит сначала в самых общих чертах и лишь постепенно обрастает подробностями, конкретизируется. Недопустимы попытки сразу дать достаточно полное и подробное О., перескочить через огрубленное (в той или иной

мере) представление. В то же время огрубление не должно вести к вульгаризации, к существ. искажению истины. Стремлением учителя сэкономить время за счет преждеврем. полноты О. может привести уч-ся к потере уверенности в себе, в своей возможности понять О.

Наиб. эффективный способ формирования интереса к О. – проблемный подход, в основе к-рого – вскрытие противоречия между О. и тем интеллект. содержанием, к-рое должно служить его обоснованию. Уч-ся интересно то, что нарушает устоявшиеся, кажущиеся им непререкаемыми соображения и установки. Отсюда важность создания проблемной ситуации, гл. в к-рой – обучение диалектич. мышлению. Однако чрезмерно частое использование ярких проблемных ситуаций может привести к интеллект. инфантильности.

О. не должно быть навязываемым обучающемуся. Ученик должен чувствовать себя соучастником поиска О., а не быть накопителем готовых, лично ему не нужных, а порой и отталкивающих сведений. Подобное соучастие возможно не всегда, но тот, кто хотя бы на ограниченном числе О. приобрел вкус к подлинному его пониманию, будет сам настойчиво к нему стремиться.

Активность восприятия О. означает мысленное прогнозирование последующего его содержания. Руководить пониманием, не представляя себе возникающие у уч-ся вопросы, сомнения, ассоциации, невозможно. Предвосхищающие мысли, возникающие у ученика в ходе О., и есть тот внутр. диалог с объясняющим, без к-рого нет ни внимания, ни понимания. Уч-ся должен иметь возможность высказывать свои соображения в процессе О. Для учителя видеть О. глазами уч-ся, задаваться их вопросами и сомнениями – решающий фактор эффективности О.

Между О. в гуманитарных и естеств.-матем. предметах есть существ. отличия. Науч. сведения нужно прежде понять, а затем уже прочувствовать, тогда как произв. иск-ва требуется сначала прочувствовать и только после этого – понять. Изучая гуманитарные предметы, уч-ся сталкиваются не с некими абстрактными сущностями, а с деятельностью, замыслами, страданиями и подвигами людей, отсюда и др., личностный, подход к О. Если в предметах естеств.-матем. цикла на нач. этапах обучения целесообразно опускать нек-рые детали, то в гуманитарных предметах детали имеют особое значение и требуют подробного раскрытия.

**ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – принцип организации системы обр.: законодат. введение обязанности для детей определ. возраста посещать образоват. учр. установл. типа (школы) и получать обр. установл. объема и содержания. О. о. взаимодействует с принципом всеобщности обучения и направлено на его обеспечение.

В системе законодат. оформления права на обр. О. о. занимает специфич. место. Законодательство, предоставляя гражданам право на обр., в то же время обязывает их получать его на том уровне, к-рый является общественно необходимым для полноценной подготовки молодого человека к жизни, к трудовой и обществ. деятельности. Обязывая гражданина получить определ. уровень обр., гос-во, в свою очередь, призвано обеспечить все условия для обучения, а также предпринять активные действия для исполнения гражданином этой обязанности.

В совр. условиях О. о. распространяется лишь на определ. возрастную группу граждан, т. е. на детей и молодежь, и чаще всего относится только к общему обр. Вместе с тем в качестве важных направлений развития системы обр. в ряде стран выдвигаются обязат. проф. обучение выпускников базовых школ, не продолжающих учебу в общеобразоват. или проф. уч. заведениях, а также обеспечение и поддержание на данном уровне квалификации занятых.

В соотв. с Законом РУз «Об обр.» (1997 г.) в стране устанавливается обязат. 12-летнее бесплатное общее ср. (9 лет – в общеобразоват. школе) и ср. спец., проф. обр. (3 года – по добровольному выбору в академич. лицее или проф. колледже).

**ОБЯЗАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТЫ** – осн. часть образоват. программы, освоение к-рой с последующей сдачей итоговой аттестации является непременным условием получения док-та об окончании образоват. учр.

**ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ МИНИМУМ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ** – минимум содержания обр., к-рый установлен соотв. гос. образоват. стандартом.

**ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ МИНИМУМ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ** – минимум содержания обр. по конкретной профессии, специальности, установленный соотв. гос. стандартом.

**ОДАРЁННОСТЬ** – качественно своеобразное сочетание способностей, определяющих творч. возможности человека или группы людей в отличие от черт характера. О. различают, с одной стороны, по степени развития сообразительности, ума, душевных качеств и воли, а с др. – по направленности этих способностей на освоение разл. областей знаний. В результате иссл. О. создана основа для ее определения и разработки методов совершенствования способностей путем предоставления свободного выбора. Тесты на определение способностей и их направленности играют роль при выборе профессии. См. также *Психология профессий*.

**ОДАРЁННЫЕ ДЕТИ** – дети, значительно опережающие своих сверстников в умств. развитии либо демонстрирующие выдающиеся спец. способности (муз., худ., спорт. и др.). В науч. лит-ре и в обыденной речи О. д. нередко называют вундеркиндами (от нем. Wunderkind – букв. чудо-ребенок), подчеркивая тем самым исключит. характер их способностей.

Существует определ. возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Особенно рано может проявиться одаренность к музыке, затем – к рисованию; вообще, одаренность к искву обнаруживается раньше, чем к наукам; в науках раньше др. проявляются способности к математике. Общеинтеллект. одаренность может выражаться необычно высоким уровнем умств. развития (при прочих равных условиях) и качеств. своеобразием умств. деятельности.

В нач. 20 в. Ч. Спирмен выдвинул двухфакторную теорию интеллекта, осн. на предположении о существовании фактора общей одаренности и многочисл. факторов спец. способностей. Первый, по Спирмену, является определяющим в структуре способностей человека и находит свое выражение во всем многообразии частных, спец. способностей. Дальнейшая разработка этой теории и результаты ее критики сторонниками многофакторного подхода к интеллекту (Д. Гилфорд, Л. Терстон и др.) привели к тому, что большинство совр. исследователей признает существование общей одаренности, так или иначе влияющей на успешность освоения и выполнения любого вида деятельности.

С нач. 20 в. осн. методом «измерения» одаренности выступают т. и. тесты интеллекта. Однако многолетний опыт применения тестов интеллекта (в частности, в шк. практике) продемонстрировал, что т. о. фиксируются преим. усвоенные знания и навыки, не обязательно свидетельствующие об уровне способностей. О признаках одаренности невозможно судить лишь на основании результатов стандартизиров. испытаний. Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержат. деятельности. При этом ранние проявления одаренности еще не предопределяют будущих возможностей человека: чрезвычайно трудно предвидеть ход дальнейшего становления одаренности.

Предметом острых дискуссий остается вопрос о природе и предпосылках одаренности. Начиная с работ Ф. Гальтона, не теряет авторитета концепция врожденной одаренности. В сов. педагогике общепризнанным считалось положение о прижизненном формировании способностей, что нередко приводило к недооценке врожденных задатков и отрицанию необходимости особого подхода к О. д. Признавая, что внеш. обстоятельства оказывают решающее воздействие на формирование способностей (при отсутствии необходимых условий природные задатки просто могут остаться нереализованными), нельзя отрицать того очевидного факта, что в равно благоприятных условиях разные люди могут демонстрировать разл. уровень способностей, а также даже в весьма обедненной в воспитат. плане среде могут проявиться

неординарные способности. Совр. иссл. в этой области направлены на то, чтобы с помощью электрофизиол., психогенетич. и др. методов раскрыть соотношение биол. и социального в природе одаренности.

О. д., демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, как правило, одаренность охватывает широкий спектр индивид.-психол. особенностей. Большинству О. д. присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников.

О. д., как правило, отличают высокая любознательность и исследоват. активность. Психофизиол. иссл. показали, что у таких детей повышена биохим. и электрич активность мозга. Недостаток информации, к-рую можно усвоить и переработать, О. д. воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротич. характера.

О. д. в раннем возрасте отличает способность прослеживать причинно-следств. связи и делать соотв. выводы; они особенно увлекаются построением альтернативных моделей и систем. Для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом нервных связей.

О. д. обычно обладают отличной памятью, к-рая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением. Их отличают способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями (это, в частности, проявляется и в характерном для О. д. увлечении коллекционированием).

Чаще всего внимание к О. д. привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксич. конструкциями, а также умение ставить вопросы. Мн. О. д. с удовлетворением читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должные, по их мнению, выражать их собств. понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умств. способностей. О. д. также отличают повышенная концентрация внимания на ч.-л., упорство в достижении результата в той сфере, к-рая им интересна. Однако свойственное мн. из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают неск. дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи.

Раннее развитие способностей школьника существенно сказывается на всем стиле поведения и формирования его личности. Такому ученику нет необходимости полагаться на постороннюю помощь, у него меньше бывает эмоцион. стрессов во время ответов у доски, на контр. работах и экзаменах. Сравнит. легкость овладения уч. мат-лом способствует возникновению уверенности в своих силах, определ. навыков преобразовывать обстоятельства в соответствии с поставленными перед собой целями.

Наряду с тем, что О. д. имеют ряд безусловных преимуществ перед своими сверстниками, им приходится сталкиваться и со специфич. трудностями В первую очередь это связано с отношением родителей к одаренности своих детей. Нек-рые, обнаружив у своего ребенка ранние проявления одаренности, все свои пед. усилия направляют на развитие его способностей в соответствии со своими представлениями о целях и задачах воспитания. При этом, считая своего ребенка вундеркиндом, внимание обращают лишь на первую часть этого слова – акцентируют исключительность ребенка, забывая, что он остается все же ребенком. Если одаренность проявляется в какой-то специфич. области (напр, ребенок демонстрирует выдающиеся муз. способности), муз. занятия заполняют его жизнь настолько, что препятствуют полноценному развитию прочих способностей. Односторонность развития, к-рая в будущем может и не быть подкреплена выдающимися достижениями, крайне негативно скажется на всем многообразии личностных проявлений и интеллект. особенностей.

Стремясь избежать «дурного влияния» менее одаренных сверстников, нек-рые родители ограничивают общение ребенка с товарищами, составляют для него такое насыщенное расписание разл. спец. занятий, к-рое не оставляет ребенку ни времени, ни сил на типично дет. виды деятельности. Особый ущерб наносится дет. игре – веду-

щей деятельности в дошк. возрасте. Не будучи включенным в сюжетно-ролевые игры со сверстниками, такой ребенок теряет важный источн. полноценного личностного развития, не осваивает в достаточной мере навыки межличностных отношений. При этом оказывается несформированной т. н. личностная готовность – важный аспект готовности к школьному обучению. Поступив в школу, одаренный ребенок может обладать высокоразвитыми способностями и богатой эрудицией, но уступать сверстникам в умении налаживать отношения, идти на компромисс, разрешать конфликты. В этом кроется опасность отторжения одаренного ребенка дет. коллективом, формирования мнения о нем как о заносчивом и эгоистичном. Одаренный ребенок, привыкший с легкостью усваивать и перерабатывать информацию (как правило, именно ту, к-рая его наиб. интересует), в условиях систематич. орг. шк. обучения может столкнуться с необходимостью более напряженной и целенаправл умств. работы, навыка к-рой он еще не имеет. Неизбежные неудачи, неожиданные и потому особенно неприятные, могут с первых дней шк. обучения деморализовать ребенка и постепенно сформировать у него негативное отношение к уч. деятельности. Если ребенок приучен родными и близкими к сознанию своей исключительности, то низкие оценки и неодобрение, с к-рыми порой приходится сталкиваться в школе, он может расценить как проявление недоброжелательности учителя.

Отношения с педагогами у О. д. не всегда складываются благополучно. Нек-рых учителей раздражают проявления их «чрезмерной» умств. активности (каверзные вопросы, реплики, отвлеченные рассуждения и т. п.). В условиях реальной шк. практики, когда осуществление индивид. подхода весьма затруднительно, О. д. нередко оказываются наряду с отстающими учениками на положении изгоев, к-рым со стороны педагога не уделяется достаточно внимания.

Ряд педагогов и психологов отмечают традиц. антиинтеллектуализм – черту, свойственную человеч. сообществам, что нередко порождает настороженное и даже недоброжелат. отношение ко всем, кто чем-то отличается от большинства. Нек-рые родители предпочитают иметь «нормального» ребенка и потому стремятся воспрепятствовать его чрезмерному, по их мнению, умств. развитию. Такая позиция также травмирует ребенка, мешает ему в полной мере реализовать свои возможности.

Очевидно, что раннее проявление одаренности в дет. возрасте требует пристального внимания к ребенку со стороны родителей и педагогов. Желательно, чтобы обучение О. д. строилось на основе специально разработанных программ, к-рые способствовали бы полной реализации их творч. и интеллект. потенциала, позволяя при этом избежать односторонности психич. развития.

Во мн. странах разработано много программ выявления и поддержки одаренности, однако проблема не может считаться окончательно решенной. Система специализиров. школ, а также факультативов, кружков, секций и т. п., призванных способствовать макс. раскрытию юных дарований, еще далека от совершенства и не охватывает всего круга О. д. (в рамках этой системы выявляются и обучаются по спец. программам гл. обр. дети, имеющие худ., спорт. и др. спец. способности).

С целью оптимизации иссл. в данной области и внедрения их результатов в пед. практику в 1975 создан Всемирный совет по таланту и одаренности детей.

В Узб. в соотв. с Нац. программой по подготовке кадров и Законом «Об обр.» предусмотрены спец. меры поддержки таланта и одаренности. Разработаны программы широкого междунар. сотрудничества в области выявления, обучения и развития О. д.

**ОЛИГОФРЕНИЯ** (греч. oligos – немногий + phrēn – ум) – разл. формы врожденного или приобретенного в детстве психич. недоразвития (слабоумия). О. имеет разную степень выраженности дефекта: легкую (дебильность), ср. (имбецильность), глубокую (идиотия), в зависимости от к-рых создаются спец. программы и подбираются методики обучения в специализиров. образоват. учр.

**ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА** – входящая в дефектологию спец. педагогика, изучающая процессы воспитания и обучения умственно отсталых детей.

**ОЛИМПИАДА** (греч. Olimpias или Olympiados) – 1) у древних греков – состязания в городе Олимпии, а также промежуток в 4 года между двумя празднованиями олимпийских игр, служивший ед. летоисчисления; 2) командные соревнования шахматистов стран и терр. – членов ФИДЕ; 3) конкурс, смотр худ. самодеятельности, нар. творчества; 4) соревнование уч-ся на лучшее выполнение задания в к.-л. области знания (напр., матем. О.).

**ОМАР ХАЙЯМ** [Гиясаддин Абу-ль-Фатх Омар ибн Ибрахим аль-Хайям Нишапури (18 мая 1047, Нишапур – 4 декабря 1131, там же)] – выдающийся перс. поэт, математик, астроном, философ.

О. Х. знаменит во всем мире своими четверостишиями (рубаи). В алгебре он построил классификацию кубических уравнений и дал их решения с помошью конических сечений. В Иране О. Х. изв. также созданием более точного по сравнению с европ. календаря, к-рый официально используется с 11 в.

О. Х., уроженец города Нишапура в Хорасане (ныне Сев. Иран), был сыном палаточника, у него была также мл. сестра Айша. В 8 лет он знал Коран по памяти, глубоко освоил математику, астрономию, философию. В 12 лет стал учеником Нишапурского медресе. Блестяще закончил курс по мусульм праву и медицине, получив квалификацию хакима, т. е врача. Но мед. практика мало интересовала О. Х. Он изучал соч. изв. математика и астронома Сабита ибн Курры, тр. греческих математиков.

Детство О. Х. пришлось на жестокий период сельджукского завоевания Центр. Азии. Погибло множество людей, в т. ч. значит. часть ученых. Позже в предисловии к своей «Алгебре» О. Х. напишет горькие слова: «Мы были свидетелями гибели ученых, от к-рых осталась небольшая многострадальная кучка людей. Суровость судьбы в эти времена препятствует им всецело отдаться совершенствованию и углублению своей науки. Б. ч. гех, к-рые в наст. время имеют вид ученых, одевают истину ложью, не выходя в науке за пределы подделки и лицемерия. И если они встречают человека, отличающегося тем, что он ищет истину и любит правду, старается отвергнуть ложь и лицемерие и отказаться от хвастовства и обмана, они делают его предметом своего презрения и насмешек».

В возрасте 16 лет О. Х. пережил первую в своей жизни утрату: во время эпидемии умер его отец, а потом и мать. О. Х. продал отцовский дом и мастерскую и отправился в Самарканд. В то время это был признанный на В. науч. и культ. центр. В Самарканде О. Х. становится вначале учеником одного из медресе, но после неск. выступлений на диспутах он настолько поразил всех своей ученостью, что его сразу же сделали наставником.

Как и др. крупные ученые того времени, О. Х. не задерживался подолгу ни в одном городе. Всего через 4 года он покинул Самарканд и переехал в Бухару, где начал работать в книгохранилищах. За 10 лет, что ученый прожил в Бухаре, он написал 4 фундамент. гракгата по математике.

В 1074 г. его пригласили в Исфахан, центр гос-ва Санджаров, ко двору сельджукского султана Мелик-шаха I. По инициативе гл. шахского визиря Низам аль-Мулька О. Х. становится духовным наставником султана. Кроме того, Малик-шах назначил его руководителем дворцовой обсерватории, одной из крупнейших. О. Х. не только продолжал занятия математикой, но и стал изв. астрономом, составил «Малик-шахские астрономич. табл.», включавшие небольшой звездный каталог. Однако в 1092 г., со смертью покровительствовавшего ему султана Мелик-шаха и визиря Низам аль-Мулька, исфаханский период его жизни заканчивается. Обвиненный в безбожном вольнодумстве, поэт вынужден покинуть сельджукскую столицу.

О последних часах жизни О. Х. известно со слов его мл. современника Бехаки, ссылающегося на слова зятя поэта.

Однажды во время чтения «Кн. об исцелении» Ибн Сины О. Х. почувствовал приближение смерти (а было тогда ему уже за 80). Остановился он в чтении на разделе, посв. труднейшему метафизич. вопросу, озаглавленному «Единое во множественном», заложил между листов золотую зубочистку, к-рую держал в руке, и закрыл фолиант. Затем он позвал своих близких и учеников, составил завещание и после этого

уже не принимал ни пищи, ни питья. Исполнив молитву на сон грядущий, он положил земной поклон и, стоя на коленях, произнес: «Боже! По мере своих сил я старался познать Тебя. Прости меня! Поскольку я познал Тебя, постольку я к Тебе приблизился». С этими словами на устах О. Х. и умер.

О. Х. изв. благодаря своим четверостишиям – мудрым, полным юмора, лукавства и дерзости рубаи. Долгое время был забыт, но его творчество стало изв. европейцам в новое время благодаря пер. Эдварда Фицджеральда.

О. Х. принадлежит «Трактат о доказательствах проблем ал-джебры и ал-мукабалы». В его первых гл. О. Х. излагает алгебраич. метод решения квадратных уравнений, описанный еще аль-Хорезми. В след. гл. он развивает геометрич. метод решения кубических уравнений, восходящий к Архимеду: неизв. в этом методе строилось как точка пересечения двух подходящих конических сечений. О. Х. привел обоснование этого метода, классификацию типов уравнений, алгоритм выбора типа конического сечения, оценку числа (положительных) корней и их величины. К сожалению, О. Х. не заметил, что кубическое уравнение может иметь три положит. вещественных корня. До явных алгебраич. формул Кардано О. Х. дойти не удалось, но он высказал надежду, что явное решение будет найдено в будущем.

В «Трактате об истолковании темных положений у Евклида», написанном ок. 1077 г., О. Х. рассматривает иррациональные числа как вполне законные, определяя равенство двух отношений как последоват. равенство всех подходящих частных в алгоритме Евклида. В этой же книге О. Х. пытается доказать 5-й постулат Евклида, исходя из более очевидного его эквивалента: две сходящиеся прямые должны пересечься.

О. Х. предложил также новый календарь – более точный, чем юлианский и даже григорианский. Вместо цикла «1 високосный на 4 года» (юлианский) или «97 високосных на 400 лет» (григорианский) он выбрал соотношение «8 високосных на 33 года». Др. словами, за период из 33 лет будет 8 високосных лет и 25 обычных. Проект О. Х. был утвержден и лег в основу иранского календаря, к-рый действует в Иране в качестве офиц. с 1079 г.

Учениками О. Х. были такие ученые, как ал-Асфизари и ал-Хазини.

**ОНТОГЕНЕЗ** [от греч. on (ontos) – сущее + genesis – рождение, происхождение] – процесс развития индивид. организма от его зарождения до смерти. Термин предложен в 1866 нем. биологом Э. Геккелем, противопоставлявшим его филогенезу – процессу формирования нек-рой систематич. группы, напр. биол. вида. Геккель считал, что индивид. развитие протекает в соответствии с биогенетическим законом, т. е. О. представляет собой сокр. воспроизведение филогенеза. Впоследствии взгляды ученых на соотношение этих процессов претерпели изменения. В совр. биологии изменения организма в ходе О. трактуются как происходящие под влиянием среды, однако реализующиеся на основе генетически запрограммиров. информации.

Влияние биол. теорий и терминологии оказалось весьма существ. для становления психол.-пед. наук. Так, сформулированный Геккелем биогенетич. закон был в кон. 19 – нач. 20 в. экстраполирован на становление человеч. психики (Г. С. Холл, П. П. Блонский и др.). Термин «О.» также был привнесен в психологию и педагогику, где им с кон. 19 в. стали обозначать процесс индивид. развития психики. В этом значении О. практически оказался ограничен нач. этапом становления личности, т. е. детством, и не включает зрелые годы, в к-рые личность не претерпевает столь существ. изменений. Изучение О. стало центр. задачей дет. психологии. В науке 20 в. утвердилось представление, согласно к-рому осн. содержание О. составляют предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего совм. деятельность и общение со взрослым). В ходе интериоризации ребенок «присваивает» социальные, знаково-символич. структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего формируются его сознание и личность. Т. о., центр. моментом О. человека выступает не созревание организма, а социально обусловленное формирование психики, сознания, личности в условиях воздействия со стороны разл. ин-тов социализации.

**ОПЕКА И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВО** над несовершеннолетними – форма семейного воспитания детей и подростков, оставшихся без родительского попечения вследствие смерти или болезни родителей, лишения их родительских прав и др. причин. Гос-во оказывает помощь круглым сиротам, а также детям, о к-рых родители не заботятся, позволяя принять на себя всю заботу о них приемному воспитателю – опекуну. Опека устанавливается над детьми до 14 лет; попечительство – над несовершеннолетними до 18 лет (по своим воспитат. формам они не различаются).

**ОПЕРАТОР** – 1) человек, работающий на техн. устройстве, компьютере и выполняющий регламентированный инструкциями набор действий, операций; 2) в вычислит. технике – команда или группа команд программы ЭВМ; 3) юрид. лицо, совершающее операции на бирже.

**ОПЕРАЦИОННАЯ СИСТЕМА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ** – система обучения, основой к-рой является последоват. усвоение обучающимися отд. усложняющихся операций: выполнение операций по изготовлению к.-л. изделия; формирование первонач. навыков и умений; самостоят. изготовление простейших изделий. О. с. п. о. пришла на смену предметной; она возникла в период мануфактурного произ-ва и явилась следствием развития машинной техники. Разработчик системы – рус. инженер Д. К. Советкин.

**ОПЕРАЦИОННО-ПОТОЧНАЯ СИСТЕМА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ** – разновидность поточной системы, при к-рой работающий выполняет одну операцию и передает обработанную им деталь по пост. маршруту; уч-ся знает не только приемы выполнения операций, но и место каждой из них в технол. процессе.

**ОПЕРАЦИОННО-ПРЕДМЕТНАЯ СИСТЕМА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ** – система обучения, сущность к-рой составляет изучение трудовых операций в процессе изготовления изделий возрастающей сложности. Ценность данной системы обучения заключается в том, что уч-ся видят результаты своего труда при изготовлении предмета.

**ОПЕРАЦИЯ** (от лат. operatio – действие) – 1) универс. термин, обозначающий вид деятельности, предпринимат. сделку, совокупность взаимосвязанных действий по решению единой (экон., производств., кредитной) задачи или проблемы, 2) расчетная, информ. процедура, проводимая в процессе составления и обработки данных, составление выписок и т. д.; 3) отд. законченная часть технол. процесса, выполняемая на одном рабочем месте или неск. рабочими.

**ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., содержание к-рого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как к субъекту разл. видов социальной деятельности; в более узком смысле – подготовка работников с ориентацией на техн. прогресс.

**ОПИСАНИЕ** – упорядоченное изложение обстоятельств дела с целью вызвать ясное и отчетливое представление о сообщаемом. Способ О. – описательный (дескриптивный) – является одним из методов.

**ОПОРНЫЙ КОНСПЕКТ** – метод обучения, обеспечивающий взаимодействие педагога и уч-ся на основе предельного обобщения, кодирования, «свертывания» знаний с помощью усл. знаков, символов, схем, графиков, табл. и их последующего «развертывания», полноценного воспроизведения в сознании уч-ся; ученич. шпаргалка составляется на тех же принципах и представляет собой своеобразный конспект. Широкое применение О. к. получил в опыте учителя В. Ф. Шаталова. Составление О. к. организует самостоят. работу уч-ся под руководством педагога. Метод широко применим при изучении уч. мат-ла, требующего твердого запоминания в предметах физ.-матем., естеств. и обществ. циклов. Вовлечение в работу по составлению и использованию О. к. воспитывает у уч-ся трудолюбие, способность освоить любой сложный и объемный материал с помощью спец. приемов. Метод необходим в системе непрерывного обр., в повышении квалификации и самообразовании, переучивании на др. профессию.

**ОППОНЕНТ** (лат. opponens/opponentis – возражающий) – 1) лицо, выступающее с критикой докл., дисс. и т. п.; 2) о ф и ц и а л ь н ы й О. – лицо, заранее назначае-

мое для выступления при защите дисс.; 3) противник в споре.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ** – 1) установление, объяснение, формулирование (формулировка) значения слова, термина; то же, что дефиниция. 2) пост., решение первой инстанции по частному вопросу; судебное О., частное О. – пост., обращающее внимание должностных лиц на обстоятельства, способствовавшие совершению преступления.

В логике выделяют в качестве наиб. распространенных 2 вида О.: 1) О. через указание на ближайший род и видовое отличие. Это значит, что в О. необходимо указать класс предметов, к к-рому относится определяемый предмет, и те признаки (один или неск.), к-рые отличают этот предмет от др. того же класса. Напр., «дополнением наз. второстепенный член предложения, к-рый обозначает предмет и отвечает на вопросы косвенных падежей». Ближайшим родом здесь является класс второстепенных членов предложения, а видовыми отличиями – предметность и косвенный вопрос. 2) Генетич. О. – через описание способа образования определяемого объекта, через указание на порождающие его причины. Так определяются мн. физ. и матем. понятия.

Необходимо учитывать след. правила: 1) О. должно быть соразмерным, т. е. определяемое и определяющее понятия должны иметь равный объем. Невыполнение этого правила приводит или к слишком широким, или к слишком узким О. Чтобы О. не было слишком широким, оно не должно охватывать предметы др. класса. Для этого необходимо, чтобы в О. входили все существ. признаки понятия. К слишком узкому О. приводит включение в содержание определяемого понятия признака, существ. не для всех предметов данного вида. 2) О. должно быть четким, точным, ясным, свободным от образных метафорич. выражений. 3) О. не должно представлять собой логич. круг, когда одно понятие определяется через др., а последнее – при помощи первого; это приводит к тавтологии. 4) Желательно избегать отрицат. О., т. е. указаний только на то, чем определяемый предмет не обладает. В науке отрицат. О. правомерны, если указание на то, чем не обладает предмет, однозначно выделяет его или когда раскрывается содержание отрицат. понятия. 5) Нельзя определять неизв. через неизв.

В практике обучения при разъяснении нового понятия используются не только строго логич. О., но и др., сходные с О. формы: у к а з а н и е, т. е. разъяснение слова путем включения его в знакомый контекст; о п и с а н и е, т. е. перечисление по возможности всех признаков понятия, и др.

Признавая важную роль О. в познании, обучении, воспитании правильного логич. мышления, не следует превращать использование О. в самоцель. Знание О. не является достаточным критерием качества усвоения; в практике обучения известны факты расхождения между словесным О. понятия и тем реальным значением, к-рое оно приобретает в сознании уч-ся. Задача состоит в такой организации уч. деятельности уч-ся, при к-рой О. не заучивалось бы механически, а усваивалось в процессе определ. действий с уч. мат-лом. Такое усвоение О. обеспечивает подлинное овладение им как средством изучения познаваемого объекта.

**ОПРОВЕРЖЕНИЕ** – обоснование ложности либо неправильности выдвинутых утверждений, предположений или доказательств. В логике наиб. важный вид О. – О. доказательства, к-рое осуществляется тремя путями: О. тезиса доказательства, О. аргумента доказательства и О. способа доказательства.

**ОПРОС** – методы сбора первичной информации, целью к-рого является получение сведений об объективных и субъективных фактах со слов опрашивающих. Все разнообразие методов О., применяемых в психол. иссл., можно свести в двум осн. типам: а) О. «лицом к лицу» – интервью, проводимое исследователем по определ. плану; б) заочный О. – анкеты, предназначенные для самостоят. заполнения. Однако О. свойственна изв. ограниченность: их данные во многом основаны на самонаблюдении опрашиваемых и нередко свидетельствуют, даже при условии полной искренности со стороны опрашиваемых, не столько об их подлинных мнениях и настроениях, сколько о том, какими они их изображают.

**ОПРОСНО-ОТВЕТНЫЙ МЕТОД** – метод обратно-информ. взаимодействия педагога и уч-ся, к-рые в разнообр. формах уч., трудовой, творч. деятельности специально воспроизводят свои знания, умения и навыки, качество к-рых анализируется и оценивается педагогом. На основе полученной информации педагог осуществляет коррекцию процесса обучения, организует систематич. контроль, обучает приемам и логике устного и письм. изложения знаний. В практике О.-о. м. применяется по всем предметам, на всех этапах обучения в осн. путем проведения фронтального опроса. Опрос интенсивно совершенствует такие психич. процессы, как память, воссоздающее и продуктивное воображение, мышление, речь.

**ОПРОСНЫЕ МЕТОДЫ** – методы осуществления мониторинга; позволяют получить информацию о развитии субъектов образоват. процесса на основе анализа письм. или устных ответов на стандартные, специально подобранные вопросы. С помощью О. м. можно определить уровень сформированности осн. компонентов уч.-проф. деятельности, а также определить отд. уч.-познават. свойства и качества. Одним из О. м. является анкетирование.

**ОПТИМИЗМ** (от лат. optimus – наилучший) – такое восприятие жизни или настроение, для к-рого характерны выделение в вещах и явлениях их лучших сторон и надежда на благоприятный исход, вера в непрерывный прогресс.

Противоположен пессимизму. Впервые термин «О.» использован для характеристики филос. учения Г. В. Лейбница, утверждавшего, что наш мир «наилучший из всех возможных». Впоследствии О. получил более широкое толкование, отражая общую эмоцион. тональность индивид. или массового сознания. О. может быть присущ как непосредств.-чувств. мироощущению, так и мировоззрению в целом. О. преобладает в настроениях людей в периоды подъема общ-ва, расцвета культуры и является стимулом для активного, деятельного отношения их к миру и своей судьбе. Оптимистич. настрой может возникнуть и во время социальных потрясений, помогая их успешно преодолевать. Доминанта О. в обществ. сознании способствует осуществлению социальных преобразований. О. в целом конструктивен, придает людям чувство полноты и возвышенности бытия, ассоциируется с переживаниями удовлетворенности, радости, благополучия и счастья. Однако, если он не сопровождается рефлексией, критич. осмыслением действительности, то может принять форму устойчивой психол. установки личности на восприятие только положит. событий. В этом случае в сознании закрепляются разл. иллюзии, дезориентирующие людей и препятствующие принятию своеврем. решений, вмешательству в ход обществ. процессов. Обществ. сознание при таком настрое легко поддается дезинформации, манипулированию со стороны заинтересованных в этом людей. Прозрение масс, к-рое со временем наступает, неизбежно оборачивается жестоким разочарованием, и О. сменяется пессимизмом. Только практич. сдвиги в общ-ве в сторону конструктивных изменений могут настроить сознание людей на более жизнерадостное видение действительности.

Утопичны и вследствие этого социально опасны представления о том, что можно построить общ-во, в к-ром исчезнет зло и победит добро. Эти категории – вечные спутники человеч. жизни и коренятся в самом человеке. Только трезвый, реалистич. взгляд на мир, историю и человека обеспечивает людям надежное будущее, т. к. они психологически подготовлены к жизненным случайностям и неожиданностям.

Оптимистич. мировоззрение играет большую роль в воспитании детей и молодежи, ибо без веры в добро, справедливость, счастливое будущее невозможно нравств. становление личности. В то же время бесперспективна педагогика, игнорирующая теневые стороны жизни, не понимающая значения в воспитании и самовоспитании личности духовно-нравств. страданий, пережитых событий истории и личной биографии. Только тогда оптимистич. восприятие положительно, когда оно включает в себя готовность человека терпеть и преодолевать тяготы жизни и отражает жизненную стойкость, а не мечтательную настроенность людей.

**ОПУБЛИКОВАННЫЕ ДОКУМЕНТЫ** – книги, периодич. и продолжающие-

ся изд., реферативные мат-лы, введенные в науч. оборот после их публ. и офиц. регистрации. Деление док-тов на опубл. и неопубл. до недавнего времени считалось гл. С появлением средств репродуцирования этот признак утратил свое доминирующее значение: на первый план выдвигается деление док-тов и изд. на первичные и вторичные в зависимости от новизны содержания публикуемой в них информации.

**ОПЫТ** – совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает. Как филос. категория О. – это осн. на практике чувств.-эмпирич. познание объективной действительности; единство знаний, умений и навыков. О. выступает как процесс практич. воздействия человека на внеш. мир и как результат этого воздействия в виде знаний и умений.

**ОПЫТНО-КОНСТРУКТОРСКИЕ РАЗРАБОТКИ (ОКР)** – техн., инж., лаб. разработки, доводящие результаты предваряющих их н.-и. работ (НИР) до практич. возможности их воплощения в произ-во. Обычно ОКР завершаются созданием опытного образца изделия и рабочей документации, необходимой для произ-ва созданных изделий Опытная пед. работа – специально орг. исследоват. работа, проводимая по заранее разработанной программе или проекту.

**ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ** – совокупность практич. знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной уч.-воспитат. работы; основа проф. мастерства учителя; один из источн. развития пед. науки.

Обучение и воспитание подрастающего поколения – один из сложнейших видов человеч. деятельности. Общие знания в этой области, даваемые пед. уч. заведением, сами по себе еще недостаточны, чтобы всесторонне овладеть профессией учителя. Только в реальной шк. практике, обогащаясь живым опытом уч.-воспитат. работы, эти знания получают необходимую глубину и гибкость, становятся подлинным руководством к пед. действию.

Накопление и совершенствование своего опыта – пост. задача не только начинающего, но и каждого учителя на протяжении всех лет его деятельности. Это диктуется как богатством самого пед. иск-ва, так и возрастанием требований общ-ва к личности, а также переменами, происходящими в науке, технике и культуре. Они находят отражение в содержании и направленности шк. обр., в формах и организации уч.-воспитат. работы. Обучая и воспитывая др., учитель сам обязан постоянно учиться, воспитываться, развиваться, в т. ч. заботиться о неустанном накоплении и совершенствовании своего пед. опыта.

Процесс этот по своей сути всегда активно-творческий. Важен не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из него. Очевидно, что такая мысль должна отражать специфич. сущность всякого пед. явления – единство взаимодействий воспитателя, воспитанника, воспитат. средства и среды: такая мысль должна отражать внутр. связность потока этих явлений в целостном пед. процессе. Трудность в том, что мысль, первонач. извлекаемая из опыта, не имеет развитой формы. Повседневно приобретаемый опыт педагога-практика внешне выглядит как фрагментарный, отражающий какие-то части работы учителя, отд. стороны пед. явления. Осмысление опыта и призвано прежде всего преодолеть эту частичность и расчлененность, увидеть опыт в единстве всех его сторон и связей, в целостном его протекании во времени. Невыполнение этого условия ведет к тому, что фрагментарность овладевает сознанием самого учителя, превращается в способ его собств. пед. видения. Так рождается формальная «педагогика мероприятий». В обучении и воспитании она видит лишь сумму отд., заранее спланированных действий, поочередное выполнение к-рых якобы обеспечивает желаемый уч.-воспитат. результат.

Вообще говоря, метод. разработки мероприятий необходимы в работе учителя. Но их содержание – не больше чем внеш. схема того, что надо делать. Само же дело проявляется в живых отношениях, к-рые развиваются между воспитателем, воспитанником, воспитат. средством и средой и в конечном счете определяют развитие личности уч-ся.

Недооценка этой стороны дела ведет учителя к чисто ремесл. накоплению опыта. Почему именно в одном случае полу-

чен положит. пед. эффект, а в др. – отрицательный, в какой мере проявилось действие определ. закономерности или, наоборот, случайного стечения обстоятельств, педагог часто не задумывается. Такой путь накопления опыта малоэффективен. Он требует мн. лет для приобретения сравнительно заурядной пед. сноровки. Он толкает к усвоению вместе с содержат., рацион. приемами и того, что идет от пед. рутины. При такой практике не столько сам учитель создает и овладевает новым опытом, сколько стереотипный «опыт» подчиняет его себе, превращаясь в своего рода шоры на глазах учителя.

Только творчески анализируя собств. практику, извлекая из нее живую мысль, педагог может избежать этих опасностей, достичь не простой ремесл. опытности, а подняться до высот проф. мастерства. Извлечение из учительского опыта рацион. зерна, «созревание» опыта происходит в реальной уч.-воспитат. практике. Опыт и его осмысление формируются одновременно, в сложных взаимосплетениях. Сама мысль по отношению к опыту выступает в разл. формах: сначала как «доопытные» идеи, цели, общее знание, с к-рых учитель начинает свою работу; затем как мысли-проблемы, рождающиеся из столкновений этого общего знания с реальной практикой (они дают импульс живому поиску), и, наконец, как итоговые мысли, выражающие суть приобретенного опыта, его целостную логику.

На первых порах осмысление проявляется в виде догадки, чутья, интуиции. Лишь нек-рая часть опыта сразу находит явную логич. форму. Конечно, четко фиксируемая, различаемая часть этого опыта все более «прирастает» – за счет пост. его осмысления. И все же живой учительский опыт учителя всегда богаче и разностороннее того, что может сказать о нем его автор. Суть здесь не в учительской скромности. Во мн. случаях и опытный учитель действительно затрудняется сформулировать, как появляются те секреты его мастерства, что привлекают внимание др. педагогов.

Отсюда огромное значение аналитич. работы, какую постоянно призван совершать педагог над своим опытом с целью превращения его в действительное и обоснованное знание. Без этого даже интересный опыт педагога остается неосознанным и, следовательно, ограниченным. Его часто невозможно передать др. – ведь, как отмечено, передается лишь мысль, выведенная из опыта. Она же нередко остается «закрытой» и для самого автора опыта.

Эта работа учителя идет наиб. успешно, когда анализ собств. опыта он органически сочетает с размышлениями над пед. идеями, направляющими его поиск. Обобщить живой О. п. – значит вписать его конкретное познават. содержание в знание более общее, теоретическое. Но это не прямолинейный механич. акт. Процесс «опытообразования» идет как бы по спирали: от общей пед. идеи – к пробам опытного поиска, от них – к первым усовершенствованиям практики. И одновременно – от более усовершенствованной практики к углублению опыта и более полному раскрытию самой пед. идеи.

Если факты опыта, необходимые для такой синтетич. работы, учитель берет из собств. уч.-воспитат. практики, то направляющие идеи для той же работы он может почерпнуть из теоретич. лит-ры по педагогике, психологии, дидактике, теории воспитания. К сожалению, мн. учителя довольствуются той миним. теорией, какую приобрели в уч. заведении. В то же время педагог-практик охотно прибегает к готовым разработкам и метод. указаниям, посв. той или иной текущей уч.-воспитат. теме. Так проще готовиться к очередному уроку, воспитат. мероприятию, но не размышляя над руководящими идеями урока или воспитат. мероприятия, над их творч. осуществлением в своей практике, учитель отказывается от глубины и оригинальности в собств. пед. работе. При этом искажается сама цель накопления и совершенствования личного опыта – достижения пед. мастерства. Владение совокупностью форм, приемов, навыков, пед. техники, к-рые необходимы для успешных обучающих и воспитывающих воздействий, – первая существ. черта пед. мастерства. Процесс обучения и воспитания многообразен и динамичен и постоянно требует корректировки даже самых простых рекомендаций.

Др. существ. черта пед. мастерства – его неразрывная слитность с самим педагогом как человеком, как личностью. Воспитание реализуется не двумя отд. деятельностями (воспитателя и воспитанника), а одной, в к-рой они неразделимо сопряжены. И сам опыт педагога в этой области есть опыт его действующего ума и чувств, воли и нравств. духа, к-рыми он «заражает» детей в ходе совм. их деятельности и вызывает в них такие же ответные движения.

Одно из гл. достоинств О. п. – его новизна. Она, естественно, различна по своей широте и значимости. В этом смысле можно говорить о разных видах О. п. Обычный опыт – это опыт добросовестного выполнения требований признанных методик и их рекомендаций. Но даже на уроке с одной темой и одной методикой ее реализации можно достичь разных результатов: или лишь добросовестного заучивания (соотв. и восприятие уч. мат-ла уч-ся будет пассивным), или радостного удивления и ощущения движения вперед (в этих условиях и восприятие уч-ся будет активным и заинтересованным). Важно, чтобы чувство новизны переживали и уч-ся, и их педагог. Для него это чувство связано с удачными метод. находками в подаче мат-ла урока. Таких частных находок множество в арсенале опытного педагога, но они б. ч. не выходят за рамки обычного опыта. Опыт передовой уже не ограничивается частностями, а ищет и находит новый подход к решению той или иной целостной метод. проблемы. И, наконец, опыт новаторский становится основой для критич. пересмотра существующей пед. теории и утверждения ее новых, более совершенных принципов.

Работа над О. п. включает в себя его накопление, изучение, пропаганду и внедрение в практику.

Переход от простого накопления опыта к его изучению поднимает всю работу на новый уровень. Теперь учитель не просто следует своим личным потребностям, но сознательно связывает их с общими задачами школы в данной области пед. практики. Сама работа приобретает колл. характер. Нередко учительский коллектив в целом берется за разработку определ. пед. проблемы, имеющей большую обществ. значимость. Одновременно происходит сближение О. п., разрабатываемого массой учителей, с науч. и эксперим. иссл., осуществляемыми пед. н.-и. учреждениями.

Значение такого союза трудно переоценить. Науч. работники получают богатый материал, к-рый помогает им критически проверить и с большей глубиной обосновать собств. теоретич. построения. В свою очередь педагоги-практики приобретают исследоват. навыки в работе над личным практич. опытом. Нужда в этом, как правило, велика. Науч. пед. учреждения призваны всемерно помогать учителям повышать качество своего О. п., самого процесса его накопления, обработки, обобщения. Необходимо вооружать учителей эксперим. методами, требуя большой строгости и точности в организации самого опыта, в фиксации условий его протекания и результатов, в отделении случайного от существенного и т. д.

В реализации этого союза важно не пренебрегать интересами потенц. последователей интересного О. п. Прежде всего О. п. должен быть правильно описан. Обычно одним из самых распространенных недостатков описания О. п. оказывается нарушение целостности пед. явлений. Сущность О. п. состоит в нахождении наиб. оптимальной и продуктивной взаимосвязи всех компонентов пед. процесса. Между тем в описании О. п. часто выступает лишь один элемент (гл. обр. средства обучения и воспитания), а остальные обнаруживаются весьма слабо, связь между всеми компонентами отсутствует. В результате из описания О. п. выпадает его внутр. логика. Тому, кто захочет применить этот опыт, придется копировать, т. о., отд. приемы, действия, не располагая сведениями обо всей ситуации, в к-рой проводился опыт. Подлинный О. п. предлагает не готовые рецепты, а раскрывает закономерность выбора и использования конкретных пед. средств. Этого можно достичь лишь при условии, когда в описании О. п. все элементы целостного пед. явления будут показаны и раскрыты в их органич. взаимосвязи так же, как это происходит в самой учительской деятельности.

Др. недостаток проявляется, когда из описания О. п. выпадает наиб. ценное – конкретная «стратегия» и «тактика» при-

менения пед. средств. Описание О. п. призвано раскрывать обучение и воспитание как процесс, имеющий свои этапы, переходы, скачки, порождающий противоречия, а затем снимающий их на более высокой стадии своего развития. Лишь на этой основе педагог, перенимающий опыт, может определить целесообразность использования того или иного пед. средства в данный момент, в данных условиях, уяснить для себя необходимую последовательность применения разл. методов, приемов и их взаимосвязи. образующие целостную и динамич. систему средств.

Наконец, еще один серьезный недостаток – неправильный отбор мат-ла при описании О. п. Поскольку всякое живое пед. явление представляет собой единство общего, особенного и единичного, то в описании О. п. должны присутствовать эти три стороны. Педагог не вообще учит и воспитывает детей, а способствует формированию и развитию каждого как самостоят. личности, индивидуальности. И сами условия в каждый момент пед. процесса имеют не только общее, но и свое особенное и свое единичное, что существенно сказывается на его результатах. Поэтому так важна достаточная полнота в описании О. п. Конечно, изв. схематизация неизбежна, однако, стремясь достичь экономии в описании, необходимо сохранить целостность описываемого О. п. Встречающееся часто описание только общего, отказ от характеристики единичного и особенного приводят к такой схематизации, к-рая уничтожает своеобразие, оригинальность самого опыта. В таком случае затушевывается то новое, что несет О. п., а изучение его приведет к тривиальности выводов.

Метод. учреждения системы обр. призваны оказывать учителям всевозможную помощь в работе над собств. О. п. Важно, чтобы учителя умели планировать эту работу, вести пед. дневники, картотеки и т. п., выработали в себе привычку и потребность систематически знакомиться со спец. науч.-пед. лит-рой. Пропаганда О. п. – важнейшая задача органов управления обр. и особенно ИУУ.

Конечной целью пропаганды и распространения О. п. является внедрение его в шк. практику. Живая диалектичность уч.-воспитат. процесса делает эту проблему далеко не простой. Чтобы внедрить тот или иной ценный пед. опыт в практику, необходимо прежде всего донести его до учителей в такой форме, при к-рой он был бы достаточно ясен и нагляден, подсказывал пути и способы его реализации в конкретных данных условиях. Гл. – пробудить встречный глубокий интерес учителей к новому опыту, вызвать у них желание и творч. готовность овладевать этим опытом. Здесь недостаточно указаний директора школы или органов управления образованием, тем более недопустимы администрирование и давление на учителя. В лучшем случае подобная практика приведет лишь к тому, что учитель формально скопирует внеш. элементы опыта и так же формально включит их в свою методику проведения занятий. Весь смысл внедрения О. п. в том, чтобы сам учитель увлекся им, вдумчиво отобрал полезное для себя, творчески переработал и органически слил со своим личным пед. опытом. Только при этом условии новый опыт даст нужный пед. эффект.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-РАСПОРЯДИТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ** – методы, применяемые с целью повышения ответственности членов пед. коллектива, подготовки их к выполнению поставленных задач; к ним относятся: директива, регламентация, инструктирование, распределение обязанностей, единые требования.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** – организац. каркас, в рамках к-рого совершаются все пед. события и факты. Ядром организац.-управленч. комплекса являются формы и методы воспитания и обучения. он включает в себя способы и приемы пед. диагностики, осуществления обратной связи, критерии эффективности пед. взаимодействия и воздействия.

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ** – совокупность внеш. условий, в к-рых происходит обучение. Среди О. ф. о. в ср. спец., проф. и высш. обр. различают очное, очно-заочное (вечернее) и заочное обучение, а внутри каждой из этих

форм – аудиторные занятия и разл. виды внеаудиторных занятий. Аудиторные занятия подразделяются на лекционные, семинарские, практич., лаб. и нек-рые др. Внеаудиторные занятия – это разл. виды домашней (библиотечной) подготовки, проектирование, иссл., кружки и т. д.

Непосредств. общение чаще всего происходит в форме организации занятий (учитель – ученик, ученик – ученик). В этом случае обеспечивается немедленная первичная и вторичная обратная связь; сразу после изложения нового мат-ла учитель может проверить уч-ся, установить, что усвоено учеником, а в чем он испытывает трудности; обнаруживая с помощью учителя свои ошибки, ученик тут же может их исправить.

Однако уд. вес такой формы обучения в реальной практике, напр. в классе, где находятся 20–30 чел., не может быть значителен. Осн. разновидность групповой формы обучения – фронтальная (напр., работа учителя с классом). На общеклассных занятиях информация дается большому колву уч-ся одновременно. Эта форма используется при обсуждении хода решения задачи, постановки опыта и т. д. Звеньевые или бригадные занятия отличаются кол-вом участников (обычно 3–7 чел.), а также уровнем подготовки звеньевого, бригадира. В организац. и метод. отношении они уступают общеклассным, однако предоставляют участникам больше возможностей для обмена информацией, высказывания собств. мнения по обсуждаемой проблеме.

Общение каждого с каждым и по очереди в парах сменного состава, или в диалогич. сочетаниях, или в динамич. парах представляет собой колл. форму организации уч. занятий.

Опосредованное общение людей происходит без личного контакта, гл. обр. через письм. речь или средства, ее заменяющие. В уч.-воспитат. процессе это т. и. индивид. (индивид.-обособленная) самостоят. работа уч-ся. К ней относится работа ученика с учебником, уч. пособием, техн. средством обучения, самостоят. работа дома или в классе.

Общие, или структурные, О. ф. о. (индивид., парная, групповая и колл.) лежат в основе конкретных организац. форм (урок, домашняя работа, факультативные занятия, семинар, консультация, кружковая работа, уч. конф. и т. д.), используемых в соответствии с целями обучения. Осн. конкретная форма обучения – урок. Групповая, парная и индивид. О. ф. о. – традиционные, ими пока ограничивается процесс обучения в большинстве школ и вузов.

О. ф. о. не остаются неизменными, они развиваются и совершенствуются под влиянием потребностей общ-ва. Способ индивид. обучения, вероятно, самый древний, но продолжает существовать.

Осн. направление совершенствования О. ф. о. связано с повышением самостоятельности уч-ся, формированием межличностных отношений, развитием разл. форм самоуправления в коллективах уч-ся. Колл. форма организации дает возможность каждому уч-ся включаться в систематич. работу по обучению др. учеников. Умение обучать др. – не только важный фактор активизации собств. уч.-познават. деятельности, но и основа уч. деятельности каждого уч-ся. Чтобы обучать др., человек сам должен постоянно учиться. Роль учителя ставит неуспевающего ученика перед необходимостью самому овладеть тем же мат-лом, к-рому он должен научить др , причем овладеть в такой степени, чтобы суметь объяснить суть задания и приемы его выполнения. Изменение ролевой позиции, переживание успеха, приобретая устойчивый характер, отражаются и на общем отношении школьника к учению.

Уч. процесс при колл. способе обучения включает в себя все О. ф. о. Переход от группового способа обучения к колл. не означает, что все то, что имеет место при традиц. уч. процессе, сохраняет свою целесообразность. Введение колл. занятий в уч. процесс – полная качеств перестройка всего процесса обучения.

**ОРГАНИЗАЦИЯ** (франц. organisatio, от лат. organizo – придаю стройный вид) – 1) составная часть управления, суть к-рой заключена в координации действий отд. элементов системы, достижении взаимодействия в функционировании ее частей; 2) форма объединения людей для их совм. деятельности в рамках определ. структуры;

учреждение, призванное выполнять заданные функции, решать определ. круг задач, напр., школа, ин-т, банк.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА** – 1) целенаправл. деятельность по формированию образоват. учр. и программ и их оформлению в единую систему, обеспечивающую удовлетворение разнообр. образоват. потребностей. Законом РУз «Об обр.» определено, что организация образоват. процесса в образоват. учр. регламентируется уч. планом, годовым календарным уч. графиком и расписаниями занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми учреждениями самостоятельно. Уполномоченные гос. органы управления обр. обеспечивают разработку примерных уч. планов и программ, курсов и дисциплин. Образоват. учр. самостоятельны в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся. Освоение образоват. программ ср. спец., проф. и высш. обр. завершается обязат. итоговой аттестацией выпускников. Научно-метод. обеспечение итоговых аттестаций и объективный контроль качества подготовки выпускников по завершении каждого уровня обр. обеспечиваются в соответствии с гос. образоват. стандартами гос. аттестационной службой; 2) структура обр., а также система управления его учреждениями и финансирования их деятельности, характер их взаимодействия с др. подразделениями обществ. разделения труда.

**ОРГАНЫ УПРАВЛЕНИЯ** – орг-ции и их подразделения, обладающие правом принимать управленч. решения в пределах их компетенции и следить за исполнением принятых решений.

**ОРГТЕХНИКА, ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ТЕХНИКА** – комплекс, совокупность совр. техн. средств подготовки, размножения (копирования), обработки, хранения, (автоматич.) поиска, передачи, получения док-тов в процессе документооборота (пишущие машинки, ксероксы, калькуляторы, факсы, модемы и пр.).

**ОРДИНАТУРА** – система и форма обр., повышения квалификации по окончании мед. вуза, как правило, в ин-тах повышения квалификации (ИПК) и НИИ, в ин-тах усовершенствования; клиническая О. (ср. *Магистратура*, *Аспирантура*, *Докторантура*).

**ОРИГИНАЛ** (лат. originalis – первоначальный) – 1) подлинник, подлинное произв. (в отличие от копии); 2) рукопись, с к-рой производится типографский набор; 3) текст, послуживший предметом перевода на др. яз.; 4) непохожий на др., странный человек; чудак.

**ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование и планирование поведения. Термин «О. д.» возник на основе теории И. П. Павлова, к-рый в качестве особой формы активности организма из ряда рефлексов выделил ориентировочный, указав на его специфич. функцию (установление связи между сигналом, реакцией и подкреплением) и происхождение из рефлекса «биол. осторожности». Различают собств. ориентировочный рефлекс (настройка анализаторов на лучшее восприятие раздражителя, торможение предшествующей активности) и ориентировочную (ориентировочно-исследоват.) деятельность. К осн. и самым общим задачам О. д. относят: анализ проблемной ситуации, установление отношений между элементами ситуации и их актуальных значений, построение плана действия, а по ходу его выполнения – контроль и коррекцию. Необходимые условия осуществления О. д. создают разл. формы психич. отражения, к-рые, будучи включенными в структуру О. д., обеспечивают реализацию ее функций: подготовку, регулирование и контроль поведения субъекта в индивид.-изменчивых ситуациях. Существ. отличие О. д. человека от О. д. животных состоит в том, что при планировании и регулировании поведения человек опирается на накопленные общ-вом знания о предметах и способах действия с ними и их социальном значении, а также на обществ. формы отношений. П. Я. Гальпериным была выдвинута ориг. трактовка этой проблемы, согласно к-рой предметом психологии выступает именно О. д. По Гальперину, О. д. не ограничивается одними интеллект. функциями (от восприятия до мышления). И потреб-

ности, и чувства, и воля не только нуждаются в ориентировке, но с психол. стороны представляют собой не что иное, как разные формы О. д. субъекта в разл. проблемных ситуациях, разных задачах и с разными средствами их решения.

Потребности означают не только побуждения к действию во внеш. среде, они предопределяют избират. отношение к ее объектам и намечают общее направление действий на то, чего субъекту недостает (в чем он испытывает потребность). В этом смысле потребности являются исходным и осн. началом ориентировки в ситуации.

Чувства тоже представляют собой не просто субъективное отражение большей или меньшей физиол. возбужденности. Появление чувства означает резкое изменение оценки предмета, на к-ром оно сосредоточено, а в связи с этим изменение в оценке остальных предметов и ситуации в целом. Созрев и оформившись, чувства становятся важным средством переориентировки в ситуации; эта сторона чувств и составляет их психол. аспект.

Воля представляет собой особую форму ориентировки субъекта в таких положениях, где ни интеллект., ни аффективной оценки уже недостаточно. Воля потому и выделяется как особая форма душевной жизни, что представляет новый способ решения задач об общем направлении поведения в особых, своеобразных и специфически человеч. ситуациях.

Т. о., все формы психич. деятельности, а не только познават., интеллект., могут рассматриваться как разл. формы ориентировки субъекта в проблемных ситуациях. Эти разл. формы возникают потому, что существенно различаются обстоятельства, в к-рых оказывается субъект, различны встающие перед ним задачи и средства, с помощью к-рых решаются эти задачи.

В рамках концепции поэтапного формирования умств. действий было введено понятие ориентировочной основы действия (ООД), под к-рой понимается система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего и выполняемого действия. Содержание ООД во многом предопределяет качество действия. Полная ООД обеспечивает систематически безошибочное выполнение действия в заданном диапазоне ситуаций. ООД следует отличать от схемы ООД как совокупности ориентиров и указаний, задаваемой субъекту. Форма и способ задания схемы ООД диктуются целями обучения, возрастными и индивид. особенностями уч-ся. Выделяются три типа построения схемы ООД и соотв. три типа учения. При 1-м типе субъект имеет дело с принципиально неполной системой условий и вынужден дополнять ее с помощью метода проб и ошибок; окончат. структура действия устанавливается медленно, осмысляется далеко не всегда и не полностью; велик разброс индивид. показателей, а сформированное действие крайне подвержено сбивающим воздействиям. При 2-м типе субъект ориентируется на полную систему ориентиров и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что с самого начала гарантирует его безошибочность. При этом схема ООД либо задается в готовом виде, либо составляется уч-ся совм. с обучающим. 3-й тип характеризуется полной ориентацией человека уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения изучаемого мат-ла, на ед., из к-рых он состоит, и законы их сочетания. ООД такого рода обеспечивает глубокий анализ изучаемого мат-ла, формирование познават. мотивации.

**ОРТОБИОЗ** (греч. orthos – прямой, правильный + bios – жизнь) – здоровье, разумный образ жизни; О. включает заботу о физ. здоровье, оптимальный ритм работы и отдыха, двигат. активность, орг. рацион. питание, культуру общения и личную гигиену.

**ОРТОДОКС** (греч. orthodexos – правильно мыслящий, правоверный) – человек, неуклонно следующий определ. учению, направлению, системе взглядов, уверенный в их абс. истинности и непогрешимости, не воспринимающий критики своих убеждений.

**ОРТОДОКСАЛЬНОСТЬ** – склонность твердо придерживаться определ. убеждений, строго соблюдать правила и линию действий.

**ОРТОДОКСИЯ** (от греч. orthodoxia – правильное мнение) – неуклонное следование к.-л. учению, мировоззрению; привер-

женность определ. принципам и положениям, исключающая какие бы то ни было отклонения.

**ОРФОГРАФИЯ** (от греч. orthos – правильный + graphē – пишу) – 1) общепринятая система правил написания слов данного яз.; 2) разд. языкознания, изучающий и разрабатывающий нормативную систему написания слов

**ОСМЫСЛЕННОЕ ЗАПОМИНАНИЕ** – запоминание, осн. на понимании внутр. логич. связей между частями матла; опирается гл. образом на обобщающие связи 2-й сигнальной системы. Доказано, что О. з. во много раз продуктивнее механического, т. к. оно требует от человека значительно меньше усилий и времени и более действенно.

**ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ЦЕЛИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ.** Гл. идея на пути нац. развития – процветание Родины, свобода и благополучие народа. Эта идея отражает сущность вековых устремлений народа, его тягу к созидат. деятельности, неразрывно связанной с гуманистич. ценностями.

ИНН на первый план выдвигает идеи реализации прав и свобод личности, уверенности в мирном и безопасном будущем родной страны.

ИНН основываются на нац.-культ. и духовно-нравств. традициях народа, общечеловеч. ценностях и демокр. принципах, мощных информ. технологиях.

Приоритетны в ИНН идеи прогресса, соблюдения прав и свобод человека, гуманизма, безъядерного мира, нац. и религ. согласия, преодоления региональных конфликтов.

**Процветание Родины.** Родина для человека священна, здесь он познает смысл жизни, здесь формируется его мироощущение, миропонимание и мировоззрение. Это самая дорогая память, великое наследство предков потомкам. Здесь покоится прах наших праотцов.

Основой процветания Родины являются:

– укрепление экон. мощи гос-ва, развитие предпринимательства, свобода экон. деятельности, модернизация экономики на основе передовых технологий.

– духовное богатство народа, повышение его интеллект. потенциала и профессионализма,

– всестороннее и полное использование созидат. способностей народа,

– воспитание духовно богатой, интеллект. и высококульт., нравственно и физически здоровой молодежи.

**Мир и спокойствие в стране.** Мир и спокойствие в родной стране - бесценное благо, великое счастье. Человечество на всех ступенях своего развития, прежде всего, стремилось к достижению мира и спокойствия. Прочный мир и спокойствие в стране – залог ее долговрем. прогрессивного развития.

С первых дней независимости Узб. самым гл. богатством мы считаем мир и спокойствие на своей земле. Нынешнее и грядущие поколения должны сохранять это бесценное благо, добытое большим трудом и усилиями. Только тогда они смогут достичь своих целей и быть достойными своих предков.

Мы должны быть всегда готовы защитить от враждебных сил свою страну, сохранять независимость и мир.

Высокая нравственность, политич. культура, прогрессивность нац. идеи – гл. условия сохранения мира и спокойствия в Отечестве, важный фактор объединения всех слоев общ-ва, политич. партий и движений.

**Благополучие народа.** Высшая цель реализуемых в стране реформ – создание достойных условий жизни многонац. народа. Реформы осуществляются не ради реформ. они должны служить человеку и его благополучной жизни.

Эту истину необходимо формировать в сознании людей, разъяснять сущность реформ широким слоям нас., сделать его активным участником происходящих преобразований. Требуется многое изменить в мировоззрении народа, в его отношении к жизни, труду, земле. Основа благополучия – в свободе, трудолюбии, инициативности.

В систему задач реализации нац. идеи входит воспитание в нашем народе чувства хозяина, овладение совр. методами ведения х-ва, утверждение чувства уверенности в своих силах, веры в силу закона.

Осн. факторами удовлетворения потребностей каждого гражданина, повышения его жизненного уровня и созидат. возможностей являются: демографич. потенциал, природные богатства, экон. и соц.-политич. возможности нашей страны.

Нац. идея должна служить воплощению в реальность истины – если каждый гражданин, каждая семья будут состоятельными, благодаря своему труду, благополучным будет все общ-во, крепким будет гос-во.

**Гармоничная личность.** Идея совершенной, всесторонне развитой личности выражает пост. стремление человека к овладению сокровищами как нац., так и общечеловеч. мировой культуры, духовно-нравств. и физ. совершенству.

Эта идея вдохновляет на непрерывное развитие духовности и просветительства. Нет будущего у народов и наций, не нацеленных на свое совершенствование, не заботящихся о подрастающем поколении.

Высокая нравств. чистота достижима в общ-ве свободных людей, исповедующих возвышенные жизненные идеалы. В нашей обновляющейся стране огромное внимание уделяется воспитанию подрастающего поколения, формированию духовности и нравственности граждан, повышению качеств. уровня духовно-просветит. работы.

Формирование нового обществ. сознания, адекватного приоритетам демокр. общ-ва, происходит под влиянием двух осн. факторов: непосредственно социальной практики и целенаправл. процесса воспитания и обр.

В этом аспекте Нац. модель и программа по подготовке кадров, к-рая стала сегодня делом всех гос. структур и обществ. организаций, всех граждан Узб., т. е. всенар., общенац. делом, направленным на достижение высоких целей прогресса, рассматривается как неотъемлемая часть нац. идеологии, важный фактор и механизм реализации нац. идеи.

**Социальная солидарность.** Одна из гл. идей, претворяемых в жизнь человечеством в 21 в. – партнерство разл. социальных слоев и групп, политич. сил, партий и движений.

Являясь философией консолидации, идея солидарности укрепляет отношения представителей разл. национальностей, рас, религий, проф. и социальных групп. В результате становится прочнее мир и стабильность в общ-ве.

В отличие от искусственно созданных, противостоящих друг другу и возведенных в абсолют доктрин, идея социальной солидарности направлена на признание и воплощение многообр. интересов народа нашей страны.

В гос-вах, где осуществляется основат. изучение проблем сотрудничества разл. слоев нас., разумное применение его слагаемых в жизни общ-ва приносит ощутимые положит. результаты.

Совершенствование форм и способов партнерства и содружества в социуме дает почву для укрепления стабильности общ-ва, и наоборот, их ослабление приводит к нарушению стабильности, неустойчивости, политич анархии и нац. разногласию

Следовательно, становление и развитие форм и способов социальной солидарности связаны с большой ответственностью всех слоев общ-ва, и в первую очередь гос. и обществ. орг-ций.

**Межнациональное согласие.** Сегодня на Земле проживают более 600, а в нашей стране – более 130 наций и народностей. Каждая нация – чудо Создателя. Это является отражением естеств. разнообразия социального мира.

Идея межнац. согласия, являясь общечеловеч. ценностью, определяет нац. аспект развития регионов и государств, где совм. проживают разные этносы. Эта идея имеет нравств. смысл как основа взаимоуважения, дружбы и сотрудничества представителей разных национальностей и народностей, стремящихся к достижению единой цели.

Данная идея создает условия, становится мощным фактором для осуществления мечты народа, использования дарований и возможностей представителю каждой нации и способствует процветанию Родины, спокойствия в Отечестве, благополучию народа.

Одним из осн. факторов обществ. развития является согласие и дружба между нацией, давшей назв. стране, и проживающими здесь представителями др. наций, народностей и этнич. групп. И, напротив, общ-во, не принявшее и не постигшее сути этой идеи, может лишиться мира и стабильности.

По этой причине одной из гл. целей идеи независимости является использование накопленных и развитие новых традиций воспитания проживающих в нашей стране людей в духе взаимопонимания, дружбы, совм. труда и досуга.

**Религиозная терпимость.** Идея религ. терпимости (толерантности) способствует созданию обстановки содружества и согласия в жизни народа, обеспечивает продвижение по пути к исполнению заветных чаяний людей, исповедующих разные религии, живущих на одной земле, одной Родине. С древнейших времен религии воплощают в себе мн. нравств. ценности, в них отражаются особенности жизни разл. наций и народов.

Вместе с тем все религии мира основываются на священных идеях, опираются на такие достоинства людей, как доброта, мир, дружба, милосердие, взывают к честности и чистоте души, великодушию.

Сегодня в нашей стране действуют религ. орг-ции, относящиеся к более чем 10 конфессиям. Созданы условия для того, чтобы они осуществляли свою деятельность и принимали активное участие в жизни многонац. народа. Правовые основы отражены в Конституции Узб., Законе «О свободе совести и религ. орг-циях». Последователям всех религий предоставлены возможности жить в дружбе, взаимопонимании и участвовать в деле достижения нашей страной великих целей.

**ОСОБЫЕ ПРОГРАММЫ** – сокр. по продолжительности курс обучения в образоват. учр. высш. и ср. спец., проф. обр., рассчитанный на лиц, имеющих длит. опыт работы по избранному профилю обучения. Обычно реализуется через очно-заочную (вечернюю) или заочную форму. При составлении программ учитываются: уровень общего обр. обучаемых; содержание их проф. опыта; знания и умения, приобретенные в системе проф. обр.

**ОТВЕТСТВЕННОСТЬ** – форма саморегуляции личности, выражающаяся в осознании себя причиной совершаемых поступков и их последствий и в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собств. жизни. Одной из частных форм О. является социальная О. – склонность человека вести себя в соответствии с интересами др. людей и социального целого, а не в узкоэгоистич. интересах, придерживаться принятых норм.

Теоретики морали решали ряд вопросов по отношению к категории О.: в состоянии ли человек вообще выполнять предписываемые ему требования, в какой мере он их правильно понял и истолковал, насколько велики его деятельные способности, должен ли человек отвечать за достижение требуемого результата и за последствия своих дел?

Моральная О. распространяется на всю социально значимую деятельность человека, осуществляемую им в условиях возможности свободного выбора. Понятие нравств. О. намного шире юрид., ограниченной правовыми нормами. Кроме того, моральная О. предполагает гораздо большую роль личности, к-рая является не только объектом, но и субъектом О., самостоятельно и добровольно выполняющим свой долг перед общ-вом. Являясь выражением свободы личности, нравств. О. несовместима с конформизмом как одной из форм уклонения от О. Моральная О. включает в себя умение реализовывать нравств. цели на практике, способность на основании своих знаний и жизненного опыта предвидеть возможные отрицат. последствия своих действий.

В психол. плане О. означает способность личности искать причины своих поступков прежде всего в самом себе, а не в др. людях и внеш. обстоятельствах, что, впрочем, не избавляет окружающих от учета этих моментов при определении меры О. конкретного человека.

Чувство О. воспитывается с ранних лет, гл. обр. поощрением самостоятельности ребенка в принятии им решений. О. формируется как результат требований, к-рые предъявляются к личности. Воспринятые ею, они становятся внутр. основой мотивации поведения. С поступлением в школу возникает потребность в новых или более совершенных ответств. качествах личности: дисциплинированности, сознательности, организованности, требовательности к

себе и др. Закреплению О. способствует организация уч.-воспитат. процесса с учетом интересов уч-ся, их стремления к осознанной творч. деятельности. Одним из осн. условий формирования у ребенка О. является достижение им успеха, вера в свои силы. Контроль со стороны взрослых по мере взросления детей сменяется самоконтролем, когда ученик в состоянии проанализировать свое поведение и определить меру своей О. Привычка ответственно относиться к своим обязанностям переносится на деятельность, к-рая является не очень интересной, но необходимой. Т. о. вырабатывается сознат. отношение к О. Большое значение в воспитании О. имеет личный пример родителей и педагогов.

**ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – совр. доктрина о путях расширения доступности обр. Осн. идея доктрины – уравнять в правах фактическую и формальную квалификацию человека. Люди, имеющие большой проф. опыт, нуждаются в офиц. признании уровня имеющихся у них знаний и умений; в этих целях создается система учреждений, поступление в к-рые не требует предъявления док-та об обр. Обычно это работающие по особым программам структурные подразделения в регулярных образоват. учреждениях разного уровня, диплом об окончании к-рых обучающийся намерен получить. Это можно сделать либо сдав экзамены за полный курс, не посещая занятий, либо пройдя курс обучения, не будучи формально ст-том.

**ОТКРЫТЫЙ УНИВЕРСИТЕТ** – образоват. учр. (обычно гуманитарного профиля), созданное с целью обеспечения широкого доступа к высш. обр. Право на поступление предоставлено каждому, независимо от уровня его формально признанной академич. квалификации. Обучение осуществляется по заочной (дистанционной) форме, а также посредством прямых контактов между ст-том и преподавателями; включает зачетные курсы, прохождение к-рых необходимо для получения диплома, а также ряд факультативных курсов. Термин имеет англ. происхождение.

**ОТКРЫТЫЙ УРОК** – урок, проводимый опытным преподавателем в присутствии др. преподавателей с целью показа своих методов работы; важное средство обмена опытом и повышения квалификации. По окончании урока он обсуждается присутствующими.

**ОТНОШЕНИЕ «СТУДЕНТ – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ»** – индикатор, характеризующий, с одной стороны, нагрузку преподават. состава в вузах, а с др. – является показателем стоимости обр.: чем меньше это отношение, тем дороже обр. в данной стране. Согласно статистич. данным за 1989–1994 гг., самое высокое значение индикатора у Канады – 28,9 и самое низкое у Китая (1991 – 5,4) и Венгрии (1994 – 7,2). Наблюдается уменьшение этого показателя во всем мире, что связано с внедрением новых технологий в обучении (компьютерные классы, небольшие группы).

**ОТРАЖЕННАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ** – идеальная представленность и продолженность одного человека в др., инобытие к.-л. в к.-л.

Отражаясь в др. людях, человек выступает как деятельное начало, способствующее укреплению или изменению их взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний. Т. о., человек выступает как значимый для них другой, как источн. новых личностных смыслов.

Могут быть выделены 3 формы существования О. с.:

1. **Ситуативно-значимый другой.** Источн. влияния на поведение и сознание людей выступает здесь актуальный образ др. человека, складывающийся у них в условиях непосредств. взаимодействия с ним. К феноменам О. с. в данной его форме относятся – фасилитация (повышение эффективности деятельности) и ингибиция (понижение эффективности), качеств. перестройки мышления (напр., повышение уровня креативности), динамика перцепции (снижение порога возникновения иллюзии), изменение когнитивной сложности (повышение или понижение мерности субъективных семантич. пространств), сдвиги в эмоцион. проявлениях (усиление или ослабление агрессивности, ситуативной тревоги и т. д.).

2. **Идеальный другой.** О. с. здесь выступает как действенность представлений

памяти или воображения. Носитель О. с. в данном случае открывает в себе как бы два смысловых и вместе с тем силовых центра: «Я» и «Другой во мне». Даже тогда, когда «идеальный другой» ушел из жизни, переживание его бытия во внутр. мире субъекта сохраняется, а иногда даже усиливается.

3. **Претворенный другой.** В этом случае фактически снимаются диалогич. формы связи между индивидом и значимым другим. О. с. значимого другого неотделима от собств. Я индивида.

Феномен О. с. – динамич. результат персонализации. Существуют приемы эксперим. иссл. О. с., позволяющие выявить факты возникновения и существования взаимоотраженности людей друг в друге в качестве субъектов. Использование этих приемов в личностно-ориентированном обр. продуктивно для оценки воспитывающих взрослых в качестве субъектов образоват. процесса. Своеобразие метода «О. с.» состоит в том, что человек, личность к-рого исследуется в эксперименте (напр., учитель), не является непосредств. участником испытания; в качестве испытуемых выступают др. люди (ученики) – носители его, как предполагается, О. с., направленность испытания может быть в равной мере неизв. как тем, так и др.

**ОТРИЦАНИЕ** – способ защиты, характеризующийся искажением восприятия действительности; сводится к тому, что информация, к-рая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. Имеется в виду конфликт, возникающий при появлении мотивов, противоречащих осн. установкам личности, или информации, к-рая угрожает самосохранению, престижу, самооценке. О. формируется еще в дет. возрасте и зачастую не позволяет человеку адекватно оценивать происходящее вокруг, что, в свою очередь вызывает затруднения в поведении. О. относится к механизмам психол. защиты.

**ОТЧЕТ О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ (ОТЧЕТ О НИР)** – док-т ограниченного распространения, содержащий наиб. полные сведения о процессе и результатах иссл. Выполняется ежегодно непосредственно после завершения темы или ее отд. этапов. Отчеты о НИР содержат наиб. полные сведения о процессе и результатах иссл., методике проведения эксперимента, др. фактографич. данные.

**ОФИЦИАЛЬНОЕ ИЗДАНИЕ** – изд., публикуемое от имени гос. и обществ. орг-ций, учреждений и ведомств. Содержит мат-лы законодательного, нормативного и директивного характера.

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ ДОКУМЕНТ** – док-т законодательного, нормативного или директивного характера, публикуемый от имени гос. или обществ. орг-ций, учреждений или ведомств.

**ОЦЕНКА** – 1) характеристика результатов уч. деятельности по критерию их соответствия установл. требованиям; означает умение оценивать значение мат-ла (утверждения, худ. произв., исследоват. данных и т. д.). Суждения уч-ся должны основываться на четких критериях: внутр. (структурных, логических) или внеш. (соответствие намеченной цели), к-рые могут определяться самим уч-ся или предлагаться ему извне, напр., педагогом. Применительно к уч. процессу О. – определение степени успешности в освоении знаний, умений, навыков, предусмотренных образоват. программой. О. подразделяются на текущие, промежуточные, итоговые и выражаются числом баллов. Одной из форм промежуточной О. являются текущая и промежуточная аттестации, свидетельствующие об успешности освоения определ. части к.-л. курса. Выявление степени готовности к освоению курса образоват. учр. более высокого ранга – О. результатов предшествующей уч. деятельности на вступ. экзаменах, 2) определение уровня реально имеющихся знаний в целях индивидуализации уч. программы в системе открытого обр. или в к.-л. иных целях.

**ОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – форма предоставления обр. обучаемому непосредственно одним преподавателем или группе обучаемых одним или неск. преподавателями. Систему О. о. представляют в целом классно-урочные и домашние занятия; широко используются автоматизиров. классы, разл. техн. средства обучения, применение к-рых требует спец. аудиторных условий. Домашняя работа уч-ся организуется с использованием обычных уч. пособий и конспектов

лекций, посильных для уч-ся благодаря регулярным встречам с преподавателем и возможности получать консультации, а также благодаря предварит. объяснению мат-ла на занятиях

**ОЩУЩЕНИЕ** – отражение свойств объективной реальности, возникающее в результате воздействия их на органы чувств возбуждения нервных центров головного мозга. О. являются осн. источн. наших знаний о внеш. мире и о собств. теле; они составляют осн. каналы, по к-рым информация о явлениях внеш. мира и о состояниях организма доходит до мозга, давая человеку возможность ориентироваться в окружающей среде и в своем теле. Если бы эти каналы были закрыты и органы чувств не приносили бы нужной информации, никакая сознат. жизнь не была бы возможной. Многочисл. наблюдения показали, что нарушение притока информации в раннем детстве, связанное с глухотой и слепотой, вызывает резкие задержки психич. развития. Если детей, рожденных слепоглухими или лишенными слуха и зрения, в раннем детстве не обучать спец. приемам, компенсирующим тип дефекта за счет осязания, их психич. развитие станет невозможным, и они не будут самостоятельно развиваться.

В своей совокупности О. являются источн. знаний человека о мире и о самом себе. Все др., более сложные психич. процессы – восприятие, мышление, чувства и др. – строятся на основе О.

Способность организма к О. наз. чувствительностью. Она возникла и развивается в ходе эволюции животного мира. О. человека являются результатом не только биол., но и ист. развития человечества. Человека отличает высокое развитие зрения, слуха, в особенности тембрального, лежащего в основе восприятия речи, а также проприоцептивной чувствительности, позволяющей людям легко овладевать тонкими и сложными движениями.

О. возникают лишь в тех случаях, когда интенсивность раздражителя лежит в пределах нек-рого диапазона, границы к-рого определяют абс. чувствительность организма к воздействиям данного рода. Нижняя граница диапазона, т. е. миним. интенсивность раздражителя, при к-рой возникает О., составляет нижний абс. порог О. Величина, обратно пропорциональная нижнему порогу О., наз. абс. чувствительностью. Чем выше порог О., тем ниже абс. чувствительность организма, и наоборот. Абс. пороги мн. О. человека очень низки. Помимо абс. чувствительности существует относительная, или разностная, чувствительность, т. е. чувствительность к изменению раздражителя. Отношение впервые замечаемого изменения интенсивности раздражителя к ее исходному уровню, т. е. порог различения, имеет в определ. пределах пост. величину, особую для каждой модальности (закон Вебера-Фехнера).

Разл. сферы чувствительности связаны между собой. Очень ярко обнаруживается взаимосвязь О. разных модальностей в явлении синестезии – одноврем. возникновения ощущений двух или более разных модальностей в ответ на единичное воздействие. Чаще всего синестезия выступает в форме т. н. цветного слуха, при к-ром звуки вызывают помимо слуховых также яркие и устойчивые зрительные О.

В повседневной жизни О. обычно включены в более сложный процесс – восприятие, отражающее предмет или явление в целом. О. и восприятие вместе составляют сенсорную (перцептивную) деятельность, направленную на построение индивидом адекватного образа окружающей действительности. Стремясь к решению практич. задачи (опознать предмет, найти нужный из группы сходных, быстро и ловко его взять и пр.), человек активно обследует предметы и явления. В этом процессе целенаправл. деятельности у него и рождаются О.

**Развитие ощущений.** О. – наиб. простой психич. процесс, но и он не дается человеку в готовом виде при рождении. В ходе развития ребенка его О. претерпевают значит. изменения. С возрастом увеличивается кол-во раздражителей, к-рые ощущает ребенок. Иссл. детей разного возраста показало, напр., что абс. слуховая чувствительность их повышается постепенно и достигает уровня, характерного для взрослых, лишь в шк. возрасте. Одновременно усложняются и обогащаются реакции ребенка на раздражения, по к-рым можно судить о возникновении у него О. Так,

новорожденный никак не реагирует на негромкий разговор стоящего рядом с ним человека: младенец в возрасте 1 мес. при звуках голоса уже прекращает плач и замирает; в 2–3 мес. этот же раздражитель вызывает радость ребенка и стремление отыскать глазами говорящего человека; к концу первого года жизни дети пытаются подражать речи взрослых, а в 1–1,5 года уже могут выполнить данное им в словесной форме несложное поручение.

Гл. возрастное изменение О. связано с развитием различит. чувствительности. Повышение остроты зрения, тонкости различения муз. тонов и звуков речи, точности дифференцировки цветов и амплитуды своих движений, а также степени мышечного напряжения свидетельствует о том, что с возрастом анализ раздражителей становится все более точным и верным. Одновременно возрастает и легкость различения. Если маленьким детям требуется длит. время, чтобы обнаружить разницу по высоте между двумя звуками, то ст. ребенок производит различение этих же тонов сразу и без затруднений. Развитие различит. чувствительности в О. разных модальностей происходит в разные сроки. Так, развитие речевого слуха намного опережает развитие муз. слуха: к 3 годам дети практически различают все звуки родного яз., а дифференцирование муз. тонов по высоте представляет значит. трудности и в 5 лет. Между тем анатомо-физиол. иссл. показывают, что анализаторы детей достигают достаточной зрелости очень рано: к 1–1,5 годам. Применение метода усл. рефлексов позволило обнаружить, что дети могут воспринимать и анализировать раздражения гораздо совершеннее, чем это можно предполагать, судя по их повседневному поведению. Напр., было установлено, что новорожденные ощущают звуки в широком диапазоне и даже способны дифференцировать их по высоте и по тембру. В 2–3 мес. дети могут различать предметы по цвету и по форме, хорошо дифференцировать запахи. Поэтому очевидно, что созревание анализаторных механизмов само по себе является только одной из причин развития О.

В осн. развитие О. определяется изменением и усложнением практич. деятельности ребенка. Младенца обслуживают взрослые, и перцептивные действия, обеспечивающие его контакт с окружающими людьми, могут быть сравнительно простыми. В раннем дет. возрасте ребенок овладевает предметными действиями и начинает заниматься простыми играми-манипуляциями. Практич. деятельность этого рода предъявляет более высокие требования к О. ребенка – он должен осознавать нек-рые свойства окружающих предметов и явлений, различать несходные вещи. В дошк. возрасте ведущей деятельностью ребенка становится сюжетно-ролевая игра. Для ее успешного выполнения ребенку впервые приходится активно воспроизводить то, что он воспринимает (действия людей разных профессий, особенности их внеш. облика, действия с бытовыми предметами, голос и повадки животных и т. п.). Задача воспроизведения воспринятого встает перед ребенком и при рисовании, пении, выполнении гимнастич. упражнений, при усвоении нек-рых простых трудовых действий. Выполнение этой задачи выдвигает особенно высокие требования к перцептивной деятельности ребенка, в частности к точному отражению в О. особенностей образца и особенностей его воспроизведения. Поэтому в дошк. возрасте развитие О. получает новый мощный толчок. У школьника требования жизни обусловливают доп. совершенствование перцептивной деятельности, т. к. процесс учения и нач. формы труда могут быть успешными лишь при наличии у ребенка богатых, разнообр. и хорошо специализиров. О. всех модальностей. Спец. опыты позволили установить, что глазомер и величина поля зрения детей достигают макс. уровня в 14–15 лет; чувствительность глаза к оттенкам цвета повышается к 10 годам по сравнению с 7 годами на 45%, а к 12 – на 60%; тонкость суставно-мышечных О. с 8 до 14 лет увеличивается на 50%. При этом наблюдения показали, что сдвиги в развитии того или иного вида чувствительности были приурочены к началу занятий ученика тем видом деятельности, к-рый предъявлял спец. требования к его О. Так, скачок в развитии цветоощущения у школьника был связан с введением преподавания рисования красками, слуховая чувствитель-

ность резко совершенствовалась в связи с обучением музыке, а фонематич. слух – при переходе к изучению иностр. яз. Т. о., совершенствование О. ребенка с возрастом неразрывно связано с расширением и усложнением его практич. деятельности, выдвигающей все более высокие требования к точности, верности и специализированности О. В целом О. детей достигают уровня, характерного для взрослых, к сер. шк. возраста.

Развитие О. у ребенка происходит при систематич. воздействии на него окружающих взрослых. В общении со взрослыми дети приобретают умение классифицировать свои О. по качеству, силе, сравнивать их. О. детей не просто совершенствуются, а приобретают истинно человеч. характер. Т. о., развитие О. у детей происходит в результате усвоения ими сенсорной культуры человечества, выработанной в ходе истории. Влияние взрослых (родителей, воспитателей, педагогов и др.) на этот процесс может быть тем больше, чем более сознательно и планомерно будут осуществлять они свои воздействия.

Чувств. опыт ребенка можно развить при правильной постановке обучения в школе, в частности использовать дидактич. материал, помогающий ребенку знакомиться с новыми сферами действительности. Однако простое введение конкретных примеров в обучение еще не обеспечивает развития О. – дети могут не заметить в картине или не услышать в музыке ее осн. содержания. Школьнику нужно помочь в усвоении предлагаемого ему мат-ла. Для этого следует соблюдать ряд условий: не просто показать иллюстрацию или дать прослушать лит. или муз. фрагмент, а организовать познават. деятельность ученика, создать у него активное внимание к осн. содержанию уч. мат-ла, в т. ч. постановкой сенсорных задач.

# П

**ПАКЕТ ПРИКЛАДНЫХ ПРОГРАММ (ПП)** – комплекс программ, подпрограмм и связанной с ними документации ЭВМ для решения определ. задач.

**ПАМЯТЬ** – способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из осн. свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внеш. мира и реакциях организма и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения. Выделяют процессы запоминания, сохранения и воспроизведения, включающего узнавание, воспоминание, припоминание. Различают П. произвольную и непроизвольную, непосредственную и опосредствованную, кратковременную и долговременную. Особые виды П.: моторная, эмоциональная (или аффективная), образная и словесно-логическая. Дефекты П. – один из наиб. часто наблюдаемых симптомов работы поврежденного мозга, они могут быть временными (как после эпилептического припадка) или постоянными (как после серьезной травмы головы).

В соответствии с функциями П. различают ее осн. процессы: запоминание, сохранение, воспроизведение, а также забывание. Гл. среди них – запоминание, к-рое определяет прочность и длительность сохранения мат-ла, полноту и точность его воспроизведения. Осн. условия продуктивности запоминания связаны с тем, протекает ли оно в форме непроизвольного или произвольного процесса. Использование человеком приобретенного опыта осуществляется посредством восстановления ранее усвоенных знаний, умений и навыков. Наиб. простая его форма – узнавание, осуществляемое в условиях повторного восприятия объектов, закрепившихся ранее в П. Более сложная форма – воспроизведение таких объектов прошлого опыта, к-рые в данный момент не воспринимаются. Узнавание, а также воспроизведение могут быть произвольными или непроизвольными Забывание проявляется по-разному – от отд. ошибок в припоминании и узнавании до невозможности не только припомнить, но и узнать ранее воспринятое. Забывание может быть устойчивым, длительным и временным.

Существуют разные виды П., функционирующие у каждого человека, и вместе с тем наиб. характерный для того или иного человека тип П. Виды П. различаются в зависимости от характера запоминаемого мат-ла, способа его запоминания и времени удержания в П.

В соответствии с типом запоминаемого мат-ла выделяют вербальную (словесную), образную, двигательную и эмоциональную П. Генетич. ступени развития П. – от двигательной к эмоциональной, образной и далее к вербальной как высш. виду П. человека. В зависимости от того, какой анализатор принимает наиб. участие в восприятии запоминаемого мат-ла, выделяют зрительную, слуховую, осязательную и др. виды П.

Связь между двумя способами классификации видов П. выражается как в том, что мат-л одного типа может восприниматься посредством разных модальностей, так и в том, что при помощи одной модальности можно воспринимать разные типы мат-ла.

С кон. 50-х гг. 20 в., преим. в связи с изучением проблем инж. психологии, осо-

бое значение придается иссл. вопроса о длительности хранения информации. На этом основании П. разделяют на сенсорную (хранение не более 1,5 с), кратковременную (не более 30 с) и долговременную (пост. хранение).

Существуют индивид. различия П., к-рые проявляются в преим. развитии одного из видов П. – вербальной, образной, эмоциональной или двигательной. Соотв. преобладающему типу П. информация лучше запоминается и восстанавливается. Внутри указ. осн. типов П. существуют отд. подтипы (напр., П. на лица, на числа и т. д.). Широко известны индивид. различия П., обусловленные способом (модальностью) восприятия информации. В этом случае лучше др. запоминается один из след. видов информации: зрительная, слуховая, тактильная и т. д. Напр., лица с более развитой зрительной П. лучше запоминают вербальный материал, воспринимаемый визуально, а те, у кого лучше развита слуховая П., более легко запоминают тот же текст, если воспримут его на слух.

Одним из факторов, определяющих индивид. различия П., являются особенности функционирования нервной системы. Однако решающим фактором выступают различия в деятельности, осуществляемой людьми. Соотв. наиб. развития достигают те типы П., к-рые более часто используются человеком.

П. любого человека индивидуальна, неповторима, т. к. она представляет собой отражение уникального «рисунка» деятельности конкретного индивида.

Иссл. индивид. различий П. имеет важное значение как для определения общих закономерностей функционирования П., так и для выявления резервов ее развития у того или иного человека.

Развитие П. и пути ее воспитания. П. ребенка примерно до 4-летнего возраста является непроизвольной. Уже на 1-м мес. жизни у него закрепляются элементарные чувств. впечатления, движения, эмоцион. состояния. К концу 1-го полугодия появляется узнавание, а затем и воспроизведение образов отсутствующих предметов. По мере овладения ребенком навыками ходьбы и речи П. начинает быстро развиваться в результате расширения контакта ребенка с предметами и речевого общения. В процессе обогащения чувств. опыта и закрепления его в речи П. детей становится все более прочной. Если у ребенка 1 года впечатления сохраняются 1–2 нед., то к концу 3-го года они могут сохраняться до 1 года. В воспитании П. уже на 1-м году жизни необходимо использовать ориентировочные реакции ребенка на новые объекты. В дальнейшем следует расширять и углублять потребность ребенка в ознакомлении с предметами, его практич. и игровую деятельность.

В дошк. возрасте осн. место по-прежнему занимает непроизвольная П. Наряду с образной П. у дошкольников развивается и словесно-логич. П. в ее конкретной форме. К 5 годам у ребенка появляются произвольные процессы П., формируются нач. умения запоминать и припоминать. В целях подготовки детей к школе необходимо стимулировать у них развитие произвольной логич. П., используя для этого не только практич. и игровую деятельность, но и занятия в дет. саду. Эксперим. данные свидетельствуют о больших возможностях развития у дошкольников высш. форм П. в процессе спец. обучения и воспитания.

Дальнейшее развитие П. происходит в процессе обучения и воспитания в школе. Уч. деятельность предъявляет все более высокие требования к непроизвольной и особенно к произвольной П. уч-ся. Умение управлять своей П. – необходимое условие сознат. и прочного усвоения знаний, формирования разл. навыков и умений. Дети, поступающие в школу, владеют только нач. умениями произвольной П.; их словесно-логич. П. носит конкретный характер и тесно связана с образной П. Развивая у мл. школьников конкретную словесно-логич. П., необходимо создавать основу для развития отвлеченной словесно-логич. П. у уч-ся ср. классов, совершенствуя ее в дальнейшем у ст. школьников.

Важно учитывать значение произвольной и непроизвольной П. в уч. работе и взаимосвязи между ними. Если ориентироваться на произвольную П., не используя в полной мере закономерности непроизвольной П., то это часто приводит к формаль-

ному усвоению школьниками знаний и к недостаткам в развитии самой П. В условиях оптимальной организации уч. мат-ла непроизвольная П. достигает высокой продуктивности в процессе усвоения определ. знаний, умений и навыков; своими результатами она готовит почву и для продуктивной работы произвольной П. Только в этих условиях исключаются зубрежка и формализм в усвоении знаний.

Непроизвольная логич. П. успешно развивается в результате систематич. выполнения уч-ся уч., познават. задач. Ее совершенствование непосредственно связано с развитием у школьников мышления, с формированием у них анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения, классификации и пр. Произвольная логич. П. развивается в результате выполнения мнемич. задач, а ее совершенствование связано с овладением уч-ся способами мышления в качестве приемов запоминания и воспроизведения. Развитие мышления, являясь непосредств. условием развития непроизвольной П., служит вместе с тем необходимой предпосылкой развития произвольной П. До того как применять классификацию объектов в целях запоминания, ученик должен сначала научиться классифицировать в процессе выполнения познават. задач.

Т. о., осн. путь развития непроизвольной и произвольной логич. П. (в конкретной и отвлеченной ее форме) заключается в формировании у школьников процессов понимания, мышления как специально направленных познават. умств. действий, доведение их до обобщенных умений и навыков и применение в качестве приемов запоминания и воспроизведения. В целях рацион. использования непроизвольной и произвольной П. в усвоении уч-ся знаний и создания условий успешного развития этих осн. видов П. необходимо учить школьников различать познават. и мнемич. задачи (понять, разобраться в мат-ле и запомнить его) и вооружить их умением поразному их выполнять. При этом учитывается, что у мл. школьников установка на запоминание обычно доминирует над установкой на понимание, поэтому последняя часто подменяется первой (понимание для них является более трудным, чем запоминание, если последнее осуществляется путем простого повторения). Такая подмена приводит к формальному характеру знаний, привычке механич. запоминания, задержке развития логич. П. Между тем механич. запоминание, связанное только с повторением мат-ла, без его понимания, не является неизбежным. Оно – результат недостатков в руководстве развитием и воспитанием П. у детей. Воспитание П. необходимо связывать с воспитанием всех сторон личности школьников, с воспитанием мотивов учения, чувства долга и ответственности, привычек к волевым усилиям и т. п.

**ПАНАЦЕЯ** (лат. panacea – по им. др.-греч. богини Панакии, букв. – Всеисцеляющая) – 1) универс. лекарство от всех болезней; 2) средство, к-рое может помочь во всех случаях жизни, избавить от всех бед.

**ПАНЕГИРИК** (от греч. logos panēgyrikos – праздничная, торжественная речь) – речь, статья, выступление, восторженно и неумеренно восхваляющие к.-л. или ч.-л.

**ПАНЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ** – метод пед. иссл., предполагающий изучение одного и того же пед. объекта с определ. врем. интервалом по одной и той же методике и программе (напр., оценка знаний уч-ся в разные годы). Одни и те же вопросы ставятся тем же лицам через регулярные промежутки времени, что дает возможность сравнивать и анализировать результаты.

**ПАРАДИГМА** (от греч. paradeigma – пример, образец) – 1) лингв. тип, образец склонения или спряжения; совокупность грамматич. форм одного слова, лексемы; 2) система осн. науч. достижений (теорий, методов), по образцу к-рых организуется исследоват. практика ученых в конкретной области знаний в данный период (смена образоват. П. – изменение, преобразование системы обр.); 3) в философии обр. – совокупность предпосылок, определяющих конкретное науч. иссл. (знание) и признанных на данном этапе.

**ПАРАДОКС** (от греч. paradoxos – неожиданный, странный) – 1) мнение, суждение, резко расходящееся с общепринятым, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу; 2) неожиданное открытие в науке, опровергающее сложившуюся систему взглядов.

**ПАРАЛЛЕЛЬНАЯ ШКОЛА** – средства массовой информации (радио, телевидение, кинематограф, пресса), воздействующие на подрастающее поколение и оказывающие огромное влияние на его формирование.

**ПАРАМЕТР** (от греч. parametrōn – отмеривающий) – характеристика процесса, явления или системы. Известны след. П. усвоения знаний: число уч. элементов в уч. предмете (полнота предмета), уровень усвоения содержания предмета (уровень усвоения деятельности), ступень абстракции изложения содержания предмета (научность обучения), автоматизация усвоенной деятельности (освоение деятельности), осознанность усвоения (способность к аргументации решений и действий).

**ПАРАПСИХОЛОГИЯ** (от греч. para – возле, при + психология) – наука об особых проявлениях душевных сил, относящихся к психич. явлениям, объяснение к-рых не имеет строго науч. обоснования и к к-рым относят прежде всего т. и. экстрасенсорное восприятие – возможность непосредств. передачи на расстояние информации от одного человека к др. психич. актом, без техн. средств (ясновидение – предвидение будущих результатов, психокинез – воздействие на объект на расстоянии).

**ПАРТНЕРСТВО** – понятие, обозначающее систему взаимодействий и взаимоотношений, орг. на принципах равенства, добровольности, равнозначимости и дополнительности участников образоват. процессов.

Содержание обр. есть выстраивание отношений участия субъектов в проблемной деятельности в целях личностного развития. Их прошлый субъектный опыт может быть разл., ситуация же обр. формально уравнивает его, поскольку ставит и взрослого, и ребенка в условия совм. поиска, свободного выбора возможного жизненного пути и принятия жизненно важных решений. Такой ситуации, ориентированной на перспективу личностного развития, лучше всего соответствуют отношения кооперации и взаимодействия. В этом состоит сущность принципа равенства в отношениях П.

Др. важный принцип – добровольность – реализуется в приобретении личностных смыслов в деятельности и во взаимодействии (ориентированных на личностное развитие) и направленности личностного потенциала каждого партнера на реализацию совм. найденных смыслов. Добровольность означает здесь сознательный, макс. продуктивный и бескорыстный вклад партнера в общую деятельность.

П., т. о., есть не формальное равенство прав и обязанностей ребенка и воспитывающего взрослого, а сотрудничество, конституирующее всю их совм. деятельность, общение и поведение, т. е. такое сотрудничество, к-рое само орг. на основе добровольной ответственности и равенства в достижении общих целей и результатов деятельности.

**ПАССИВИЗМ** – поведение, к-рое состоит в том, что человек, придерживающийся его, избегает вмешиваться в судьбу или влиять на ход событий, происходящих во внеш. мире, на том основании, что невозможно обозреть следствия этого вмешательства и нельзя отвечать за них.

**ПАССИВНОСТЬ** (от лат. passivus – пассивный, недеятельный) – личностное качество, черта характера, выраженная в бездеятельности, в безразличии к окружающему, в отсутствии воли, самостоятельности, внутр. потребности и привычки проявлять инициативу в разл. видах социальной деятельности. Отсутствие привычки к систематич. интеллект. условиям и социальная П. – гл. причины неучастия в уч. деятельности. Противоположность – активность.

**ПАТЕНТ** (от лат. patens – открытый) – 1) док-т, выдаваемый гос. органом изобретателю и удостоверяющий его авторство и исключит. право на использование изобретения. Если патентное право на использование изобретения принадлежит определ. лицу, то др. лицо не вправе использовать запатентованный объект без разрешения автора П.; 2) док-т, содержащий разрешение на занятие к.-л. ремеслом или промыслом при соблюдении зафиксированных в док-те условий и внесении определ. платежа – патентного сбора (акциза).

**ПАТЕНТНАЯ ЗАЩИТА** – юрид. защита права авторства, предпринимат. деятельности, предусматривающая оформление по закону и выдачу патента на изобретение, хоз. деятельность.

**ПАТЕНТНАЯ ЧИСТОТА** – юрид. и законодательно закрепленная возможность свободно использовать техн. объект в данной стране без опасности нарушения действующих на ее терр. патентов. В к.-л. др. стране этот объект техники может оказаться «нечистым», если он попадает под действие выданного в этой стране др. лицу патента или авторского свидетельства на аналогичный объект.

**ПАТЕНТНОЕ ПРАВО** – отрасль законодательства, нормы к-рой регулируют имуществ., а также связанные с ними личные неимуществ. отношения, возникающие в связи с созданием, правовой охраной и использованием изобретений, полезных моделей и пром. образцов, устанавливают систему охраны прав на указ. объекты путем выдачи патента; сост. часть законодательства об интеллект. собственности.

**ПАТРИОТИЗМ** (от греч. patris – родина, отечество) – любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за ист. свершения народа, готовность подчинить свои личные интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать ее Ведущее место в процессе становления патриотич. сознания уч-ся занимает содержание обр.

П. проявляется в чувстве гордости за достижения родной страны, в горечи за ее неудачи и беды, в уважении к ист. прошлому своего народа, в бережном отношении к нар. памяти, нац.-культ. традициям. Чувство П., выражаемое прежде всего в привязанности к родным местам, т. н. малой родине, привычному укладу жизни, известно уже с древности. С развитием гос-ва П. наполнился политич. смыслом, связанным с требованием стойкости и мужества в войнах, в отстаивании интересов отечества. С углублением социальных антагонизмов П. приобрел классовое содержание; интересы класса нередко рассматривались как более важные, чем интересы родины. В обществ.-гос. системах, в к-рых доминируют ограниченные интересы правящих групп, принцип П. извращается: любовь к родине подменяется преданностью властям; в соответствии с этим полезным для родины признается все, что отвечает интересам правящей элиты. Не будучи осознанной, эта подмена порождает глубокие нравств. коллизии.

С этико-гуманистич. точки зрения значение П. обусловлено тем, что он является одной из форм соподчинения личных и обществ. интересов, единения человека и отечества. Патриотич. чувства и идеи только тогда возвышают человека и народ, когда сопряжены с уважением к др. народам и способствуют изменению психологии нац. исключительности и недоверия в сторону взаимопонимания в межнац. и межгос. отношениях. Этот момент патриотич. сознания приобрел особую актуальность, когда угроза ядерного самоуничтожения, междунар. терроризма или экологич. катастрофы потребовали переосмысления всей системы этич. ценностей, и в частности П.

**ПЕДАГОГ** (от греч. paidagōgos – воспитатель) – лицо, ведущее практич. работу по воспитанию, обр. и обучению детей и молодежи и имеющее спец. подготовку в этой области (учитель школы, преподаватель уч-ща и т. д.). П. воздействует на уч-ся, сообщает ему знания, формирует его личность, является руководящей и управляющей стороной в отношении «педагог - обучаемый». В то же время П. в результате непрерывного обр., самовоспитания, общения с уч-ся подвергается воспитат. воздействиям и стремится к самосовершенствованию.

**ПЕДАГОГИКА** (греч. paidagōgikē) – наука о воспитании подрастающего поколения; раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, его роль в жизни общ-ва и развитии личности, процесс обр. и обучения. Состоит из отраслей: дошкольная, шк. педагогика; педагогика проф. (ср. спец., проф., высш. и послевузовского) обр.; производств. педагогика; социальная и воен.; сравнит. и социальная; история педагогики и др. Включает теорию и методику воспитания, дидактику (теорию обр. и обучения) и школоведение.

В трактовке П как науки среди специалистов нет единства. Термин «П.» принят гл. обр. в немецкоязычных, франкоязычных, скандинавских и вост.-европ. странах. В англояз. традиции этот термин практически не используется; вместо него употребляется «наука (или науки) об обр.». Во 2-й пол. 20 в. под влиянием этой традиции обозначение «науки об обр.» проникло в нек-рые страны, где термин «П.» дав-

но вошел в обиход, однако накопленный здесь опыт теоретич. разработки образоват. проблематики в категориях П. часто не учитывается в англояз. науч. лит-ре, проблемы соотношения и разграничения осн. пед. категорий изучены мало. В Междунар. энциклопедии обр. (The International Encyclopaedia of Education, 1994) нет ст. «П.», как нет и ст. «Обр.» (что достаточно красноречиво свидетельствует о трудностях целостной науч. характеристики самих этих явлений). Лишь в предисловии к изд. отмечено, что в скандинавских странах и Германии употребляется термин «П.», имеющий более узкий смысл, чем англ. «education», а именно: относящийся прежде всего к шк. обучению.

В действительности же содержание П., представления о ее статусе и осн. категориях менялось с развитием гуманитарных и естеств. наук. Развиваясь как наука о воспитании детей (отсюда назв.), П. в процессе эволюции шк. дела, массовой общеобразоват. школы и систем общего и проф. обр. расширяла свою сферу и стала охватывать соотв. проблематику, связанную не только с детством и юностью, но и с др. возрастными периодами жизни человека, а также с самыми разнообр. формами организации уч., воспитат. и образоват. деятельности. Вместе с тем мн. традиц. подходы к П. оказались весьма устойчивыми. Распространен, напр., взгляд на П. как на нек-рую прикладную дисциплину, функция к-рой состоит прежде всего в применении в опосредованном и неск. адаптированном виде знаний, заимствованных из др. наук (напр., психологии, социологии и др.), к решению теоретич. и практич. задач, возникающих в сфере обр. Такая позиция была характерна для тр. теоретиков в 19 – нач. 20 в., ее придерживается ряд совр. философов и психологов.

При определении предмета П. часто встречается понимание, согласно к-рому наиб. широкой и ведущей ее категорией выступает воспитание. Стремление к интеграции отеч. обр. в мировое образоват. пространство актуализирует проблему сопряженности, соответствия категориального строя отеч. и заруб. пед. теории. Однако это не означает, что отеч. педагоги должны идти вслед за пониманием этих категорий в заруб. науке.

В кон. 20 в. именно обр. выдвинулось как ведущая категория для характеристики предмета П. Образование целостно охватывает процессы целенаправл. формирования личностных качеств человека в соответствии со сложившимися в общ-ве идеалами, традициями и нормами. К таким процессам относятся воспитание (как изменение потребностно-ценностной сферы личности), обучение (изменение норм деятельности) и развитие (изменение способностей). При этом понятие «формирование» не означает, что человек превращается лишь в объект посторонних воздействий, поскольку формирует он себя и сам, в частности, в процессе самообразования, самовоспитания, саморазвития (большая обобщенность понятия «развитие» вполне соответствует широте предмета П.). Приоритетность категории обр. для П. диктуется и реальностью непрерывного образования, тогда как, напр., воспитание более подвержено разл. ограничениям, гл. обр. возрастным, а обучение – определ. формами организации образоват. процесса. П. изучает обр., разворачивающееся как в орг. условиях (семья, школа, система уч. заведений), так и в их сочетании со стихийными факторами (Социализация). П. призвана способствовать созданию для развития личности благоприятной среды, соотв. образоват. условий.

Поскольку среди теоретиков нет единого мнения ни относительно полного набора категорий П., ни относительно их определения, нек-рого сближения точек зрения можно было бы достичь констатацией положения и иерархии осн. для П. понятий: обр., воспитание, обучение, развитие, социализация. Др. категории могли бы рассматриваться в отраслях П., напр., «уч.-воспитат. процесс» – в теории воспитания, «содержание обр.» – в дидактике. Это говорит не о меньшей их значимости, а о степени их общности для всей пед. науки. В подобных построениях есть определ. условность, конвенциональность, напр., категории обр. и обучения принадлежат и дидактике, к-рая традиционно сохраняет статус теории обр. и обучения. Но конвенциональность необ-

ходима хотя бы для начала соотв. дискуссий и углубленной логико-методологич. разработки П. Перспективы такой разработки открылись лишь в нач. 90-х гг.

Крайний материализм закрепил представление о субъекте обр. как биосоциальной системе, в к-рой сфера собств. гуманности, духовности оказалась искусственно суженной. Совр. П. включается в обновление представлений о человеке как субъекте обр. с учетом многообразия триединства «био – социо – дух». П. как наука об образоват. действительности создает основу пед. практики как преобразования этой действительности, т. е., как принято говорить, должна быть практико-ориентированной.

П. изучает обр. с точки зрения выявления его структуры и закономерностей, а также развития его субъектов, целей, содержания, методов, средств, форм, результатов, взаимосвязанных в широком контексте обществ. и индивид.-личностного развития. Разрабатывая наиб. эффективные модели образоват. процесса, а также способы их практич. реализации, П. выступает как наука описательно-объяснительная и нормативно-конструктивная. П. рассматривает возможности обр. как эффективного, обеспечивающего реализацию социально значимых целей формирующего воздействия на человека. Осмысление роли и места обр. в жизни общ-ва ставит трактовку обр. в прямую зависимость от понимания природы человека, познания, общ-ва. Широкий филос.-антропологич. взгляд на обр. переживает свое новое рождение.

**Педагогика в системе наук.** П. как социальная наука естественно входит в систему гуманитарного знания, поскольку непосредственно обращена к человеку. Но столь же верно утверждать, что П. является частью обществознания, поскольку изучает человека в общ-ве и группах сверстников, а также человека в общении с людьми, прежде всего специально занимающимися воспитанием (родители, воспитатели, учителя, преподаватели и т. д.). В более широком плане к предмету П. относится и процесс социализации. Социализация рассматривается также социологией и психологией.

Однако, говоря о П. в системе наук, важно установить ее содержат. связи с др. науками. Непосредственно связана П. с психологией и ее отраслями (особенно – с пед. психологией). Нередки и утверждения типа «психология является теоретич. основой педагогики». В этом случае реальная грань, разделяющая предметы этих разл. наук, стирается. В то же время она существует. Если психология изучает психич. процессы, строго говоря, безотносительно к использованию соотв. данных в процессах воспитания, то П. интересует именно и прежде всего инструмент. сторона. Напр., общие закономерности внимания и его развития изучаются психологией; целенаправл. развитие внимания в целях обучения и воспитания относится к сфере П. Она использует установленные психологией факты для иссл. своего собств. предмета. Непосредств. отношение к П. имеет философия. Во-первых, эпистемология (теория познания) составляет наиб. общую методологич. основу пед. иссл. При этом разл. филос. направления в существ. мере поразному «видят» процесс познания вообще и соотв. процесс науч. иссл. Это определяет как приоритеты иссл., так и его методику. Во-вторых, такие традиционно филос. человековедч. вопросы, как отношение материи и духа, цель и смысл жизни человека, определяют и в общей постановке, и (частично) в практич. решении собств. пед. вопросы (цели обр., его содержание и др.). В наст. время стали активно развиваться нек-рые отрасли филос. и социол. знания, тесно связанные с образоват. проблематикой. Совр. П. испытывает заметное влияние философии обр., социологии обр., а также этнологии.

Значение для П. имеет и этика. Выводя нормы нравственности из жизненной практики и разл. филос. систем, формулируя их в виде моральных норм, этика, однако, не занимается вопросом о том, как индивид или общ-во присваивает эти нормы и соотв. образцы поведения. Этим занимается П., выстраивая направления воспитания и разрабатывая его методы. Подобным образом можно представить взаимодействие П. и эстетики, в результате к-рого становятся возможными разработка теории и создание действенной системы худ. воспитания. П. устанавливает свои формы связи и с нек-

рыми естеств. науками, изучающими человека как биол. существо (анатомия, физиология, гигиена).

Логика во многом определяет структуру содержания обр. и порядок изложения мат-ла в процессе обучения, а также способы развития мышления в рамках образоват. процесса. Конечно, это – задача и П. в пределах своего собств. предмета, но логич. схемы, фигуры, законы являются необходимой (хотя и недостаточной) основой, если используется аппарат одной науки для решения прикладных задач др. Связи П. с разл. разд. математики и кибернетики (теория вероятности, матем. статистика, теория автоматов) важны для решения на совр. уровне пед. проблем с использованием аппарата этих наук: моделирования и алгоритмизации обучения и т. п. Т. о., П. использует теоретич. построения, конкретные данные и аппарат разл. наук для решения своих задач; ввиду многообразия и широты последних сказанное выше – лишь пример, а не исчерпывающий перечень наук, с к-рыми П. связана.

**Отрасли педагогики.** Систематизация пед. знания возможна по разл. основаниям, в результате получается своего рода многомерная матрица. Выделяются разд. П. по отд. аспектам пед. иссл. и пед. процесса. Методология П. изучает методы, методику и технику пед. иссл. Этапы, тенденции развития пед. теорий и идей, а также систем обр. исследует история педагогики. Поскольку учения и идеи суть продукты деятельности людей, история П. изучает и деятельность конкретных педагогов, хотя чисто «персонологический» подход имеет ограниченное значение. Сравнит. педагогика (пед. компаративистика) занимается изучением, анализом и обобщением опыта обр. и развития пед. науки в разл. странах.

Категориальный строй П. и ее наиб. общие, не зависящие от возраста и иных особенностей обучаемых и воспитанников, законы и закономерности определяет общая П. Теория воспитания изучает специально организуемый процесс воспитания в целом и по направлениям воспитат. работы. Дидактика исследует закономерности обр. и обучения, гл. обр. преподавания и освоения знаний, формирования умений и навыков, а также воспитат. возможности разл. видов уч. занятий безотносительно к отд. дисциплине. Специфика преподавания отд. дисциплин изучается в рамках методик преподавания (частных методик). Проблематику общей организации уч. заведений и их систем разрабатывает формирующаяся отрасль – теория управления обр. (ранее эти вопросы составляли предмет школоведения). Помимо названных выше разд. иногда выделяются и др., частично охватывающие традиц. сферы. Так, пед. науковедение рассматривается как теория построения пед. науки и ее категориального оформления (ранее эта сфера относилась только к общей П. и методологии П.). Перспективы развития П. как науки и обр. как системы исследуются пед. прогнозированием.

Др. основание деления П. – уровни (ступени) системы обр. Тогда выделяются дошкольная педагогика, педагогика нач. школы, педагогика ср. общеобразоват. школы, проф. педагогика (проф.-техн. педагогика), педагогика высшей школы и др. При этом не всегда выдерживается единство оснований деления как требование логики ко всякой классификации. Так, выделяя П. высшей школы или проф.-техн. педагогику по уровню обр., нельзя забывать, что одновременно проводится разграничение по линии «общее обр.» – «спец. обр.»; все эти разд. П. содержат в сжатом виде то общее, что составляет предмет П., и не зависит от возраста обучаемых, ступеней обр.; но для удобства пользования выделяется П. по виду уч. заведения или отрасли проф. обр. Так, проф. П. может получать более дробное членение соотв. самим профессиям (воен. П., инж. П., П. высш. пед. школы и т. п.).

Как отрасли пед. знания развиваются науки о воспитании и обучении аномальных детей и лиц, ставших инвалидами. Среди этих отраслей – дефектология и ее составляющие, именуемые в совокупности коррекционной П. Это направление теории и методики пед. работы охватывает олигофренопедагогику (воспитание детей с отклонениями разл. тяжести в умств. развитии), сурдопедагогику (воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогику (воспитание слепых и слабовидящих), логопедию (преодоление нарушений речи).

Исправит.-трудовая (пенитенциарная) педагогика занимается проблемами перевоспитания осужденных правонарушителей, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях Встречаются попытки выделить в спец. разд. П. проблемы воспитания детей, имеющих и иные специфич. потребности [напр., П. сиротства, П. дет. и юношеских (молодежных) орг-ций и т. п.], хотя такие проблемы могут изучаться без расширения номенклатуры разд. П.

Поскольку процессы воспитания и обучения были присущи уже первобытному общ-ву, то и по отношению к периодам, предшествовавшим появлению пед. теорий, в лит-ре нередко используются понятия «пед. деятельность», «пед. традиция», «пед. идеалы», «пед. мысль». Последнее применяется также для удобства различения донауч. этапа развития П. Вместе с тем понятие «пед. мысль», охватывающее нар.- или традиц., П., оказывается более широким по отношению к «пед. науке» и «пед. теории».

В первобытном общ-ве средства и способы социализации и воспитания, традиционно передаваемые из поколения в поколение, были одновременно исторически первой формой пед. знания. Оно сочетало в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости. Эти знания о средствах и путях достижения воспитат. целей, сохраняемые в колл. памяти (фольклор, обычаи, обряды, ритуалы) на протяжении мн. тысячелетий, содержали в себе нек-рые элементы, к-рые позднее дали ростки теоретич. пед. обобщений.

Накопление и усложнение социокульт. опыта, возникновение иерархизиров. социальных групп и гос-в, появление письменности, развитие практики воспитания, возникновение школ, а с ними и проф. пед. деятельности сделало необходимым и возможным более высокий уровень пед. обобщений. «Сущее» и «должное» переставали зримо совпадать. Последнему обстоятельству также способствовали появление воспитат. идеалов разл. социальных, этнич., конфессион., проф. групп и различия в матер. и культ. условиях и возможностях их осуществления.

Со времени возникновения соц.-дифференциров. общ-ва и гос. организации история человечества представлена множеством локальных цивилизаций. Цивилизация – это развивающиеся во времени и пространстве обществ. организмы (ист.-культ. типы общ-ва), обладающие комплексом устойчивых социокульт. характеристик и соотв. им особенностей социального наследования (в систему к-рого входили воспитание, обучение, обр.), ориентированного на воспроизводство определ. типа человека и его взаимоотношений с общ-вом и природой. Устойчивые характеристики матер. и духовного бытия цивилизаций формируют базисные образоват. и воспитат. традиции. Локальные цивилизации, как правило, связаны с конкретными этносами и гос. объединениями. Принято выделять ряд локальных цивилизаций в т. н. великие цивилизации – Западная, Ближневосточная, Южноазиатская, Дальневосточная. Они носят полиэтнич. характер, обладают глубинными социокульт. и мощными духовно-религ. традициями.

Базисные пед. традиции великих цивилизаций проявляются гл. обр. как тенденция с разной степенью отчетливости на каждом конкретном этапе их развития, применительно к условиям жизни отд. обществ. групп, но сохраняются как ведущие. Базисные пед. традиции всех великих цивилизаций включают в себя нек-рые детерминанты воспитания и обучения, к-рые могут преим. определяться целерационально (с ориентацией на утилитарно-прагматич. результат); ценностно-рационально (с ориентацией на безусловно принятую систему религ., этич., идеологич. и т. п. ценностей), традиционно (с ориентацией на механич. воспроизведение исторически сложившихся стереотипов). Пед. мысль в рамках любой великой цивилизации неизбежно обращалась к задачам интеллект., эмоцион. и волевого развития человека. В базисных пед. традициях фиксировалась оппозиция между стремлением обеспечить развитие человека и сформировать личность с жестко предзаданными характеристиками мышления и поведения.

Напр., человек в исламе представал не в системе его внеш. социальных взаимодействий, не в процессе углубл. самопознания, а в отношении к Богу. Смыслом жизни счи-

талось послушание, исполнение религ. обязанностей, предписанных Аллахом и являющихся долгом каждого правоверного. Предполагалось, что правоверный должен уверовать сердцем в Аллаха, провозгласить свою веру, совершать добрые, обусловленные искренними намерениями поступки. Вера в Аллаха рассматривалась как приобретенное качество, в формировании к-рого важное место отводилось воспитанию и обучению. Эти важнейшие для образоват. практики понятия четко различались. Обучение понималось как способ формирования теоретич. добродетелей при помощи слова, а воспитание – как способ формирования этич. добродетелей через развитую привычку человека совершать правильные действия. И обучение, и воспитание, согласно исламской традиции, в конечном счете основывались на приобретении человеком истинного знания. Знание подразделяли, во-первых, на предтечное и всеобъемлющее Божье, и, во-вторых, на человеч. обычное (мирское) и религ. Стремление к знанию считалось безусловным долгом каждого мусульманина.

Пед. традиция мусульм. цивилизации центр. пунктом обр. рассматривала изучение Корана и др. священных текстов. Однако высш. смысл Корана не может быть постигнут разумом; необходим свет, направляемый Аллахом в сердца верующих. Именно сердце считалось высш. органом познания, способным увидеть самую суть вещей, вместить в себя Бога. Формирование человека рассматривалось, во-первых, в контексте божественного озарения, во-вторых, в контексте праведного образа жизни (как условия божественного озарения), что предполагало воспитание, и, в-третьих, в контексте овладения знанием, способным обеспечить человеку достойное существование, что предполагало обучение.

Присущая исламу идеология ставила перед наставником задачу интегрировать воспитуемого в систему исламских религ. этико-правовых норм, помогать в их теоретич. и практич. освоении. Пед. традициям великих цивилизаций В. присущи некрые общие черты: признание важнейшего места в становлении человека за воспитанием и обучением (что способствовало их культивированию и интенсивному осмыслению в системе характерных для конкретной цивилизации представлений о жизни); тяготение к практич. реализации «целостного формирования» человека в соответствии с его положением в социальной иерархии и присущими ему возможностями; подчинение человеч. индивидуальности господствующей традиции, жесткое ограничение традиц. рамками самовыражения человека.

Научно-техн. революция и становление постиндустр. (информ.) общ-ва проходили на фоне возникновения новых глобальных проблем: экологич., демографич., энергетич. и др. В пед. теории обострился интерес к развитию самопознания человека, способности к самореализации в меняющемся мире.

Пед. теория стремится включиться в осмысление процесса превращения человека в реального субъекта своей жизни, преодолевающего отчуждение собств. сущности. Открывается новая перспектива для реализации гуманистич. тенденций зап. пед. традиции. Этому способствовали и возросший экон. потенциал общ-ва, и развитие человекознания, и эффективные личностно-ориентированные пед. технологии.

П. в возрастающей степени стремится обеспечить самореализацию человеч. личности, научить человека ориентироваться в динамично меняющейся социальной ситуации, овладевать культ. ценностями, решать сложные жизненные проблемы. Это предполагает учет специфики образоват. процесса, соединение свободного развития личности с пед. руководством этим процессом и приспособление целей и средств обр. к воспитаннику и уч-ся при последоват. ориентации на гуманистич. традиции, значимые образцы культуры и на признание самоценности человека и обществ. характера его бытия.

Каждая из великих цивилизаций представляет собой сложный конгломерат локальных цивилизаций, к-рые могут рассматриваться как в диахронном (стадийном), так и в синхронном (типологич.) ряду. Локальные цивилизации обладают нек-рой сущностной близостью пед. традиций, образоват. идеалов и вариантов их практич.

реализации. Такая близость позволяет объединять группы локальных цивилизаций в великую (как уровни единичного и особенного – в общее).

В условиях демократизации обществ. жизни определилась тенденция к возрождению гуманной П., началось возвращение к развитию пед. науки на собств. основе. Осн. вектор движения в этом направлении – гуманизация обр. Наметилось возрождение интереса к педагогически значимому нац.-культ., ист.. духовно-нравств. наследию народа. Стало очевидным, что пед. традиции продолжают развиваться, несмотря на сложности ист. судеб узб. гос-ва, в русле всемирного ист.-пед. процесса.

**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ** – отрасль пед. науки, изучающая теоретич. и практич. проблемы развития личности ст-тов и их проф. подготовки в вузе.

Опыт организации характерных для высш. школы видов занятий – лекций, диспутов и т. п. – обобщался в соч. мн. теоретиков педагогики, начиная с Квинтилиана. Опыт преподавания закреплялся также в уставах высш. уч. заведений. С 19 в. в Германии, Великобритании и др. странах стали появляться спец. тр. по академич. (университетской) педагогике.

С сер. 60-х гг. П. в. ш. стала разрабатываться комплексно, охватив не только специфику обр. студенч. молодежи, но и вопросы взаимодействия уч. и науч. работы в высш. школе, организации и управления высш. уч. заведениями. П. в. ш. стала шире использовать достижения общей педагогики и психологии.

Предметом П. в. ш. является образоват. процесс в высш. школе. В рамках П. в. ш. разрабатываются теория уч.-познават. деятельности (иногда наз. дидактикой высшей школы), психология учения и развития активной мыслит. деятельности, теория информ. компонентов уч. процесса, общая методика уч. и науч. работы, науч. организация и управление уч. процессом, теория и методика развития техн. средств обучения, история высш. обр. и П. в. ш.

Теория уч.-познават. и науч. деятельности ст-тов призвана объяснить, предвидеть и установить рацион. пед. действия в процессе подготовки специалистов. Содержание обучения и квалификация специалистов определяются исходя из прогнозируемого развития науки и техники. В этом разд. изучаются проблемы внедрения в уч. процесс методов обучения, повышающих его качество, выявления и развития индивид. склонностей и творч. направленности ст-тов и др.

Теория обучения в высш. школе объясняет дидактич. явления через принципы обучения. Вследствие единства в высш. школе обучения и науч. иссл. в П. в. ш. как принципы дидактики выступают и нек-рые общенауч. положения: науч. организация мыслит. деятельности, формализация, единство непрерывного и дискретного и т. д. Осн. значение таких общенауч. принципов в П. в. ш. проявляется в обосновании выбора средств, форм и методов обучения и науч. иссл.

Теория обучения в высш. школе раскрывает качеств. изменения в уч. процессе, в к-рых сочетаются объективное и субъективное, определенное и неопределенное. Уч. процесс представляет собой сочетание множества взаимосвязанных дидактич., психол., социальных явлений. Как общие, так и частные предметные комплексы таких сочетаний не могут оцениваться только дидактич. закономерностями. Необходимо их дополнение положениями социологии, науковедения, теории систем и т. д. Лишь с учетом этих обстоятельств в П. в. ш. и выделяется неск. законов единства уч. и обучающей деятельности, единства обучения и развития личности, преемственности знаний и мыслит. развития и нек-рые др. С этими законами связаны специфич. правила и условия обучения. Психол. подход к учению – необходимое условие установления такой связи.

Разд. «Психология учения и развития активной мыслит. деятельности ст-тов» разрабатывает прикладные задачи психологии в уч.-воспитат. процессе в вузе. Наиб. существ. среди них психол. обоснование рацион. путей приобретения знаний, навыков, умений, организация и управление процессами мыслит. и трудовой деятельности через активизацию восприятия, понимания, суждения, воображения, через определение значимости содержания и проверку выполнения поставленных уч. задач,

психол. обоснование путей совершенствования методов преподавания.

Эти задачи распространяются как на уч. и науч. работу, так и на формирование личности и проф. подготовку ст-тов. Для П. в. ш. особенно важным выступает психол. анализ актов пед. воздействия, выяснение того, в каких случаях и почему был достигнут или не достигнут успех.

Важную роль психол. аспекты П. в ш. играют в условиях применения активных методов обучения с использованием техн. средств обучения, а также при освоении совр. науч. теорий, осн. на принципах формализации, знаковых систем, спец. языков науки и т. д. Опираясь на данные психологии, преподаватели высш. школы могут управлять познават. деятельностью ст-тов путем организации интересов, формирования мотивов, установок учения и т. п. Интерес и мотивы для уч. процесса являются основой, на к-рой возникают, развиваются и закрепляются знания, навыки и практич. опыт ст-тов.

Уч. процесс в высш. школе – это сложная система движения информ. потоков, динамика к-рых характеризует уч. процесс как по форме, так и по содержанию. Эти аспекты анализирует теория осн. информ. компонентов уч. процесса, она рассматривает средства, формы, методы подготовки специалистов при использовании разл. видов уч. и науч. деятельности ст-тов.

В разд. «Методика уч. и науч. работы ст-тов» рассматривается система знаний, навыков и умений науч. и прикладного проф. значения. Осн. задача разд. - установление связи содержания изучаемых дисциплин с методами и средствами их изучения и науч. анализа, в т. ч. с методами самостоят. науч. работы. Благодаря анализу содержат. мат-ла в этом аспекте П. в. ш. формулирует осн. методич. направления уч.-познават. деятельности пропедевтики, формирования науч. системы предметных знаний, средств, методов и правил практич. уч. действий, а также эвристич., проблемных и модельных методов решения уч. и науч. задач.

Разд. «Науч. организация уч. процесса» рассматривает вопросы управления уч. и науч. деятельностью ст-тов. Осн. задача такого управления состоит в том, чтобы на каждом этапе обучения достигать активного и глубокого понимания существа изучаемого вопроса, т. е. понимания, создающего определ. базу для освоения новой уч. информации. Управление обучением направлено на рационализацию уч. и обучающего труда, повышение эффективности и надежности обучения. П. в. ш. определяет дидактич. стратегию – общую организацию уч. процесса и метод. тактику (порядок, пути и средства ведения каждого конкретного акта обучения).

С этими компонентами связана разработка «операционности» пед. воздействий на студенч. аудиторию и т. н. рефлексивное управление ею, т. е. осуществление уч. процесса с учетом оценки психологии восприятия уч. информации.

Теория и методика развития техн. средств обучения анализируют роль и значение ТСО, психол.-пед. аспекты рацион. использования их в качестве инструмента активной познават. деятельности.

В иссл. своей проблематики П. в. ш. использует широкий круг общепед. и общенауч. методов.

П. в. ш. играет существ. роль при определении содержания высшего образования, получающего отражение в гос. стандартах высш. обр., в уч. планах и программах, а также в формировании содержат. модели подготовки специалиста. Разработка содержания обр. и моделирование будущей деятельности выпускника высш. школы требуют тщательного анализа преемственных связей общеобразоват. школы, вуза и последипломного повышения квалификации. Существ. моментом в этой связи предстает поиск П. в. ш. возможных путей индивидуализации обучения, дифференциации подготовки разл. категорий ст-тов в рамках единого образоват. процесса. Актуальной задачей является также иссл. заруб. опыта высш. школы.

П. в. ш. призвана обеспечивать реализацию в уч. процессе вузов осн. принципов высш. обр.: фундаментальность, специализацию, непрерывность обучения, высокий общенауч. и культ. уровень ст-тов, их сознат. гражд. позицию.

С учетом процессов развития высш. школы перспективны иссл. проблем сис-

темной организации уч. процесса, оптимизации информ. обеспечения, концептуально-проблемной деятельности, углубления связи уч. и науч. работы, интеграции межпредметных и межнауч. связей и др.

Иссл. по П. в. ш. ведутся в Центре развития высш. и ср. спец., проф. обр. Минвуза, на специализиров. и общепед. каф. унтов и отраслевых ин-тов, а также в системе повышения квалификации преподавателей высш. школы.

**ПЕДАГОГИКА ЛИЧНОСТИ** – течение в нем. педагогике, возникшее в кон. 19 в. Гл. представители – Г. Гаудиг, Э. Линде, Э. Вебер – важнейшей задачей воспитания считали формирование личности на основе высокоразвитой умств. самодеятельности. В связи с этим особое значение они придавали приучению детей к наиб. рацион. приемам умств. труда. П. л. выдвигала требование воспитывать не просто гражданина, а личность, подготовленную к деятельности во всех сферах жизни общ-ва, в т. ч. и в гражд. Гаудиг особенно настойчиво пропагандировал идею организации шк. обучения, при к-ром учитель видел бы свою задачу не только в передаче знаний уч-ся, но и в выработке у воспитанников желания и умения самостоятельно работать, используя многообр. возможности обучения труду. Гаудиг рассчитывал т. о. воспитать у учеников энергичность, решительность, выдержку, чувство ответственности, т. е. воспитать деятельную личность, способную преодолеть внутр. неудовлетворенность своим положением (с точки зрения сторонников П. л. – осн. причину обществ. конфликтов). Укреплению самосознания такой личности должны служить «вечные ценности» – религия, сознание нац. единства, гражданственность и др. Сторонникам П. л. удалось достаточно детально разработать методику обучения детей рацион. приемам умств. труда, умению вести наблюдения, беседы, излагать содержание прочитанного, самостоятельно готовить докл. и т. д. В уч. процессе, орг. в духе теорий П. л., центр тяжести переносился с деятельности учителя на деятельность ученика. Однако ведущая роль педагога сохранялась.

**ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА** – направление в педагогике 2-й пол. 20 в., разрабатываемое группой авторов новых методов воспитания и обучения. Все они создали ориг. и самостоят. теоретико-эмпирич. системы обучения. Стержень новой пед. концепции – сотрудничество, но не как одно из мн. пед. понятий, а как гл. идея, цель и средство воспитания и обучения

В П. с. отношения с учениками строятся т. о., чтобы дать детям новые стимулы, лежащие в самом учении, вовлечь их в совм. труд и творч. взаимодействие учителя и уч-ся, направленные на освоение уч. предмета. Учение без принуждения (т. е. исключение из методов воспитания принуждения) – одно из центр. положений П. с. Идея трудной цели выражается в том, что учитель ставит перед детьми как можно более сложную цель и внушает им уверенность в том, что они преодолеют трудности и достигнут успеха.

Идея опоры предлагает методику обучения, исключающую деление детей по способностям Разработанные педагогами формы опор основаны на общем принципе – чтобы самый слабый ученик мог отвечать свободно, не задерживая класс, перед ним должна быть опора, к-рая является не наглядным пособием в виде табл. и т. п., но путеводной нитью рассказа, способа решения задачи и т. п. Оценка работы уч-ся в П. с. предполагает не традиц. систему шк. отметок, а подведение учителем успешных результатов, достигнутых уч-ся во время занятий. Опорные сигналы позволяют педагогу проверить выполнение домашних заданий, в т. ч. в свернутом виде, а уч-ся при систематич. занятиях без принуждения получить необходимые знания и умения.

Идея свободного выбора помогает детям чувствовать себя сотрудниками педагога и самостоятельно выбирать правильные решения в разл. областях знаний, деятельности и т. д. Идея опережения создает учителю условия для свободного распоряжения уч. временем, а ученику – для лучшего усвоения уч. программ. Идея крупных блоков дает возможность значительно увеличить объем изучаемого мат-ла, снизить нагрузки на уч-ся за счет объединения в блок неск. тем, уроков и т. д. Идея соотв. формы выражается в использовании разл. средств и приемов в форме, отвечающей

изучаемому мат-лу. Идея самоанализа приучает детей самостоятельно осуществлять индивид. и колл. анализ своей деятельности. Интеллект фон класса складывается, когда уч-ся ставят перед собой значимые жизненные цели, а учитель стремится дать ученикам более широкие по сравнению с уч. программой знания, соотв. их интересам.

Творч. производит. труд детей осуществляется совм. со взрослыми и стимулирует и обретат. деятельность детей по улучшению своей работы, а также их стремление быть полезными окружающим людям.

Творч. самоуправление рассматривается не как управление без взрослых, а как совм. работа ст. и мл. членов коллектива. Сотрудничество с родителями строится на убеждении, что отношения в семье между родителями и детьми должны быть товарищескими; в родителях педагог видит своих союзников. Личностный подход к воспитаннику – один из важнейших элементов П. с. Сотрудничество учителей основывается на взаимопомощи педагогов. Педагоги-новаторы считают, что осуществлять П. с. может каждый учитель. Стремясь широко распространять идеи П. с., они вместе с тем выступают против организации массовых кампаний по ее внедрению в практику.

Публ. о П. с. привлекли внимание к ней пед. и обществ. кругов. Ряд положений П. с., придя в противоречие с общепринятыми пед. установками, подверглись критике. Опыт показал, что мн. методы П. с., к-рые рассматривались как ошибочные с точки зрения теоретич. и методологич. основ, в реальной практике давали положит. эффект. Отд. системы педагогов-новаторов, несмотря на их дискуссионность, содействовали решению важнейших проблем образоват. процесса в школе. Идеи П. с. изначально формулировались как целевые принципы, а их недостаточная универсальность компенсировалась эмпирич. целостностью обучения и аргументированностью выводов. П. с. дала импульс мн. педагогам для дальнейшего развития ее теории и практики, инициировала движение авторских школ.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ** – направление в теоретич. педагогике и человекознании. Наиб. развитие получило в Германии, что было обусловлено поиском выхода из кризиса системы социальных и воспитат. ценностей и необходимостью соотв. осмысления пед. реальностей после 2-й мир. войны. Филос. основания в понимании человека П. а. нашла в филос. антропологии.

Антропологич. ориентация в трактовке воспитат. и образоват. проблематики исходит из восприятия человека как универс., свободной и ответств. сущности. Пед. действия могут и должны соизмеряться с духовной целостностью человека, его основополагающей способностью быть субъектом обр. и воспитания.

Целью пед. человекознания рассматривалось формирование ученика в соответствии с его видимыми и скрытыми способностями, задатками, одаренностью, пластичностью. Человек изначально, от природы предназначен к раскрытию и совершенствованию всей гаммы своих задатков в образоват. процессе.

Способности ребенка развиваются благодаря взрослому воспитателю, к-рый, по существу, занимается идеальным планированием. Поэтому важен инструментарий, предоставляемый ему комплексом наук, исследующих человека. Существование в человеке реального и идеального измерений служит импульсом к его самосовершенствованию. Воспитатель делает для ребенка различимыми эти пласты индивидуальности и стимулирует его к духовному внутр. росту. Пед. видение оказывается определяющим в толковании законов и категорий индивид. бытия.

Попытку осмыслить воспитание, исходя из природы человека, где общ-во и культура, к-рые целенаправленно воздействуют на человека, рассмотрены как субъекты воспитания. Ребенок реализует свои внутр. возможности, включаясь в обществ., культ. отношения. Цели человеч. развития даны в качестве «открытого будущего», к-рое стимулирует принятие решений, осуществляет духовное становление личности. Но признание силы воспитат. воздействия общ-ва на личность не позволяет однозначно оценить оригинальность антропологич. подхода.

Воспитание наполнено смысловыми и эмоцион. отношениями, возникающими

между ребенком и взрослым, пронизано определ. душевным настроем, к-рый можно охарактеризовать как пед. атмосферу. Чаще всего в первые годы жизни, в условиях материнской заботы, бытие ребенка гарантированно и безопасно, но по мере взросления такая изначальная защищенность исчерпывается. Подрастающий человек вынужден реализовать свое стремление к безопасности и надежности, создавая своеобразный собств. «дом» как новую гарантию существования в мире. Антропологич. функция дома обнаруживается через опыт бездомности. Важнейшей экзистенц. формой, имеющей значение для воспитания, оказывается личностный кризис, когда нарушение привычного образа жизни высвечивает ее неблагоприятные стороны. Но благодаря этому совершается очищение и обновление жизненных перспектив. Задача воспитателя состоит в осознании разрушающей и обновляющей силы кризиса и в оказании соотв. помощи воспитаннику. В этом процессе открывается способность личности критически взглянуть на себя, оценить собств. потенциал. Кризис – это ступень человеч. становления, связанная с концентрацией скрытых творч. сил. Специфич. воспитат. регуляторами выступают доверительное участие, совет, побуждение к активному действию по своим возможностям. Педагогически содержательна такая экзистенц. категория, как встреча. Ее качество характеризуется внезапным поворотом в самовосприятии мира и окружающих людей, и учитель предуготовляет ученика к такому повороту. Воспитат. смыслы таких экзистенц. категорий, как риск или неудача, также соотносятся с повседневностью пед. поиска. Учитель испытывает на прочность свое доверие к ученикам и доверие учеников к себе, но только в атмосфере взаимного доверия возможно самооткрытие личности. Непосредственно личностные формы жизненного чувства связаны с эмоционально окрашенными отношениями ребенка (послушание, уважение, благодарность, любовь), но к-рые не предполагают к.-л. планируемости, поскольку существуют в зоне принцип. неопределенности. В столь же неустойчивых воспитат. формах растворены пед. значения пространства, времени, языка. С точки зрения П. а., нельзя научить терпению, надежде, спокойствию, самостоятельности. Педагог вникает не в технологию воспитания, но в жизненную ситуацию, интерпретирует и разъясняет пед. реальность. Педагогу предоставляется точка обзора, с к-рой возможно преодоление сугубо технологич. подхода к воспитанию. В функцион. аспекте уч.-воспитат. процесс рассматривается как планируемый, но следует осознавать границы и возможности технологич. потока. Феноменологич. описание позволяет охватить пед. акт в целостности всеобщего движения человеч. сущности. Замкнутая картина человека характерна для авторитарной педагогики, для П. а. свободное, терминологически не устанавливаемое значение сущности всякий раз неожиданно проявляется в изменяющейся ситуации воспитания.

Антропологич. подход оказался педагогически достаточно эффективным в условиях восстановления человеч. ценностей и расширения мировоззренч. горизонта педагога. Но по мере стабилизации социальной жизни, повышения обществ. интереса к воспитанию развивающиеся прикладные пед. иссл. требовали более определ. антропологич. сценария в педагогике.

Содержательно П. а. рассматривает воспитание с позиций взаимопротиворечивых отношений, в к-рых проявляется природа человека. Способность к изменчивости в процессе воспитания сочетается с противоположным, но взаимосвязанным качеством – тяготением к определенности, устойчивости своего положения. Замысел представить взаимоотношение пластичности и способности человека к воспитанию и определ. завершенности человека или представить взаимосвязь естеств. развития с воспитанием реализуется П. а. преим. в психол. русле. Привлечение значит. гуманитарного и естеств.-науч. мат-ла отчасти выравнивало ситуацию, скрывало явную психологизацию педагогики.

Болезнь, к-рая часто сопровождает физ. и физиол. изменение ребенка, представляется не как мед. явление, а как кризис «смысловой связанности», «экзистенц. опасность» для его самоопределенности. Предметное освоение мира рассматривается так же, как

определение смысла в деятельном отношении. Антропологич. значение «сотворения» затрагивает и наиб. глубинный аспект, выраженный в целостном восприятии собств. «Я» и в объективированности самооценки. П. а. обнаруживает тенденцию к сближению с разл. антропологич. концепциями, в частности с ист., политич., экологич. антропологиями. П. а. отыскивает для себя новые возможности в тесном взаимодействии философии, социологии, этики.

П. а. как направление человекознания оказала воздействие на развитие методологии пед. иссл., теории воспитания, философии обр.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ** – комплекс знаний, умений и навыков и способность передавать др. освоенные знания и социальный опыт; способность быть посредником между теми, кто создает, хранит и обогащает соц.-культ. опыт, и теми, кто нуждается в освоении их достижений. П. г. предполагает знание мотивации субъекта, обусловленной его положением в общ-ве, понимание особенностей психич. деятельности, свойственных возрасту и полу, умение выбрать формы и методы работы, адекватные поставленным целям и задачам.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – деятельность, осуществляемая специально подготовленными профессионалами в образоват. учреждениях для достижения результатов, предусмотренных уч. программой или рядом программ, а также иными задачами обр. и его социальными целями (экон., политич., нравств., эстетич.). Компетентность педагога, а следовательно, и эффективность его пед. деятельности, оценивается след. показателями: уровнем знания и понимания того, чему он намеревается обучить др.; мерой владения технологией преподавания; умением добиваться одноврем. выполнения задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием личности.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА** – совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации уч. процесса, дифференциации уч-ся, а также совершенствования уч. программ и методов пед. воздействия.

П. д. – неотъемлемый компонент пед. деятельности, т. к. осуществление процессов обучения и воспитания с необходимостью требует оценки, анализа и учета результатов этих процессов. Усвоение обучающимися уч. мат-ла непосредственно зависит от наличного уровня их познават. и личностного развития. Оно также определяется мерой сформированности умств. деятельности уч-ся, степенью освоения ранее преподанных знаний, умений, навыков. Отсутствие учета этих факторов вызывает затруднения в процессе освоения новой информации, новых приемов познават. деятельности, их согласования с теми, к-рые должны были быть освоены ранее.

Методы П. д. эмпирически складывались в ходе пед. практики и на протяжении длит. времени носили достаточно субъективный и несистематизиров. характер. Т. о., этап развития П. д. до сер. 19 в. может быть охарактеризован как донаучный. За это время оформились методы пед. оценки, осн. на проверке знаний уч-ся в устной и письм. форме. Традиц. методы – опросы, контр. работы, экзамены – требовали от учеников воспроизведения ранее запомненного мат-ла (как правило, в виде его фрагментов) или решения определ. задач в соответствии с предварительно преподанными образцами. Уч-ся при этом выполнялась деятельность, носившая репродуктивный характер и определявшаяся содержанием усвоенного мат-ла и алгоритмами умств. действий.

Во 2-й пол. 19 в., в связи с тем, что шк. обучение приобрело массовый характер, потребовалось усовершенствовать методы оценки. Развитие П. д. осуществлялось параллельно с созданием методов психодиагностики, причем эти процессы взаимно пересекались. Большинство психол. тестов либо специально создавалось для нужд школы, либо быстро адаптировалось для применения в условиях пед. процесса.

Уже в нач. 20 в. психодиагностика сложилась в относительно самостоят. науч.-практич. отрасль, к-рая была, в частности, тесно связана с решением пед. задач. П. д. нек-рыми специалистами воспринималась как вторичное направление, складывающееся в русле психодиагностики и имеющее подчиненный характер. Такое мнение рас-

пространено по сей день, но оно оспаривается мн. учеными и практиками, настаивающими, что П. д. – относительно самостоят. направление, пересекающееся с психол. диагностикой, но имеющее и собств. специфику, особые задачи и методы. Однако даже сторонники такого подхода признают недостаточную разработанность и теоретич. обоснованность этого направления.

Гл. метод П. д. – тесты и контр. задания, используемые преим. для оценки уровня овладения уч-ся уч. мат-лом. Центр. место среди подобных методик принадлежит т. н. тестам успешности (тестам достижений), специально созданным именно для оценки усвоенных знаний. Наряду со стандартизиров. тестами успешности в пед. практике повсеместно используются аналогичные контр. задания, разработанные отд. педагогами для конкретных пед. целей. Диагностич. ценность таких заданий ограничена, т. к. они, как правило, составлены достаточно произвольно и не апробированы на крупных выборках тестируемых. Вспомогат. методом П. д. служат психол. тесты, прежде всего тесты интеллекта и спец. способностей. Их использование позволяет оценить динамику умств. развития уч-ся в уч. процессе.

Использование методов П. д. в пед. практике способствует осуществлению быстрой и компактной оценки разл. параметров усвоения знаний и психич. развития уч-ся. Однако преувеличение роли этих методов и вынесение на их основе категоричных психол.-пед. диагнозов в ряде случаев приводит к неадекватной оценке отд. уч-ся.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА** – совокупность достижений в области обучения и воспитания. Применительно к общву термин употребляется при характеристике состояния его пед. мысли и практики. Обычно имеются в виду лица, занятые образоват. деятельностью, их соответствие комплексу ожиданий и требований, исходящих от общ-ва, и представлениям о том, каким должен быть работник этой отрасли труда. Названный комплекс включает три осн. составляющих: общую культуру – мера освоения достижений человечества; профессионализм, складывающийся из активного владения предметом и технологией обучения; проф.-личностные качества – морально-этич. и социальные особенности, присущие педагогу.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – область психологии, изучающая психол. закономерности обучения и воспитания человека, а также психол. аспекты деятельности педагога и особенности уч.-воспитат. работы с аномальными детьми.

Тесно связана с педагогикой, дет. и дифференциальной психологией, психофизиологией. Термин «П. п.» был предложен П. Ф. Каптеревым в 1874. В структуру П. п. входят 3 разд.: психология воспитания, психология обучения, психология учителя.

Предмет психологии воспитания – развитие личности в условиях целенаправл. организации деятельности ребенка, дет. коллектива. Иссл. в этой области направлены на изучение содержания мотивац. сферы личности ребенка, ее направленности, ценностных ориентаций, нравств. установок и т. п.; различий в самосознании детей, воспитывающихся в разных условиях; структуры дет. и юношеских коллективов и их роли в формировании личности; условий и последствий психич. депривации.

Предмет психологии обучения - развитие познават. деятельности в условиях систематич. обучения. Т. о. раскрывается психол. сущность уч. процесса. Иссл. в этой области направлены на выявление взаимосвязей внеш. и внутр. факторов, обусловливающих различия познават. деятельности в условиях разл. дидактич. систем; соотношения мотивац. и интеллект. планов учения; возможностей управления процессами учения и развития ребенка; психол.-пед. критериев эффективности обучения.

Предмет психологии учителя – психол. аспекты формирования проф. пед. деятельности, а также те особенности личности, к-рые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Среди важнейших задач этого разд. П. п. – определение творч. потенциала педагога и возможностей преодоления им пед. стереотипов; изучение эмоцион. устойчивости учителя; выявление позитивных особенностей индивид. стиля общения учителя и уч-ся.

Результаты психол.-пед. иссл. используются при конструировании содержания

и методов обр., создании уч. пособий, разработке средств диагностики и коррекции психич. развития.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА** – орг. совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправл. и преднамеренного пед. воздействия на формирование личности с заданными качествами. Ее структуру определяют след. инвариантные элементы: уч-ся; цели обучения и воспитания; содержание обучения и воспитания; процессы воспитания и обучения (дидактич. процессы); преподаватели (или ТСО); организац. формы пед. деятельности.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ** – форма моральной оценки уч-ся, к-рая опирается на соответствие достоинств уч-ся их обществ. признанию.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ** – совокупность терминов и лексич. средств, используемых для определения понятий теории и практики воспитания и обучения.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ** – набор технол. процедур, обеспечивающих систематич. и последоват. воплощение на практике заранее спроектированного уч.-воспитат. (образоват.) процесса. Понятие «технология» (от греч. technē – иск-во, мастерство и logos – слово, учение) широко используется в инж. практике в процессе создания машин, приборов и оборудования. П. т. – это не только использование техн. средств в обучении (таково было первонач. понимание пед. технологии), это содержат. техника реализации уч.-воспитат. процесса, а именно: выявление принципов и разработка приемов оптимизации образоват. процесса путем анализа факторов, повышающих образоват. эффективность посредством конструирования и применения приемов и мат-лов, а также оценки применяемых методов. Материализация П. т. – учебник, методика обучения, совм. (целенаправл.) с уч-ся (ст-тами) деятельность учителя и педагога-ученого.

Т. о., П. т. – это системный и программно-целевой подход проектирования, реализации, управления, контроля и оценки личностно ориентированного и демокр. образоват. процесса, гарантирующего достижение целей и задач обр. (подготовки и подготовленности кадров на конкретном этапе, цикле, курсе, занятии), и воспроизводимость результатов.

В последнее время термины «социальная технология», «П. т.» стали широко использоваться отеч. и заруб. авторами для характеристики процессов социального и пед. управления. При этом речь идет о науч. методах, средствах, операциях, позволяющих поэтапно реализовать поставленные цели в результате искусного, т. е. технологичного, руководства деятельностью людей, в частности, системой и процессом обр.

В управленч. (в т. ч. пед.) процессах используются самые разнообр. технологии. Каждой из них присущи свои черты и признаки. Вместе с тем, сколь бы разнообразными ни казались отд. технологии, в основе каждой – некая базисная структура. Любая технология разрабатывается сначала на абстрактном теоретич. уровне. Это, если можно так сказать, технология в «чистом», «абстрактном» виде. В ней выражается специфика управления как вида социальной деятельности. Сущность технологии выявляется через два осн. понятия: процедура и операция. Процедура – это набор действий (операций), с помощью к-рых осуществляется тот или иной процесс (фаза, этап), выражающий суть данной технологии. Операцию можно охарактеризовать как непосредственно практич. акт решения определ. задачи в рамках данной конкретной процедуры.

Процедуры и операции, входящие в глобальную технологию, являются ее составными элементами лишь тогда, когда она связана с вопросами высш. уровня абстракции, т. е. является технологией общезначимой. При преобразовании глобальной технологии в систему конкретных технологий ранг той или иной процедуры может существенно меняться.

При анализе процессов, происходящих в общ-ве, решающее значение имеет разработка правильного системного представления о социальной области. Социология перешла от статики к динамике, чтобы получить возможность анализировать процессы трансформации разл. политич. систем.

Если раньше говорили о «развитии» и «модернизации» в экономике, то теперь стали говорить о «развитии» и «модернизации» в общ-ве – для обозначения процессов, к-рыми отмечен переход от одной системы к др., более совр.

Сложные и открытые системы приемов и методик, объединенных приоритетными общеобразоват. целями: концептуально взаимоувязанных между собой задач и содержания, форм и методов организации уч.-воспитат. процесса, где каждая позиция накладывает отпечаток на все др., создают в итоге определ. совокупность условий для развития уч-ся.

В зависимости от того, какие общеобразоват. цели признаются приоритетными, и от того, насколько им соответствуют задачи, содержание, методы и формы обр., складывается традиц. или личностно-ориентированная, «информ.» либо «развивающая», продуктивная или малоэффективная (дающая сбои и «брак») пед. технология.

В любой пед. системе П. т. – понятие, взаимодействующее с дидактич. задачей. Если дидактич. задача выражает цели обучения и воспитания, то П. т. – пути и средства их достижения. При этом в структуре дидактич. задачи определ. личностные качества уч-ся, подлежащие преобразованию, выступают как цели обучения и воспитания в конкретных условиях (содержание обр.).

Содержат. описание элементов пед. системы дает представление и о П. т. Состоит П. т. из предписаний способов деятельности (дидактич. процессы), условий, в к-рых эта деятельность должна воплощаться (организац. формы обучения) и средств осуществления этой деятельности (целенаправл. подготовка учителя-педагога к занятиям и наличие соотв. ТСО). С дидактич. точки зрения проектирование П. т. – это разработка прикладных методик, описывающих реализацию пед. системы по ее отд. элементам. В основе таких описаний лежат теоретич. представления о пед. явлениях, опирающиеся на достоверные исследоват. данные.

В П. т. наиб. сложен вопрос об описании личностных качеств уч-ся. На всех стадиях пед. процесса может использоваться избранная концепция структуры личности, но сами качества необходимо интерпретировать в т. н. диагностичных понятиях, т. е. их описание должно удовлетворять ряду условий: однозначной определенности, обеспечивающей четкую дифференциацию конкретного качества от др.; наличию соотв. инструментария для выявления диагностируемого качества в процессе уч. контроля; возможности определения разл. уровней сформированности и качества по достоверной шкале измерений.

Методика диагностичного описания опыта личности и ее интеллект. качеств представлена нек-рой совокупностью параметров и связанных с ними критериально-ориентиров. тестов для контроля степени достижения уч-ся диагностично поставленных целей обучения. Названная совокупность включает параметры, характеризующие содержание обучения (число уч. элементов, степень абстракции их описания, степень осознанности их изучения) и качество его усвоения (уровень усвоения и степень автоматизации применения усвоенных умений).

На основе диагностичного целеполагания разрабатываются образовательные стандарты (т. е. фактически – содержание обучения), уч. программы и учебники, а также строятся дидактич. процессы, гарантирующие достижение заданных целей. Благодаря диагностичному целеполаганию в П. т. осуществляется обоснованное дозирование объемов уч. дисциплин, включенных в уч. план образоват. учреждений, и тем самым преодолевается перегрузка уч-ся. В то же время П. т. позволяет достаточно точно определить расчетными методами необходимые соотв. целям обучения сроки обучения предметам и сроки подготовки в целом.

В проектировании содержания обучения П. т. придает большое значение методикам наглядного представления уч. мат-ла, в т. ч. уч. элементов, подлежащих усвоению.

Технология обучения представляет собой вариативную составляющую П. т.: выбор определяется особенностями дидактич. задачи. Разумеется, выбор технологии обучения подчиняется всем правилам принятия оптимальных решений (наилучших для данных условий). П. т. предоставляет в распоряжение преподавателя широкий спектр

дидактич. возможностей, обеспеченных качеств. критериями для их оценки и выбора.

Для выбора дидактич. процесса в П. т. используются особые понятия алгоритма функционирования и алгоритма управления. Построение алгоритма функционирования (правил познават. деятельности уч-ся) опирается на определ. психол. теорию усвоения знаний, принятую в данной П. т. От совершенства теории усвоения зависят скорость и нек-рые др. показатели качества обучения. Однако выдвинутые психологами гипотезы усвоения не доведены до инструмент. уровня, как того требует П. т. Для построения управляемого дидактич. процесса разработана обобщенная схема алгоритма функционирования. Она охватывает неск. этапов обучения: ориентировки (формирование представления о целях и задачах усвоения предмета, о логич. структуре курса и т. п.; осмысление избранной последовательности содержания предмета и соотв. метод. приемов изучения), исполнения (изучение отд. тем курса, межпредметных связей и др.), контроля и корректирования.

Алгоритм управления представляет собой систему правил слежения, контроля и коррекции познават. деятельности уч-ся для достижения поставленной цели. Для реализации каждой из возможных целей обучения следует применять строго определ. алгоритм управления познават. деятельностью уч-ся, что позволяет не только оценивать успешность процессов обучения, но и заранее проектировать процессы с заданной эффективностью.

Разрабатываются спец. показатели эффективности уч. занятий, способы их нахождения и интерпретации их смысла. Это способствует снижению значения субъективных (и чаще всего не конструктивных) подходов к оценкам уч. достижений.

П. т. предоставляет преподавателю возможности для осмысленного выбора и инструмент. оптимизации дидактич. процесса в целом.

При выборе способа управления дидактич. процессом решается вопрос и о наиб. подходящих (доступных) для соотв. целей ТСО.

Особая проблема в П. т. – целенаправл. выбор организац. форм обучения, т. к. время, отведенное на образоват. деятельность в уч. заведении в целом и по отд. дисциплинам, до сих пор определяется не пед. соображениями. Решением этой проблемы может быть достигнута гармонизация и П. т., и пед. системы уч. заведения в целом.

При использовании апробированных в П. т. методов меняются требования к искву и способности педагога к импровизации в сторону точного соблюдения предписаний П. т.

Развитие работ в области П. т. и накопление соотв. исследоват. мат-ла существенно обогащает педагогику, повышая степень ее практико-ориентиров. характера.

В личностно-ориентиров. обучении (обучении, направленном на развитие индивид. возможностей каждого) в качестве приоритетной цели выделяется развитие интеллект. способностей.

Задачами для уч-ся здесь являются:

1) овладение способами интеллект. деятельности, адекватными совр. методологии науки,

2) развитие индивид. интеллект. способностей в рамках новейших методов познания,

3) развитие собств. способов мышления и интеллект. способностей (не ограниченных процессами социализации).

Содержание такой технологии обучения представляет собой, по сути, иерархию способов мышления ученика. Каждый последующий из этих способов усложняется, вступая в противоречие с генетически связанным с ним по содержанию предшествующим способом мышления, что выводит ученика на более высокий уровень понимания. Это доказывает, что нормы развития как макс. возможное достижение для каждого ученика должны быть положены в основу определения этапов обучения. Относительно их разрабатываются критерии и показатели, а также способы оценивания «качества знаний» уч-ся, ориентирующих их на достижение поставленных обучением задач.

Науч. знания, заданные в уч. мат-ле, становятся, т. о., средством организации умств. деятельности школьников, а учитель – ее реальным организатором. Это диктует необходимость переосмыслить

функции учителя и ученика в уч. процессе, а значит, и формы их взаимодействия.

Освоение учеником объективно значимых способов деятельности, в т. ч. и интеллектуальной, является важным, однако «побочным» результатом его движения в них. Осн. становится само «умение двигаться» в разл. системах анализа, в разных подходах, точках зрения и позициях, сравнивая к-рые уч-ся вырабатывают свои собств. способы мысли и новые для них методы познания и размышления. Уч-ся не просто осмысливает, понимает и усваивает уч. материал, он вступает с ним в диалог, в ходе к-рого приобретаются новые способы работы со знанием.

Не спонтанное высказывание своих мыслей и не прямое заимствование чужих, а беседа с общечеловеч. знанием является важнейшим условием интеллект. развития школьников. Учитель выступает в такой ситуации не только как носитель или транслятор знания, но, в большей мере, как организатор совм. деятельности трех реальных субъектов уч. процесса:

– ученика в его отношении к знаниям и к учителю,

– учителя в его отношении к ученику и к предмету,

– уч. мат-ла относительно к потребностям и возможностям ученика и учителя.

В их взаимодействии складывается содержание, позволяющее вырабатывать новые способы отношений (познават. и практич.) к субъективной и объективной реальности, а также сделать этот процесс личностно-значимым для ученика.

В системе конкретных методов обучения можно выделить методы организации познават. активности ученика и преподавания (изложения) заданных уч. мат-лом знаний. Все они достаточно нейтральны относительно пед. парадигм. Как и разл. формы организации урока, они являются прерогативой учителя и зависят от его склонностей и умений.

Личностно-ориентированное обучение предполагает большую свободу и независимость учителя в их применении, следовательно, и большую ответственность за эффективность организации условий интеллект. развития школьников. Осознанная проф. установка учителя на достижение приоритетных целей обр. обеспечивает принцип. адекватность и реальную взаимосвязь всех компонентов его технологии.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ** – несоответствия между устаревающими пед. представлениями, концепциями и новыми развивающимися, усложняющимися требованиями жизни к человеку. Существует две группы П. п.: соц.-пед. и внутр. пед. (отражающие диалектику самого пед. процесса). Своеврем. выявление и разрешение противоречий – гл. движущая сила совершенствования пед. процесса.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТАКСОНОМИИ** – построение четкой системы целей, внутри к-рой выделены их категории и последоват. уровни (иерархии).

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АЛГОРИТМ** – последовательность действий, операций, выполняемых педагогом с целью достижения поставленных целей, что включает в себя конструирование и реализацию пед. деятельности.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНДИВИДУАЛИЗМ** – разновидность индивидуализма; педагог строит воспитат. работу на принципе учета индивид. особенностей воспитанника, считая, что настоящее товарищество возможно лишь между всесторонне развитыми индивидами.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ** – группа людей, орг. и сплоченная на основе образоват. деятельности и выполняющая уч.-воспитат. и соц.-гуманитарную функции. Первая функция выражает потребности общ-ва, вторая – личные интересы самих работников.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ** – разновидность метода экспертных оценок; предполагает колл. обсуждение результатов обучения по определ. программе и по единым признакам, колл. оценку тех или иных сторон личности, выявление причин отклонений, возникших при формировании тех или иных черт личности.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ** – применение изв. метод. рекомендаций, творчески переработанных преподавателем, мастером (см. также *Опыт*).

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ** – конкретизация разработанной модели для

определ. пед. условий и для ее возможного практич. применения; П. п. содержит данные для последующей детальной разработки пед. объекта. К П. п. относятся уч. планы и уч. программы, квалификац. характеристики, метод. рекомендации, планы внеуч. воспитат. работы.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС** – целенаправл., содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогов и уч-ся, направленное на сознат. и прочное усвоение последними знаний, умений и навыков, формирование способности применить их на практике. П. п. призван осуществлять три осн. взаимосвязанные функции: образовательную, воспитательную и развивающую. Ведущая роль в П. п. отводится педагогу, на к-рого возлагается ответственность за формирование личности и создание реальных условий для ее всестороннего развития.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ** – этич. требование к поведению педагога, одно из условий, обеспечивающих психол. комфортность уч. деятельности. Предусматривает уважение чести и достоинства обучаемых, выбор наиб. деликатной линии поведения по отношению к ним.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ** – многопрофильное образоват. учр., позволяющее обеспечить функциональность пед. обр., соединение науч. иссл. с практикой обучения кадров для сферы обр., предоставляющее ст-ту реальную возможность выбора индивид. образоват. пути. П. у. обеспечивает непрерывность пед. обр. за счет разл. форм взаимодействия с общеобразоват. учр., учреждениями проф. обр., центрами довузовской подготовки, учреждениями доп. проф. обр.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ** – эксперимент (научно поставленный опыт) в области уч. или воспитат. работы в специально созданных или контролируемых исследователем условиях. Представляет собой комплексный метод пед. иссл., позволяющий определить взаимосвязь между методами и средствами обучения и его результатами, получить новые знания о причинно-следств. отношениях между пед. факторами. Строится на сравнении контр. и эксперим. групп и регистрации соотв. изменений в поведении изучаемого объекта или системы. (см. также *Формирующий эксперимент*).

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** – особая форма связи между участниками образоват. процесса. Предусматривает взаимообогащение интеллект., эмоцион. деятельности участников образоват. процесса, их координацию.

П. в. выступает как развивающийся процесс, способствующий становлению личности воспитанника и совершенствующий личность педагога при непременной руководящей роли авторитетного воспитателя. Взаимодействие этих сторон присутствует во всех видах деятельности – в познании, игре, труде, общении; его влияние проникает в «ядро» личностных отношений участников: оно пробуждает у воспитанников готовность быть «воспитуемым». П. в. – сложнейший процесс, состоящий из мн. компонентов, самые крупные из к-рых – дидактическое, воспитательное и соц.-пед. взаимодействия.

В П. в. – в условиях разл. видов жизнедеятельности детей на конкретных этапах их возрастного развития – выявляются закономерности воспитат. процесса на индивид. и др. уровнях. П. в. обусловлено и опосредованно уч.-воспитат. деятельностью, целями обучения и воспитания.

В основе П. в. лежит сотрудничество, к-рое является началом социальной жизни людей. Взаимозависимая деятельность людей социальна по своей сути. При традиц. обществ. отношениях взаимодействие, сотрудничество взрослых и детей осуществляется в естеств. условиях труда, т. е. дети участвуют в нем непосредственно. В совр. общ-ве отношения воспитателей и воспитанников строятся в значит. степени в интеллект. сфере и перенапряжены эмоционально. Требования взрослых дети воспринимают опосредованно и не всегда как необходимые. Поэтому П. в. нуждается в спец. организации.

П. в. играет важнейшую роль в человеч. общении, в т. ч. в отношениях деловых, партнерских, при соблюдении этикета, в проявлении милосердия и т. п.

П. в. может исследоваться как процесс индивид. (между воспитателем и воспитан-

ником), соц.-психол. (в коллективе) и интегральный (объединяющий разл. воспитат. воздействия в конкретном общ-ве). Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослый (родитель, педагог) выступает как наставник. Для взрослого участие в П. в. связано с моральными трудностями, т. к. в отношениях с детьми всегда присутствует соблазн воспользоваться своим возрастным или проф. преимуществом и свести общение с ребенком к авторитарному воздействию. Профессия педагога иногда воспринимается как авторитарная, т. к. в ней заложены забота, опека, наставничество, стремление передать свой опыт, в ней очень нечетка грань, за к-рой начинается морализаторство, менторство, насилие над личностью. У детей наступает ответная реакция – ребенок пытается стать авт. от такого воспитателя, оказывая сопротивление, открытое или скрытое, лицемерное. Опытные, талантливые педагоги обладают особым пед. чутьем и тактом и предвидят возможные осложнения в П. в. Технол. приемам П. в. следует учиться. П. в. совершенствуется и развивается по мере усложнения духовного общения и возвышения социальных и интеллект. потребностей его участников. Результат П. в. соответствует цели воспитания – развитию личности.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО** – совершенное владение педагогом всей совокупностью психол.-пед. знаний, умений и навыков, соединенное с проф. увлеченностью, развитым пед. мышлением и интуицией, нравств.-эстетич. отношением к жизни, глубокой убежденностью и твердой волей. Частью П. и. является педагогическое мастерство.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО** – 1) вид передового опыта, состоящий в рацион. использовании рекомендаций науки; 2) высокий уровень совершенства педагога в его уч.-воспитат. деятельности.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ** – проф. способность педагога осмысливать, анализировать, обобщать, оценивать воспитат. практику, создавать пед. теории и концепции, делать метод. открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять воспитание и обучение.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ** – формирование сознания, организация деятельности и отношений уч-ся; характеризуется целенаправленностью, сознат. постановкой цели, стремлением педагога решить в процессе и в результате общения определ. уч., образоват., развивающие и воспитат. задачи. В совр. условиях изобилия информации и ее источников общение становится гл. механизмом обучения – получения, анализа, отбора, переработки и усвоения знаний и навыков. Воспитывающая функция П. о. состоит в том, что с его помощью в процессе делового взаимодействия обнаруживаются особенности восприятия воспитуемым окружающей среды, к-рые закрепляются в системе отношений и проявляются в свойствах и качествах личности.

Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы, центр. механизмом к-рых выступала трансляция уч. информации от ее носителя – педагога к получателю – уч-ся. Пед. процесс, построенный на основе таких представлений, в совр. условиях демонстрирует низкую эффективность. Уч-ся как пассивный участник этого процесса оказывается способен лишь усвоить (по сути запомнить) ту ограниченную информацию, к-рая предоставляется ему в готовом виде. У него не формируется способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать ее в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонне направленный уч.-воспитат. процесс практически не достигает осн. цели обр. – становления зрелой, самостоят., ответств. личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях совр. мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости, конформности.

В совр. науке и практике все большее признание приобретает концепция пед. процесса как диалога, предусматривающего взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса. В этом плане П. о. выступает как гл. механизм достижения осн. целей обучения и воспитания.

В психол.-пед. лит-ре отмечается, что общение сочетает 3 осн. компонента: взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения); обмен информацией (коммуникативный аспект); осуществление совм. деятельности (интерактивный аспект) (см. *Общение*). Каждый из названных компонентов в условиях пед. процесса и П. о. приобретает свои особенности.

Перцептивный компонент П. о. опосредован своеобразием ролей участников диалога. В пед. процессе осуществляется формирование личности уч-ся, к-рое проходит ряд последоват. этапов, предшествующих оформлению зрелого сознания и мировоззрения. На ранних этапах этого процесса педагог обладает рядом изначальных преимуществ, т. к. он является носителем сформировавшейся личности, а также обладает сложившимися представлениями о целях и механизмах формирования личности воспитанников. Особенности личности педагога, его индивид.-психол. и проф. качества выступают важным условием, определяющим характер диалога. К необходимым проф. качествам педагога относится его умение отмечать и адекватно оценивать индивид. особенности детей, их интересы, склонности, настроения. Лишь выстраиваемый с учетом этих особенностей пед. процесс может быть эффективным.

Коммуникативный компонент П. о. также во многом обусловлен характером взаимоотношения ролей участников диалога. На ранних этапах пед. взаимодействия ребенок еще не обладает необходимым потенциалом равноправного участника обмена информацией, т. к. не имеет достаточных для этого знаний. Педагог выступает носителем человеч. опыта, к-рый воплощен в заложенных в образоват. программу знаниях. Это, однако, не означает, что пед. коммуникация даже на ранних этапах является односторонним процессом. В совр. условиях оказывается недостаточным простое сообщение ученикам информации. Необходимо активизировать их собств. усилия по усвоению знаний. Особую важность при этом приобретают т. н. активные методы обучения, стимулирующие самостоят. нахождение уч-ся необходимой информации и ее последующее использование применительно к разнообр. условиям. По мере овладения все большим массивом данных и формирования способности оперировать ими уч-ся становится равноправным участником уч. диалога, вносящим значит. вклад в коммуникативный обмен.

Своеобразие целей П. о. определяет особенности совм. деятельности педагога и уч-ся. Цель пед. процесса – полноценное усвоение знаний и подготовка уч-ся к выполнению общественно значимых видов деятельности. Взаимодействие участников П. о. осуществляется в рамках совм. деятельности по достижению этой цели. При этом особое значение приобретает целенаправл. формирование уч. деятельности, в частности ее адекватной мотивации.

П. о. осуществляется в разнообр. формах, зависящих гл. обр. от индивид. качеств педагога и его представления о собств. роли в этом процессе. В психол.-пед. лит-ре эта проблема, как правило, рассматривается в связи со стилем пед. деятельности. Существует неск. классификаций пед. стилей, базирующихся на разных основаниях. Напр., выделяются в качестве противопоставляемых друг другу регламентированный и импровизационный стили пед. взаимодействия, к-рые могут также рассматриваться как стили П. о. Регламентиров. стиль предусматривает строгое подразделение и ограничение ролей участников пед. процесса, а также следование определ. шаблонам и правилам. Его преимущество, как правило, в четкой организации уч.-воспитат. работы. Однако для этого процесса характерно возникновение новых, неожиданных условий и обстоятельств, к-рые не предусмотрены изначальной регламентацией и не могут быть бесконфликтно под нее «подогнаны». Возможности коррекции пед. взаимодействия в нестандартных условиях в рамках регламентиров. стиля весьма низки. Импровизац. стиль в этом плане обладает значит. преимуществом, т. к. позволяет спонтанно находить решение каждой вновь возникающей ситуации. Однако способности к продуктивной импровизации весьма индивидуальны, поэтому осуществление взаимодействия в таком стиле не всегда возможно. Достоинства того или иного стиля дискус-

сионны; оптимальным представляется гармоничное сочетание в пед. процессе элементов регламентации и импровизации, что позволяет одновременно соблюсти необходимые требования к процессу и результату обучения, а также при необходимости скорректировать механизмы взаимодействия.

Существует также традиц. подразделение стилей по критерию роли участников пед. процесса. В рамках авторитарного стиля общения эти роли строго регламентированы, причем уч-ся принадлежит изначально подчиненная роль. Именно при этом условии осуществляется обучение и воспитание как целенаправл. воздействие на ребенка. Наряду с указ. недостатками этот механизм чреват постепенным отставанием от возрастающих возможностей ребенка, что приводит в итоге к несоответствию пед. стиля и сформировавшихся жизненных установок уч-ся.

Крайней противоположностью авторитарному выступает стиль П. о., к-рый может быть расценен как попустительский. Внешне он позволяет достичь раскованных отношений, однако чреват возможностью утраты контроля педагога над поведением воспитанников.

Оптимальным представляется т. н. демократичный стиль общения, при к-ром имеет место определ. регламентация ролей участников диалога, не ущемляющая, однако, свободы проявления индивид. склонностей и особенностей характера. Именно такой стиль позволяет гибко корректировать механизмы взаимодействия с учетом возрастающей роли уч-ся как участника все более равноправного диалога.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ** – специально орг. междисциплинарное иссл., к-рое должно проводиться непрерывно, систематически, в целях получения непрерывно обновляющейся информации о развитии как внеш. соц.-экон., науч.-техн. и производств. сферы, так и конкретных проф. ориентированных образоват. систем. Речь, по сути, идет о своеобразной службе слежения за развитием проф. обр. с обязат. учетом тенденций в инфраструктуре меняющегося произ-ва, в объектах, содержании и характере труда рабочих и специалистов соотв. уровня и профиля.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ** – предварит. разработка осн. деталей предстоящей деятельности уч-ся и педагогов: разработка конкретных уроков, отд. тем, целых уч. дисциплин, комплексов уч. занятий или уч. предметов. П. п. способствует созданию более технол. пед. объектов, включая и пед. процессы. Использование П. п. сводит к минимуму рутинную работу и оставляет больше места для конструктивного творч. поиска.

**ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ** – пед. работник, в задачи к-рого входит обеспечение физ. здоровья и развития личности уч-ся, выявление условий, затрудняющих становление личности, психопрофилактика, психодиагностика, психокоррекция, консультирование и реабилитация обучающихся.

**ПЕРЕВОСПИТАНИЕ** – вид воспитания, цель к-рого – устранить отрицат. и развить положит. свойства личности, чтобы, опираясь на них, гармонично формировать личность и мотивы ее деятельности.

**ПЕРЕДОВОЙ ОПЫТ** – творч. разработка новой идеи, выдвинутой пед. наукой, практич. воплощение этой идеи в разл. вариантах.

**ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ** – новизна, высокая результативность и эффективность деятельности педагога, соответствие совр. достижениям педагогики и методики обучения, стабильность и возможность творч. применения др. педагогами, оптимальность опыта в целостном пед. процессе. Выделяют два вида передового опыта – пед. мастерство и новаторство. Внедрение П. п. о. в практику происходит через базовые и эксперим. школы, шефство педагогов-мастеров, а также путем изучения опыта и его обобщения.

**ПЕРЕКЛЮЧАЕМОСТЬ ВНИМАНИЯ. ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ** – сознат. и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на др., способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации.

**ПЕРЕНОС НАВЫКОВ** – положит. влияние усвоенных навыков на овладение др. действием. Напр., опытный рабочий, успешно работающий на машине одного вида, овладевает работой на машине иного вида значительно быстрее, чем новичок; че-

ловек, знающий неск. иностр. языков, овладевает новым языком значительно легче, чем тот, кто не знает ни одного иностр. яз. Перенос навыков наблюдается прежде всего тогда, когда новые действия имеют много общего с уже усвоенными; при выполнении вновь изучаемых действий человек опирается на свой прежний опыт, и большое кол-во умений способствует более быстрому овладению новыми навыками.

**ПЕРЕПОДГОТОВКА** – общий термин для обозначения разл. видов обучения, обусловленного изменениями в характере и содержании проф. задач; может быть частичной, вызванной модернизацией трудового процесса, или полной, вызванной отмиранием имеющейся у работника профессии или резким сокр. спроса на нее. В более узком понимании термин означает освоение новых знаний и умений, необходимых для выполнения задачи, отличающейся от той, для выполнения к-рой лицо было принято на работу. П. кадров, связанная с приобретением новой профессии или специальности, осуществляется в проф. образоват. учр. или др. образоват. структурах.

**ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ** – получение ими новой специальности или квалификации на базе имеющегося высш. или ср. спец., проф. обр.

Переподготовка рассматривается как получение второго высш. или ср. спец., проф. обр. и осуществляется в соответствии с Законом РУз «Об обр.».

**ПЕРЕУЧИВАНИЕ** – процесс освоения новых знаний и умений в связи с моральным устареванием ранее освоенных или с их обнаружившейся несостоятельностью.

**ПЕРЕЧЕНЬ ПРОФЕССИЙ И СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ** – док-т, регламентирующий номенклатуру профессий, требования к составу групп профессий; отражает тенденции развития экон. и производств. инфраструктуры Узб., необходимость и возможность интеграции трудовых функций работников, уровень готовности образоват. учр. и пед. коллективов к подготовке уч-ся по новым профессиям и специальностям.

**ПЕРИОДИЧНОСТЬ** (от греч. periodos – цикл) – регулярное повторение (возвращение) определ. явлений (воспоминаний, настроений, процессов роста, рождения, смерти, ист. событий, эпох и т. д.).

**ПЕРМУТАЦИОННЫЙ УКАЗАТЕЛЬ** – указатель, представляющий собой алфавитный перечень ключевых слов, содержащихся в контексте заглавий док-тов. Эти ключевые слова используются в качестве предметных рубрик и даются вместе с предшествующим и последующим микроконтекстом, уточняя т. о. каждую предметную рубрику.

**ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ, ПЛАН КЕЛЛЕРА** – система индивидуализиров. обучения, созданная психологом Ф. Келлером (США) для образоват. учр. высш. обр. Осн. характеристики системы: ориентация на полное усвоение содержания уч. мат-ла с условием перехода к новому после усвоения предыдущего; самостоят. работа уч-ся в собств. темпе; использование лекций лишь в целях мотивации и общей ориентации; использование специально подготовленных печатных уч. пособий-руководств с изложением уч. информации; текущая оценка усвоения мат-ла по разд. курса проторами (асс. преподавателя из числа аспирантов или ст-тов, отлично усвоивших курс).

**ПЕРСОНИФИКАЦИЯ** (от лат. persona – личность, лицо + facere – делать) – олицетворение, наделение животного, предметов, явлений природы и отвлеченных понятий человеч. свойствами; отсюда персонифицированный – наделенный свойствами личности.

**ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ** – понятие, отражающее обретение человеком своей идеальной представленности и продолженности в др. людях, благодаря чему он выступает перед самим собой и в обществ. жизни как личность. Посредством деятельности и общения человек транслирует свои собств. деятельные способности др. людям, как бы обретая в них свою «вторую жизнь».

Имеется различие между потребностью и способностью человека персонализироваться.

Потребность в П. может рассматриваться как источн. многообразных мотивов человеч. жизнедеятельности: альтруизма, стремления к самоопределению и т. д. Неудовлетворенность потребности в П. может

служить стимулом к личностному росту (уже разработаны модели возрастной периодизации развития личности, в к-рых потребность П. рассматривается как базовая при интерпретации феноменов возрастного развития).

Однако (и это случается часто во взаимоотношениях между взрослыми и детьми) трудности П. стимулируют включение механизмов психол. защиты, что лишь усугубляет исходную ситуацию разобщенности (невротич. развитие личности). Эффективный путь удовлетворения потребности в П. – продуктивная деятельность людей и подлинное общение их друг с другом.

Способность к П. представляет собой совокупность индивид.-психол. особенностей человека, к-рые позволяют ему осуществлять соц.-значимые деяния, поддерживающие или изменяющие условия существования др. людей. Критерием действенной способности к П. является возможность быть идеально представленным в др. человеке сообразно своей собств. мере, т. е. пережить единство «бытия в себе и для себя» и «бытия в др. и для др.». Способность к П. обеспечивается богатством индивидуальности человека (сходством и отличием от др. людей, потенциально значимым для них) и разнообразием средств, с помощью к-рых он может достигать необходимой формы идеального присутствия в значимых др. людях.

В рамках уч.-дисциплинарной модели образоват. процесса для понятия «П.» не было места. Последоват. ориентация на «знания-умения-навыки» должна была вести и фактически вела к взаимной деперсонализации воспитывающих взрослых и детей.

Личностно-ориентированная модель образоват. процесса базируется на идее взаимоперсонализации его участников, что означает для них не только условие, но и особую ценность.

**ПЕРСПЕКТИВА** (франц. perspective, от лат. perspicere – смотреть сквозь) – ведущий метод пед. стимулирования, состоящий в постановке перед уч-ся увлекательных, значит. целей, трансформирующихся в личные стремления, планы, желания. Различают близкую П. (завтрашняя радость, предвкушение радостного события), ср. П. (ожидаемое событие, неск. отодвинутое во времени) и далекую П. (намеченные планы на будущее, виды на будущее).

**ПЕССИМИЗМ** (от лат. pessimus – наихудший) – мироощущение или умонастроение, в основе к-рого лежат убеждение в господстве зла в мире и человеке, неверие в установление справедливости, в возможность решения конкретных проблем. Противоположен оптимизму. Впервые П. назвал свое учение А. Шопенгауэр, объявивший существующий мир «наихудшим из возможных», поскольку в нем царят страдания и несчастья. С позиций П. история рассматривается как неуклонный регресс, человек воспринимается как существо от природы злое, порочное или слабое и не способное в принципе устранить свои недостатки. Пессимистич. видение наст. и будущего часто сочетается с идеализацией прошлого, к-рое кажется привлекательным потому, что минувшее зло теряет свою актуальность для людей, в то время как трудности, проблемы настоящего вызывают чувство пост. озабоченности или страдания, а неопределенность будущего вселяет в человека сомнения и тревогу. П. может выродиться в цинизм, стать нравств.-психол. основой отклоняющегося поведения.

П. получает распространение в кризисные периоды. П. сам углубляет кризис, а люди, испытывающие чувство П., обречены на социальную пассивность. П., как правило, не свойствен детям. Проявления пессимистич. настроения б. ч. связаны с проблемами т. н. критич. периодов в возрастном развитии и проходят по мере взросления. В ряде случаев стойкое пессимистич. отношение к миру у детей свидетельствует об отклонениях в психич. и нравств. здоровье и требует консультаций с педагогами, психологами и врачами.

**ПИЛОТАЖНАЯ ШКОЛА** – образоват. учр., создаваемое для эксперим. проверки новейших совр. идей или программ с целью выявления их эффективности и пригодности для широкого распространения.

**ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ** – пробно-поисковое иссл., к-рое проводится до осн. и является его упрощенной формой; применяется для установления не-

обходимого объема выборки, уточнения содержания анкет, тестов. П. и. – важнейшая часть в планировании любого эксперим. иссл.; оно обеспечивает определение гл. направления, принципов организации и методов осн. иссл., уточняет наиб. важные гипотезы.

**ПИСЬМЕННАЯ КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА** – осн. способ проверки и корректировки освоения теоретич. уч. мат-ла. В заочных и иных формах обучения на расстоянии практикуется наряду с экзаменами и зачетами.

Письменные работы (П. р.) уч-ся – вид самостоятельной работы, выполняемой по заданию и под руководством учителя. Применяются на всех этапах обучения. По дидактич. целям, приемам выполнения, степени самостоятельности уч-ся П. р. очень разнообразны. Наиб. простым видом П. р. является списывание, к-рое позволяет овладеть навыком письма как на родном, так и на неродном яз. Большую группу П. р. составляют тренировочные работы, цель к-рых выработать навыки и умения, напр., упражнения на применение грамматич. форм, на выполнение арифметич. вычислений. Упражнения располагаются по степени трудности. С возрастанием трудности работ увеличивается самостоятельность уч-ся при их выполнении. Нек-рые тренировочные П. р. целесообразно проводить по готовой печатной основе с использованием спец. пособий.

Значит. роль в обучении играют П. р., применяемые в целях фиксации уч-ся наблюдений, впечатлений, полученных, напр., во время экскурсии, в ходе лабораторных занятий; запись плана или осн. содержания лекции. Воспитанию культуры умств. труда способствуют конспектирование, аннотирование, рецензирование.

Большое место в развитии мышления, интересов и способностей уч-ся занимают творч. П. р. Выполняя их, школьники пользуются не только изв. им методами и приемами, но и открывают новые способы решения познават. задач.

По форме и технике выполнения различают такие П. р., как отчеты по результатам лаб. и практич. работ, решение примеров и задач, упражнения, диктанты, сочинения, изложения, рецензирование, графические работы, задания по картам, описания, доклады, рефераты и пр. Эффективность П. р. зависит от того, насколько ясно ученик осознает цель задания, от посильности работы по объему и способам выполнения, владения приемами самоконтроля. Необходимо разумно чередовать разл. виды П. р., сочетать колл. уч. деятельность всего класса (группы) с работой отд. уч-ся, дифференцировать П. р. в зависимости от подготовленности и способностей школьников.

**ПЛАГИАТ** (от лат. plagium – кража, похищение) – умышленное присвоение авторства на чужое произв. науки, лит-ры или иск-ва в целом или в части. По законодательству РУз влечет гражд.-правовую и уголовную ответственность. Принуждение к соавторству также рассматривается как П.

**ПЛАНИРОВАНИЕ** – 1) одна из сост. частей управления, заключающаяся в разработке и практич. осуществлении планов, определяющих будущее состояние исследуемого объекта, путей, способов и средств его достижения; 2) психол. сложная умств. деятельность, заключающаяся в поиске наиб. рацион. способов и средств реализации принятого решения.

**ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ** – одна из составляющих социального планирования; осуществляется исходя из содержания целей, к-рые общ-во ставит на ближайшую и более отдаленную перспективу, и из понимания роли, к-рую обр. способно сыграть в их достижении. В процессе планирования производится разработка системы мероприятий, направленных на реализацию намеченного замысла по реорганизации обр., а также устанавливаются порядок, последовательность и ориентировочные сроки их осуществления.

**ПЛАН-ПРОГНОЗ** – план прогностич. (перспективного) характера, в основу к-рого положен научно обосн. прогноз процессов в обр., экономике и др. областях и будущего их состояния.

**ПЛЮРАЛИЗМ (ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ)** (лат. pluralis – множественный) – П. мнений и взглядов основывается на принципе различий комментирования, неоднозначного понимания и толкования действи-

тельности, разл. миропонимания и мироощущения.

Только та идея является передовой, сильной и жизнеутверждающей, к-рая признает условия, где приоритетен принцип – «многообразие в целях развития». Эта идея не будет никогда препятствовать свободной мысли. Идея же, сформированная на основаниях догматизма, не допускающая инакомыслия, искажает обществ. сознание, не обеспечивает гармонии отношений гос-ва, общ-ва и личности, прогресса общ-ва в целом.

Не имеет перспективы идея, претендующая на монополию власти, на абс. истину. Происходит разрыв с обогащающим обществ. идеи источн. – разнообразием новых мыслей и взглядов. Ярким подтверждением этому является деградация и крах коммунистич. идеологии, на протяжении более чем 70 лет являвшейся монопольной, подавлявшей любое проявление иного миропонимания и мироощущения личности и общ-ва.

Если идеи определ. социальной группы или политич. партии превращаются в единственную, монопольную идею общ-ва, тогда ограничивается свободомыслие, нарушаются основополагающие права личности на свободу совести, слова и взглядов, появляется основа для монополии власти, тоталитаризма и деспотизма.

Принципы П. подразумевают, в т. ч., выполнение такого важного условия демократии, как свободные выборы и свобода печати. Реализация этих неотъемлемых прав личности, как свидетельствует опыт мн. развитых демокр. стран, оказывает заметное воздействие на прогресс общ-ва.

Вместе с тем уроки истории свидетельствуют о том, что личность или социальная группа, свободно выражающие свои мысли и взгляды, прежде всего, должны иметь четкие, обоснованные цели, взять на себя ответственность за последствия их реализации, следовать критериям культуры дискуссии. Иными словами, разнообразие мыслей и взглядов не должно противостоять требованиям закона, нац. интересам и общечеловеч. ценностям, нормам нравственности и морали.

**ПОБУЖДЕНИЕ** – прием убеждения, заключающийся в стимулировании уч-ся к активной деятельности в учебе, труде, обществ. работе, творчестве путем опоры на интересы, потребности, склонности, желания. В качестве стимулов педагоги используют разнообр. формы моральной поддержки. П. обнаруживает у уч-ся запас естеств. внутр. духовных сил и стимулов жизнедеятельности, помогает педагогу глубже понять направленность личности.

**ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА** – предмет иссл. совр. психологии, включающий способность человека к деятельности в матер., интеллект. и социальной сферах жизни. Поведение человека развивается на протяжении всей его жизни. Развитие детей в дошк. и мл. шк. возрасте происходит в осн. во взаимодействии ребенка с семьей; родители оказывают решающее влияние на развитие нравств. представлений детей в первые 6 лет жизни. Юность приходит с началом созревания репродуктивной системы; на этой стадии мышление обретает упорядоченность и логичность, и индивид учится оперировать абстрактными идеями. Психол. характеристиками этого периода являются независимость, половая идентификация, проф. самоопределение. Группа сверстников приобретает очень большое значение, обеспечивая подростка возможностью самовыражения, самооценки, самоопределения, одобряя или порицая его поведение.

**ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ГЕНЕТИКА, ПСИХОГЕНЕТИКА** – изучение влияния генетич. свойств организма на поведение, а также взаимодействия генетич. и средовых факторов в той мере, в какой они воздействуют на поведение человека, т. е. иссл. широко изв. противоречия: что более влияет – природа или воспитание. Амер. и англ. ученые, занимающиеся этой проблемой, пришли к выводу, что в целом генетич. предпосылки играют большую роль в развитии интеллекта, чем влияние среды; приобретенные поведенческие проявления наследоваться не могут.

**ПОВТОРЕНИЕ** – воспроизведение усвоенных знаний и действий с целью облегчения их запоминания; рассматривается прежде всего в связи с иссл. памяти. П. изучается как средство установления новых смысловых связей, актуализации человеком

тех или иных способов деятельности. Др. функцией П. является совершенствование действий по разл. параметрам. Выполнение специально подобранных упражнений и П. действия в меняющихся условиях обеспечивают человеку приобретение таких качеств, как обобщенность и осознанность; многократное П. действия в стереотипных условиях ведет к образованию автоматизма.

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ** – непрерывное обновление теоретич. и практич. знаний преподавателей, руководителей высш. и ср. спец., проф. уч. заведений и специалистов отраслей экономики в связи с пост. совершенствованием образоват. стандартов и необходимостью освоения совр. методов решения проф. задач. Одна из форм освоения прогрессивного опыта, целью к-рой является повышение эффективности труда; осуществляется в рамках системы непрерывного обр. путем поэтапного обучения в образоват. учреждениях соотв. ступеней.

**ПОДГОТОВКА** – действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование жизненной позиции, необходимых для трудоустройства по к.-л. специальности, группе родственных специальностей или для работы в к.-л. отрасли экономики.

**ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ. ОТРОЧЕСТВО** – период развития индивид. организма (от 10–11 до 15 лет), соотв. началу перехода от детства к юности; относится к числу критич. периодов развития организма, связанных с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений индивида. Этот этап характеризуется бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиол. особенности подростка. Основу формирования новых личностных качеств подростка составляет общение в процессе осуществляемой им деятельности (уч., производств., занятий творчеством, спортом и др.). Определяющей особенностью общения подростков является его ярко выраженный личностный характер, активное стремление приобщиться к миру взрослых, ориентация поведения на нормы и ценности этого мира. Характерным новообразованием для П. в. является развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как к личности, к своим возможностям и способностям. При отсутствии условий для индивидуализации и позитивной реализации своих новых возможностей самоутверждение подростка может принимать уродливые формы, приводить к неблагоприятным реакциям.

**ПОДТЕКСТ** – внутр., добавочный, скрытый, отличный от прямого значения высказывания смысл, к-рый восстанавливается на основе контекста с учетом ситуации.

**ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ** – качество уч. деятельности уч-ся, к-рое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравств.-волевых усилий на достижение целей, умении получать эстетич. наслаждение, если цели достигнуты.

**ПОЗНАНИЕ** – процесс анализа и воспроизведения действительности посредством мышления. В процессе опосредованных ощущений, восприятий, активного изучения объективной действительности у уч-ся возникают определ. представления о тех или иных явлениях, предметах, процессах; через П. постигается сущность предметов и явлений.

П. стихийно-эмпирическое – это П., при к-ром получение знаний не отделено от обществ.-практич. деятельности людей. Источн. знания являются разнообр. практич. действия с объектами.

Выделяют разл. формы П.: направленное на получение знания, неотделимого от индивид. субъекта (восприятие, представление); направленное на получение объективированного знания, существующего вне отд. индивида (напр., в виде нек-рых текстов или в форме созданных человеком вещей, несущих в себе соц.-культ. смысл). Объективиров. П. может осуществляться коллективно, в особых формах межиндивид. коммуникации. Следует различать также обыденное, мифологич., худ. и науч. П. Внутри науки существ. особенностями обладают естеств.-науч. и гуманитарное П. Как специфич. вид рассматривается филос. П.

Существуют также разные культ.-ист. типы П. Так, напр., в античности идеал П. связывался с пониманием природных процессов – дедуктивным выведением следствий из отд. посылок, истинность к-рых постигается интуитивно. Возможность предсказания будущих событий не рассматривалась как необходимая и существ. характеристика П. Антич. наука в целом отвечала этому идеалу П. В новое время идеал П. связывался прежде всего с новой эксперим. наукой, с возможностью воспроизведения познават. феноменов в искусств. условиях и с возможностью предсказания. В знании и ведущем к нему П. виделись силы, помогающие овладеть природными и социальными процессами и поставить их на службу человеку. В совр. эпоху в связи с трансформациями, переживаемыми культурой, происходит пересмотр идеалов П. Понимание П. как овладения предметом, к-рый как бы становится под полный контроль познающего, сменяется представлением о П. – развиваемом как в естествознании (И. Пригожий), так и в науках о человеке и общ-ве, – как своеобразном диалоге между познающим и познаваемым; П. уподобляется в ряде отношений коммуникации.

П. считается активной творч. деятельностью и не существует вне деятельности познающего по производству нек-рой новой реальности, в т. ч. и репрезентирующей знание. Эта искусств. реальность, воплощающая результаты познават. деятельности, выступает в вещной форме, в виде орудий труда, приборов и инструментов, а также в виде разного рода текстов и человеч. речи. Невозможно понять П. (начиная с его простейших форм, таких, как восприятие) вне учета его включенности в деятельность и в коммуникацию.

Особая форма П. – учебная деятельность. Усвоение накопленного человечеством богатства знаний оказывается возможным в том случае, когда оно осуществляется по законам П., как открытие нового, до этого неизв., как творч. деятельность, сталкивающаяся с проблемами и решающая их, как деятельность диалогическая (в данном случае диалог между учителем и учеником).

П. изучается рядом науч. дисциплин. Эталоны и нормы П., их соответствие познаваемой реальности, достоверность и недостоверность П., взаимоотношение П. и иных форм отношения человека к миру (религии, морали, иск-ва) изучаются в спец. разд. философии – теории П. Механизмы познават. деятельности отд. человека исследуются в психологии П. Социальный и культ. контекст познават. деятельности – предмет социологии П. и культурологии. Ист. развитие науки как специфич. формы П. изучается историей науки. Специфич. проблемы логич. организации науч. знания анализируются в логике и методологии науки.

**ПОИСКОВАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – вид учебной деятельности, к-рая направлена на организацию уч. познания в контексте выработки самим уч-ся нового собств. опыта. Выделяются след. типы П. у. д.: исследовательская теоретико-познават. (уч. иссл.), дискуссионная и моделирующая; виды поисковой деятельности: работа с уч., науч.-популярной и справочной лит-рой; использование в качестве источн. новых знаний аудио- и видеозаписи, компьютерной техники; краеведческая работа и библ. поиск.

**ПОИСКОВЫЙ МЕТОД** – один из активных методов обучения, заключающийся в том, что изложение уч. мат-ла преподносится как проблема, требующая от обучаемых самостоят. разрешения или «открытия», к-рое нужно сделать им самим. П. м. обеспечивает вовлечение уч-ся в процесс самостоят. приобретения знаний, сбора и иссл. информации.

**ПОКАЗ ПРИЕМОВ** – метод производств. обучения, целью к-рого является создание в сознании уч-ся точного и четкого зрит. образа трудовых действий, с к-рым они сравнивают свои действия в процессе отработки соотв. приемов и способов работы.

**ПОКАЗАТЕЛЬ** – величина, критерий, уровень, измеритель, характеризующий состояние какого-то одного аспекта функционирования системы обр. или образоват. учр., напр., такой П., как прием ст-тов или их общая численность и распределение по направлениям подготовки. П. позволяет судить о состоянии системы обр. и его изменении и развитии. П. делятся на аналитические, прогнозные, плановые, расчетные, отчетные, статистические.

**ПОКАЗАТЕЛЬ ОТСЕВА** – кол-во или процент лиц. зачисленных для прохождения курса или уч. программы, но оставивших учебу до ее завершения.

**ПОЛЕМИКА** (от греч. polemikos – воинственный) – острый спор, горячая дискуссия, столкновение разл. мнений по к.-л. актуальному вопросу на собрании, науч. заседании, в печати; п о л е м и с т – любитель, участник полемики; п о л е м и ч н ы й – склонный к полемике, свойственный полемике.

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – термин не отеч. происхождения; является калькой сформированного в зап. интеллект. культуре в 1970-е гг. понятия «multicultural education».

Первые попытки дефиниции этого понятия были предприняты авторами междунар. пед. словаря, изданного в Лондоне в 1977 г., к-рые квалифицировали феномен П. о. как отражение идеалов культ. плюрализма в сфере просвещения. Наиб. исчерпывающее определение понятия «П. о.» представлено в Междунар. энциклопедии обр., где оно рассматривается как «пед. процесс, в к-ром репрезентированы две или более культуры, отличающиеся по языковому, этнич., нац. или расовому признаку».

Даже беглое ознакомление со справочной, энциклопедич. лит-рой показывает, что идея П. о. возникает не изолированно, как некая изобретенная специалистами в сфере педагогики теоретич. конструкция; она является частью определ. идеологии, соотв. имеет определ. филос. основания. Каковы эти основания?

Как представляется, филос. смысл феномена П. о. раскрывается посредством его отнесения к таким основополагающим категориям философии культуры, как «культ. монизм» и «культ. плюрализм». Эти категории отражают два фундамент. аспекта бытия культуры – его единство и многообразие. Осмысление мира культуры как единого и в то же время многообразного – сложная задача. Для ее решения необходим особый, диалогич. способ мышления. Такой способ мышления не задан человеку изначально.

Исторически наиб. ранней была монологич. форма осмысления мира культуры, основу к-рой составлял культ. монизм – позиция, осн. на абсолютизации культ. единства, базирующаяся на принципах единокультурня. Это наглядно демонстрирует история европ обр., к-рое в своих исходных формах было монокультурным. Воплощением культ. монизма выступал ср.-век. ун-т – пронизывающая все тело университетской науки христ. теология квалифицировала нехрист. культуры как воплощение зла, греха. Доходившая до абсурда регламентация поведения ст-тов, бакалавров, лиценциатов, магистров, деканов, ректоров делала ун-т похожим на монастырь. Секуляризация обр. в эпоху Просвещения не отменяет монокульт. стратегий, только изменяет их направленность – обр. начинает рассматриваться как приобщение к европ. культуре, др. культуры квалифицируются как отсталые, дикие, варварские. В 19 в. европ. просвещенческая монокульт. модель обр. приобретает, в определ. смысле, статус универсальной: в ставших на путь модернизации общ-вах обр. котируется как процесс приобщения к европ. культуре, т. е. как вестернизация.

Нивелирование культ. многообразия – характерная особенность как досоветской, так и сов. системы обр. в нашей стране. Идея постепенного стирания нац. различий, сближения наций, направленного на достижение их полного единства, составляла основу образоват. стратегий сов. школы, в программах к-рой этнич. культуры представлялись в строго дозированной норме. Не надо думать, что рос. тенденции были уникальными: шедевр монокультурализма – знаменитый «плавильный котел» – был создан в США.

Тем не менее, во 2-й пол. 20 в. культ. монизм как мировоззренч. позиция и образоват. стратегия вступает в полосу кризиса. Рост этнич. и расового самосознания, расширение междунар. сотрудничества, усиление миграционных процессов в мировом масштабе способствуют девальвации идеалов монокультурализма. Нарастает их критика, в русле к-рой рождается убеждение в том, что, замораживая рост многообразия и сложности культуры, монокультурализм способствует снижению энергетич. потенциала выживаемости общ-ва. Монокульт. подходам как контрпродуктивным

противопоставляются поликультурные. Наиб. яркое выражение эта тенденция находит в философии постмодерна. Именно постмодернистский дискурс является тем лингв. полем, на к-ром прорастает термин «мультикультурализм».

Т. о., стратегия П. о. выдвигается как антитеза монокульт. образоват. традициям. Можно ли рассматривать эту стратегию как оптимальную? На этот вопрос трудно дать однозначный ответ.

Несомненно, П. о. несет в себе много позитивного: оно расширяет горизонты образоват. деятельности; способствует формированию полифонического видения мира; ставит своей целью воспитание «неодномерного» человека; культивирует толерантность как нравств. идеал и норму поведения. П. о. зиждется на принципах эпистемологич. плюрализма, недопустимости авторитарности в науч. суждениях, в его рамках осуществляется демократизация образоват. процесса.

Однако очевидно, что стратегии П. о. также не свободны от определ. доли односторонности – абсолютизируя идею многообразия мира культуры, они нивелируют идею его единства. В результате обр. становится фрагментарным, эклектика, проникая во все поры образоват. организма, разлагает его изнутри. Это имеет определ. социальные последствия, ведет к атомизации общ-ва, его расщеплению на изолированные локусы.

Т. о., П. о. – лишь обратная сторона монокультурного. Оптимальная образоват. стратегия возможна лишь при условии соединения принципов монокультурности и поликультурности, их взаимной коррекции, равновесия. Этой стратегией является диалог. Диалог – это не простое наложение двух противоположных идеалов – единства и отдельности, монокультурализма и мультикультурализма, но поиск «срединной культуры».

При этом формирование «срединной культуры» – это не разовая акция, а процесс. Только диалог делает осуществимым соединение идеалов безусловной ценности личности и общечеловеч. солидаризма. Поэтому суперцель совр. обр. можно определить как воспитание диалогического человека, способного воспринимать и создавать мир в гармонии его многообразия.

**ПОЛИТЕХНИЗМ** – органическое единство общеобразоват. и политехн. знаний, применение этих знаний на совр. произ-ве. Научно-теоретич. сущность совр. произ-ва становится органической частью общеобразоват. знания.

**ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ** – обучение, обеспечивающее знакомство уч-ся с осн. принципами всех процессов произ-ва и одновременно формирующее навыки обращения с орудиями произва; предусматривает овладение системой знаний о науч. основах совр. произ-ва; в процессе обучения формируются общепрофессиональные, политехнические и специальные знания.

**ПОЛИТИЗАЦИЯ** – 1) пробуждение интереса к политич. вопросам, возникновение большого кол-ва политич. орг-ций, групп; 2) придание или приобретение политич. окраски, характера; усиление связи с политикой.

**ПОЛИТИКА** (от греч. politikē – искусство управления гос-вом) – 1) деятельность обществ. классов, партий, групп, определяемая их интересами и целями; 2) деятельность органов гос. власти и гос. управления, выражающая соц.-экон. природу данного общ-ва. В наст. время в учении о госве под П. понимают науку о задачах и целях гос-ва и о средствах, к-рые имеются в распоряжении или бывают необходимы для выполнения этих целей. Практич. П. представляет собой активное участие людей в гос. жизни в качестве избирателей, депутатов, министров и т. д.

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ** – компетентное отношение к идеологии и деятельности органов власти, необходимая предпосылка сознат. участия в деятельности тех или иных политич. объединений; базируется на понимании социальной природы власти, требует развитых умений и навыков ведения общих дел и защиты общих интересов.

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА** – уровень и характер политич. знаний, оценок и действий граждан, а также содержание и качество социальных ценностей, традиций и норм, регулирующих политич. отношения.

**ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРАВА И СВОБОДЫ** – одна из групп осн. конституц. прав и свобод граждан, наряду с гражд. (личными), социальными, экон. и нек-рыми др. правами. Дают гражданам возможность участвовать в обществ. и политич. жизни страны. Охватывают право на участие в управлении общ-вом и гос-вом, избират. права, право на объединение (свободу союзов), свободу собраний и манифестаций, свободу информации, право петиций. Обладание П. п. и с. обычно связывают с принадлежностью к гражданству данного гос-ва.

**ПОЛИТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ** – целостное, устойчивое соц.-психол. образование, включающее в себя совокупность общественно значимых взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, формирующих реальные отношения социальных и нац. групп, отд. человека к др. социальным, нац. группам и людям. В каждом общ-ве имеются носители определ. типа П. с., к-рые не просто подчиняются данной системе власти, но и по убеждению предпочитают ее остальным. Среди типов П. с. выделяются такие, как тоталитарное, авторитарное, демократическое и др.

**ПОЛИТОЛОГИЯ** – особая отрасль науки, изучающая политич. организацию и политич. жизнь общ-ва, проблемы внутр. политики и междунар. отношений.

**ПОЛНАЯ ЗАНЯТОСТЬ** – наличие достаточного кол-ва рабочих мест для удовлетворения запросов на работу всего трудоспособного нас. страны, практич. отсутствие продолжительной безработицы, возможность предоставить желающим трудиться рабочие места, соотв. их проф. ориентации, обр., опыту работы.

**ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ** – целенаправл., систематич. развитие у молодых людей культуры эмоцион. отношений между полами, воли, умения управлять своими чувствами и поступками, формирование половой этики, эстетики и гигиены, культуры интимных отношений любви и семейной жизни. П. в. выполняет просветительную (ознакомление с культурой взаимоотношений между полами), воспитательную (образование навыков и привычек нравств.-эстетич. поведения, развитие чувств чести, достоинства, дружбы, любви, верности) и гигиеническую (формирование у молодежи навыков и привычек чистоплотности, брезгливости к половой распущенности) функции. Критериями успешности П. в. являются целомудренное поведение юношей и девушек, культура их взаимоотношений в дружбе и любви, просвещенность в проблемах семьи и половых отношений, увлеченность физкультурой и общественно полезным трудом, строгое соблюдение гигиенич. требований.

**ПОЛУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ** – достижение и подтверждение гражданином (обучающимся) определ. образовательного ценза, к-рое удостоверяется соотв. док-том.

**ПОЛЬЗА** – ценностное понятие, отражающее положит. значение предметов и явлений в их отношении к чьим-либо интересам; в более строгом смысле – характеристика средств, необходимых для достижения заданной цели. Нечто признается полезным, если: а) отвечает чьим-то интересам, б) обеспечивает достижение поставленных целей, в) позволяет получить результаты, близкие этим целям (способствует успешности действий) и г) с наим. затратами (способствует эффективности действий). Как и др. ценности практич. сознания (успех, эффективность, целесообразность, преимущество и т. п.), П. представляет собой относительную ценность в отличие от высш. ценностей (добра, прекрасного, истины, совершенства). П., как правило, связывается с богатством, властью, наслаждением, здоровьем, навыками и умениями, трудом. Принятие П. в качестве ценностной ориентации порождает серьезные нравств. противоречия в том случае, когда П. трактуется как благо вообще или как моральное добро.

В исторически раннем или неразвитом (т. е. внутренне недифференцированном) ценностном сознании понятие П. исчерпывается значением удовлетворения жизненных потребностей. Во всех докапиталистич. общ-вах стремление к П., как и к наживе, осуждалось. Наиб ценными признавались блага, доставшиеся в наследство, в результате дара или благодеяния, по случаю. Развитие товарного произ-ва и денежного х-ва определило формирование иных ценностных ориентаций; в рамках экон.,

вещных отношений П. – приоритетная ценность, ключевой принцип деятельности. Наиб. типичным выражением пользо-ориентированной деятельности является предпринимательство, направленное на достижение прибыли посредством произ-ва товаров и предоставления услуг, к-рые, во-первых, необходимы общ-ву в лице разл. частных потребителей и, во-вторых, способны конкурировать с аналогичными товарами и услугами, предлагаемыми др. производителями.

Т. о., принцип П. проявляет всеобщую взаимозависимость человека как носителя частного интереса с др. людьми и, следовательно, его сориентированность на общественно значимые ценности. В рамках отношений пользования (как взаимопользования) сориентированный на П. индивид видит цель в себе, а в др. – лишь средство; однако, нуждаясь в товарах и услугах, к-рыми обладают др., он вынужден вступать в обмен с ними, предлагая то, чем владеет сам, иными словами, он сам предстает в качестве средства для удовлетворения чужих целей. С возрастанием правового регулирования экон. отношений в капиталистич. общ-вах, в особенности с сер. 20 в., негативные стороны обществ. отношений, осн. на взаимопользовании и конкуренции, существенно ограничиваются.

Нравств.-гражд. значение принципа П. определяется тем, что он позволяет установить масштаб обществ. значимости индивид. поведения и тем самым ограничить эгоистич. своеволие. Не случайно именно на основе отношений взаимопользования появляется реальная возможность для провозглашения равенства, свободы, справедливости как высш. целей обществ. развития. Вместе с тем абсолютизация принципа П., меркантильность разрушают духовные и нравств. основы жизни и препятствуют совершенствованию человека, к-рое возможно лишь на основе бескорыстного и милосердного отношения человека к др. людям.

**ПОЛЯРНОСТЬ** (от греч. polos – ось, полюс) – противоречивое отношение, развитие сущности в двух противоположных, но тем не менее взаимно обусловливающих и взаимно дополняющих друг друга направлениях.

**ПОНИМАНИЕ** – способность постичь смысл и значение ч.-л. и достигнутый благодаря этому результат. В качестве показателя П. может выступать интерпретация мат-ла уч-ся (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе событий (предсказание последствий, результатов). Такие уч. результаты превосходят простое запоминание мат-ла.

Формы проявления П. различны: отнесение предмета или явления к определ. категории; подведение частного случая под общее понятие; выяснение того, как устроена вещь (напр., П. конструкции к.-л. механизма, прибора); выяснение причин явления, его происхождения и развития, его последствий; установление логич. оснований, из к-рых следует то, что нужно понять (напр., П. матем. теорем, доказательств и т. п.). Особое место занимает П. речи как необходимое условие общения людей, их совм. трудовой деятельности, усвоения обществ. опыта.

П. не следует отождествлять со знанием, поскольку возможно знание без П. и П. без знания («непосредств. усмотрение»). Для П. характерно ощущение ясной внутр. связанности, организованности рассматриваемых явлений. Это может быть логич. упорядоченность, ясное «видение» причинно-следств. связей, когда ранее механически перечисляемые факты объединяются в единую логич. систему (П. доказательства матем. теоремы, П. формулы, закона естествознания и т. д.). Возможно ясное ощущение субъектом связности и осмысленности явлений и без усмотрения их логич. каркаса. Человек понимает поведение др. человека, его мысли, мотивы и т. д.; на этой же основе может происходить «П.» поведения животных и явлений природы, связанное с приписыванием им аналогий с поведением людей. Возможно П. на основе сопереживания (П. эмоций человека; нерасчленимое «П. человека»; П. этич. и эстетич. явлений и т. д.).

П. достигается только на базе знаний и умений, уже добытых в предшествующем опыте. Вместе с тем предметом П. является не только уже отраженное в опыте человека, но и еще непознанное, новое. В основе П. лежит сложная аналитико-синтетич.

деятельность мозга. Как и все мыслит. процессы, П. выражается в словесной форме.

П. – процесс субъективный, внутренний и в конечной форме не опирающийся на к.-л. внеш. образом протекающие действия человека. Однако такую форму П. приобретает не сразу. Первонач. это развернутый процесс по ознакомлению с вещами и явлениями. Факты онтогенетич. развития ребенка показывают, что только путем многократных практич. предметных действий с вещами, при пост. общении с людьми ребенок достигает П. свойств вещей. Эти действия существенно изменяются и постоянно совершенствуются в течение жизни, особенно в раннем и дошк. возрастах, становясь важнейшей основой П. особенностей вещей и явлений, всего разнообразия их связей и взаимоотношений.

Высокие требования к П. выдвигает шк. обучение в связи с задачей овладения уч-ся уч. мат-лом. Решение матем., физ., хим. задач, раскрытие смысла словесных описаний, образного лит. текста предполагает П. причинно-следств. и пространств.-врем. отношений, функцион. зависимости между отд. компонентами изучаемого целого. П. хорошо знакомых слов, явлений, поступков и т. п. происходит сразу, мгновенно. Однако нередко П. представляет собой процесс, развертывающийся во времени и проходящий ряд этапов от первонач. смутного, недифференциров. П. ко все более четкому, ясному и дифференцированному. При этом в одних случаях сначала осмысливаются отд. элементы того, что нужно понять, и только после этого достигается П. целого; в др. случаях осмысливается сразу целое, но П. носит еще смутный, неопредел. характер, и требуется значит. аналитич. работа, чтобы достигнуть ясного П., при к-ром каждая часть целого заняла бы определ. место.

В зависимости от того, насколько существенны отношения, к-рые устанавливаются между элементами изучаемого явления, выделяются качественно разл. элементы – уровни П. Они зависят не только от возрастной стадии умств. развития, но в большей мере от организации процесса обучения. П. – активный процесс. Недостаточно одного восприятия правила, закона, понятия, описательного текста и их илл. примерами. Получая разъяснения учителя, уч-ся должны провести самостоят. работу по осмыслению мат-ла: разобраться в структуре его элементов, уяснить их связь и последовательность, функцию каждого в целостной структуре и т. п. Целесообразно, чтобы учитель помог уч-ся спланировать эту работу, определить четкий состав и порядок операций, последоват. выполнение к-рых приводит к П. того или иного содержания.

П. в значит. степени определяется предварит. знаниями и умениями. Напр., в нач. классах П. условий арифметич. задачи способствует правильное прочтение ее текста, четкое выделение того, что известно, и поставленного в ней вопроса. Если же ребенок плохо владеет навыком чтения, ему трудно проделать такой анализ и именно поэтому трудно понять задачу.

В развитии П. важную роль играет проверка его правильности. П. обнаруживается при словесном воспроизведении изученного мат-ла, в действии, в форме применения знаний к новым заданиям и т. п. Однако каждая из этих форм проявления П. в отдельности еще не обязательно означает и правильность П. Для проверки П. обычно используется не один, а неск. разл. критериев. Умение характеризовать словами то, что осмысливалось, часто свидетельствует о правильности П. Словесное воспроизведение мат-ла может быть сделано и без достаточного П. Иногда, как это известно из пед. практики, достаточно по-другому поставить вопрос – и ученик затрудняется при ответе. Поэтому важна постановка разнообразных вопросов, по ответам на к-рые только и можно судить о П. Хорошим критерием П. словесного мат-ла является умение пересказывать его своими словами, изменять формулировку мыслей, переконструировать текст, передать его в более сжатом или развернутом виде, указать идею текста, а также правильные практич. действия, выполняемые в соответствии с П. Напр., о П. физ. закона свидетельствует не только умение пересказать его содержание, но и выполнить лаб. работу, решить задачу на этот закон, применить его для объяснения соотв. жизненных явлений.

Словесное выражение осмысливаемого мат-ла и практич. действия с ним служат не только критерием П., но и способствуют П. Изложение к.-л. мат-ла, ответ на вопрос, попытки применить словесно выраженный принцип на практике ведут к лучшему П. этого мат-ла. Напр., решая задачи, применяя на практике орфографич. правила, уч-ся лучше осмысливает их. Большую роль в развитии П. играет сочетание слова с наглядными образами, примеры, иллюстрирующие общие положения. Особенно важно самостоят. придумывание примеров уч-ся. Такие приемы, как составление плана текста, выделение последовательности его частей и т. п., также способствуют П. Более или менее развернутый процесс П. объективного содержания изучаемого мат-ла составляет важнейшее звено в усвоении. П. сообщает знаниям и умениям осмысленный характер, чем отличает их от знаний, опирающихся на «механич. заучивание».

**ПОНЯТИЕ** – универсальная ед. мышления, способная отражать глубинные, сущностные стороны познаваемых явлений; с его помощью разл. предметы, свойства, отношения отражаются в человеч. сознании через их существ. признаки, т. е. П. есть результат отражения объектов. Содержание П. – это набор существ. признаков отражаемого объекта, выделенных и зафиксированных в сознании т. о., чтобы на основании этих признаков данный объект по возможности легко отличался от всех др. Закрепляясь в словах и словосочетаниях, П. конденсируют и сохраняют знания, накопленные человечеством, делают их достоянием мн. поколений. В психологии различают два вида П. – житейские и научные. Житейские П. (стол, стул, дерево и т. п.) приобретаются ребенком в практич. опыте; науч. понятия приобретаются в процессе обучения. Чтобы усвоение П. было сознательным, осмысленным, педагог должен позаботиться о мотивации, о содержательности и наглядности мат-ла. Усвоив словесное определение П., уч-ся должны иметь возможность упражняться в применении полученных знаний, в решении уч. и жизненных задач в разнообр. условиях.

В П. различают содержание и объем. Содержание П. – это совокупность признаков, по к-рым предметы обобщаются в П. Объем П. – множество (класс) обобщаемых в П. предметов, каждому из к-рых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию П. В зависимости от объема П. классифицируются на единичные, собирательные и общие. Объем единичного П. есть один предмет, собирательного - группа однородных предметов, но мыслимых как одно целое (созвездие), общего П. – множество предметов, имеющих изв. сходство между собой. В связи с развитием знаний и науч. теорий и в процессе индивид. развития и обучения человека происходит изменение П. (напр., П. атома в античности и в совр. физике. П. о предметном мире, о др. людях, о самом себе у человека на разных возрастных этапах).

В зависимости от характера представленных в П. предметов различают конкретные и абстрактные П. (хотя четкой границы между ними нет). В конкретном П. мыслятся конкретные объекты (напр., стол, стул), в абстрактном – свойства предметов или отношения между ними (напр., отношения родства между людьми, равенства между числами). В зависимости от типа процесса обобщения мат-ла в науке или шк. обучении выделяются эмпирич. и теоретич. П. Эмпирич. П. не выходят за пределы чувств. опыта, отражают внеш. общие свойства предметов, выделяемые путем их сравнения и сопоставления, фиксируются в слове-термине. Теоретич. П. являются результатом теоретич. анализа и обобщения, выявляющего существ. свойства совокупности предметов и приводящего к формированию абстрактного мышления. Эмпирич. и теоретич. знания не должны рассматриваться как взаимоисключающиеся. В процессе усвоения знаний, как и в науч. познании, их реальное единство и разумное сочетание полезно и необходимо и должно осуществляться в соответствии с конкретными задачами.

Между П. существуют многообразные отношения, подчиняющиеся законам логики. По содержанию П. делятся на сравнимые, если в них имеются нек-рые общие признаки (треугольник, квадрат, круг), и несравнимые, когда таких общих признаков нет (треугольник, белизна). Сравнимые П.

могут быть совместимыми (если их объемы полностью или частично совпадают) и несовместимыми. Совместимые П. могут быть равнозначными, если их объемы совпадают (напр., квадрат и ромб, у к-рого все углы равны); перекрещивающимися, если их объемы частично совпадают (дети, уч-ся); находящимися в отношении логич. подчинения (подчиненные и подчиняющиеся). Несовместимые П. могут быть противоположными (напр., белый и черный цвета), противоречащими (напр., «это слово изменяется по падежам» и «это слово не изменяется по падежам»), соподчиненными (напр., «животное» и «растение»). Установление отношений между П., осуществляемое в процессе познания и обучения, производится с помощью определения, обобщения, систематизации, сравнения. Этими мыслит. операциями уч-ся овладевают в процессе решения познават. задач, в активном оперировании П., в ходе проверки П. с точки зрения истинности или ложности, сопоставления П. с конкретной действительностью. При этом П. включаются в суждения, к-рые, в свою очередь, образуют систему умозаключений. В процессе мышления П. выступает и в качестве исходного пункта, и как его результат.

В форме П. происходит процесс усвоения уч-ся системы науч. знаний. Для педагогики большую значимость имеет различение т. н. житейских и науч. П. Житейские П. образуются у ребенка вне спец. обучения в ходе его жизнедеятельности, опосредованной общением с др. людьми. Хотя житейские П. отличаются несистематичностью и безотчетностью, они вместе с допонятийными формами обобщения составляют его личный опыт, на к-рый накладывается понятийное мышление. Науч. П. систематичны, имеют четкие признаки, но они более, чем житейские П., абстрагированы от реальности, их связь с действительностью сложно опосредована и должна быть специально раскрыта уч-ся в процессе обучения, иначе П. будут «книжными», не связанными с практикой, формальными, ограниченными внеш. речевой формой, часто оторванной от стоящих за этой формой реальных связей и отношений между вещами, явлениями, процессами.

Выявленные в педагогике и психологии особенности развития науч. и житейских П., а также связи между ними должны учитываться в процессе обучения. Это позволит избежать опасности вербализма науч. П. Хотя элементы понятийного мышления обнаруживаются уже у детей 4–5 лет, систематич. усвоение науч. П. начинается в шк. обучении. Известны и описаны в психол.-пед. лит-ре разл. пути и этапы процесса усвоения П. в рамках дошк. и шк. обучения. Их выбор определяется позицией воспитателя и учителя в отношении понимания процесса учения, методов обучения и т. п. Важнейшим условием успешного усвоения П. является такая организация процесса обучения, при к-рой формирование П. происходит в активной деятельностной форме в процессе выполнения уч-ся соотв. действий в ходе решения уч. задач.

**ПООЩРЕНИЕ** – один из способов целенаправл. активизации уч. деятельности; практикуется как совокупность мер позитивного воздействия на уч-ся со стороны лиц, организующих и регулирующих эту деятельность, и со стороны социального окружения. Состоит в признании значимости и важности поощряемой деятельности, во всестороннем содействии ее успешности, в публичном одобрении достигнутых результатов и в выделении особо отличившихся: их награждение в виде призов, дипломов, памятных подарков. П. уч. деятельности особенно эффективно, когда оно сочетается с мерами соц.-экон. стимулирования, повышающими личную заинтересованность в высоких результатах.

В воспитании П. – это метод, стимулирующий развитие ребенка. В практике П. дает гораздо более сильный эффект, чем наказание. П. вызывает положит. эмоции, способствует формированию чувства собств. достоинства, дисциплинированности, ответственности и др. П. осуществляется в разл. словесных формах (благодарность, признательность, одобрение, похвала и др.), наградах, подарках, в зависимости от возраста ребенка, его интересов, склонностей, целей воспитания и конкретных ситуаций.

П. эффективно, когда доставляет обоюдное удовлетворение детям и взрослым. П. не воспринимается, если при вручении

подарка подчеркивается, что награда не совсем заслужена или ожидается ответная благодарность. Пост. П. за одни и те же поступки могут перестать вызывать у ребенка положит. эмоции, поэтому в П. всегда должен быть элемент неожиданности, сюрприза. Нельзя увлекаться матер. выражением П., для ребенка не менее важно моральное одобрение его поступка, уважит. отношение к его заслугам. Пед. цели достигает П., заслуженное ребенком, его физ. и нравств. усилием, вызывающим удовлетворение и желание сделать еще лучше. Наступает нравств. саморегуляция, когда человек уже критически оценивает свою деятельность, возможности. На базе уже имеющихся моральных качеств формируются новые.

В воспитании педагогически запущенных и трудновоспитуемых детей особую роль играет авансированное П., когда поощряется еще не сам поступок, а его мотив или только начатое дело, не сформированные окончательно положит. качества личности и т. д. В этих случаях важно оказать воспитаннику доверие, стимулировать его желание выполнить общественно полезное дело хорошо, заставить поверить его в свои силы и возможности. Так, напр., если иногда ученику ставят неск. завышенную оценку за знания, то тем самым стимулируют его дальнейшие успехи.

**ПОРИЦАНИЕ** – вид негативной санкции, выражающейся в осуждении (как правило, публичном) поступков или явлений, к-рые т. о. признаются морально недопустимыми. Способы выражения П. различны – от мимич. реакции и вербальной оценки до негодования. Чрезмерное (нарушающее эквивалентность воздаяния) или спровоцированное гордыней того, кто высказывает осуждение, П. может стать источн. несправедливости, фактором ущемления достоинства человека. В воспитат. практике злоупотребление П., выражение П. за поступок, мотивы и обстоятельства к-рого не вполне понятны, чревато разрушением воспитат. взаимодействия и подавлением личности ребенка. Между тем изв. моральные заповеди прощения обид и воздержания от осуждения призывают к состраданию и уважению к провинившимся.

**ПОРЯДОК ЛИКВИДАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – последовательность правил и действий, регламентирующая процесс ликвидации образоват. учр.

**ПОРЯДОК РЕОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – последовательность правил и действий, регламентирующая процесс реорганизации образоват. учр.

**ПОРЯДОК СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – последовательность правил и действий, регламентирующая процесс организации образоват. учр.

**ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., предоставляющее гражданам возможность повышения уровня обр., науч., пед. квалификации на базе высш. обр. и реализуемое в аспирантуре, ординатуре, адъюнктуре, создаваемых при образоват. учр. высш. обр. и науч. учреждениях.

**ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – освоение новых знаний и умений выпускником высш. или ср. спец., проф. образоват. учр.; обычно имеется в виду учеба в системе повышения квалификации.

**ПОСЛЕОБЯЗАТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – часть курса полной ср. школы, следующая после периода ее обязат. для всех посещения.

**ПОСТУЛАТ** (от лат. postulatum – требуемое, требование) – положение, суждение, утверждение или допущение, принимаемое в рамках к.-л. науч. теории за истинное, исходное, не требующее доказательства. Но оно должно быть сделано веско и обоснованно (правдоподобно) на основе фактов или исходя из систематич. или практич. объяснений. Постулировать – высказывать ч.-л. в качестве П., принимать в качестве исходного положения без доказательства.

**ПОСТУПОК** – сознат. действие, оцениваемое как акт нравств. самоопределения человека, в к-ром он утверждает себя как личность в своем отношении к др человеку, себе самому или общ-ву, к природе в целом. П. – осн. ед. социального поведения, в нем проявляется и формируется личность человека. П. есть одна из форм проявления свободы воли и целенаправл. дея-

тельности и может быть выражен действием или бездействием; позицией, высказанной в словах; отношением к ч.-л., оформленным в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста; в действии, направленном на преодоление физ. препятствий и поиск истины. В совр. антропологии высказывается мнение, что человек является не столько мыслящим, сколько совершающим П. существом.

**ПОТЕНЦИАЛ** (от лат. potentia – сила) – совокупность возможностей, источн., средств, запасов и т. п., к-рые могут быть приведены в действие, использованы для решения определ. задач, достижения поставленных целей; возможности отд. лица, общ-ва, гос-ва в определ. области (воен., экон., творч., жизненный потенциал).

**ПОТРЕБНОСТИ** – внутр. состояния, выражающие зависимость живого организма от конкретных условий существования; осн. источн. активности личности.

В первичных биол. формах П. выступают как нужда, испытываемая организмом в чем-то, находящемся вне его и необходимом для его жизнедеятельности. Для человека нужда – это объективная необходимость, к-рая может быть неосознаваемой. Напр., новорожденный объективно нуждается во взрослом человеке, но субъективно он этого не осознает, не чувствует, не переживает. Только на 3-м мес. жизни объективная нужда во взрослом преобразуется в субъективное психич. состояние – П. в общении. Эта П. в дальнейшем распространяется и на др. людей, развивается в любовь к близким, дружбу и т. д. Подрастающий человек начинает осознавать свое отношение к окружающим – П. в общении отражается уже не только в переживаниях, но и в мыслях. Возникновение П. побуждает личность к активному поиску путей их удовлетворения. П. становятся внутр. побудителями деятельности – мотивами.

Органич. П. (в пище, кислороде, воде, продолжении рода, самосохранении) есть и у человека, и у животных. Большинство П. животных имеет форму инстинктов, в к-рых от рождения зафиксированы не только свойства соотв. потребности предметов, но и осн. последовательность поведенч. актов, необходимых для овладения ими. П. человека принципиально отличаются от П. животных. В ходе ист. развития П. меняются предметы и способы их удовлетворения. У человека органич. П. не определяют формы его жизнедеятельности, а напротив, способны трансформироваться в зависимости от высших, специфически человеч. форм жизнедеятельности. В отличие от животных человек сам производит продукты, удовлетворяющие его П. Обществ.-личный характер П. человека выражается в том, что для удовлетворения П., имеющих внешне личный характер (напр., П. в пище), используются результаты обществ. разделения труда и исторически сложившиеся приемы. П. человека выражают не столько его личные запросы, сколько нужды общ-ва, коллектива, группы, к к-рой человек принадлежит.

П. человека формируются в процессе его воспитания, т. е. приобщения к миру человеч. культуры. Природная вещь перестает являться простой добычей, т. е. иметь лишь биол. смысл (быть пищей). С помощью орудий человек способен видоизменять предмет, приспосабливая его к собств. П., к-рые являются продуктом ист. развития. Поэтому у человека процесс удовлетворения П. выступает как активный, целенаправл. процесс овладения формой деятельности, определ. обществ. развитием.

Характерная особенность П. человека – их фактич. ненасыщаемость: нельзя удовлетворить к.-л. П. раз и навсегда. Будучи удовлетворенной, она возникает вновь, развивается и при этом побуждает человека создавать все новые предметы матер. и духовной культуры. Обществ. произ-во матер. благ и духовных ценностей обусловливает развитие обществ. П., к-рые присваиваются индивидами в процессе их социализации, вхождения в мир обществ. отношений, овладения матер. и духовной культурой человечества. Потенц. возможность безграничного расширения круга П. ставит вопрос о разумности тех или иных П. Разумными следует считать П., реализация к-рых ведет к более полному и всестороннему развитию личности, к увеличению вклада личности в общ-во, культуру, общение с др. людьми. Полное удовлетворение П. – одно из важнейших условий всестороннего

развития личности, но оно не является единств. условием. При отсутствии др. формирующих условий (и среди них в первую очередь труда) возможность легко удовлетворять свои П. часто ведет к деградации личности. Паразитич. П., не регулируемые трудом, могут стать источн. антиобществ. и противоправного поведения.

П. человека формируются в онтогенезе на основе врожденных предпосылок и необходимости в тех или иных формах активности. Обязат. условие формирования П. в той или иной деятельности – опыт этой деятельности, к-рая на ранних этапах развития осуществляется совм. со взрослым и может выступать как средство реализации др. П.

Психол.-пед. воздействие на формирование П. может быть эффективным на стадии, когда зарождающиеся П. имеют форму познават. интереса к соотв. деятельности. Интерес может изменяться по мере опыта деятельности: он либо гаснет, либо перерастает в устойчивую П. Последнее зависит от того, какими эмоциями – положит. или отрицат. – сопровождается деятельность. Правильно организуя деятельность детей и ее эмоцион. подкрепление, можно стимулировать развитие у них творч. П. и препятствовать укоренению нездоровых П. Можно также воздействовать на направленность поведения в конкретной ситуации, актуализируя в ней социально одобряемые П. Залогом успешности воздействия во всех случаях выступает правильное понимание П., реально движущих конкретным человеком.

П. человека не являются неизменными. В число осн. задач воспитания входит не только обеспечение полного удовлетворения растущих П., но и в не меньшей степени – изменение самих П., их возвышение. Направление этого возвышения – сдвиг П. с потребления на созидание, не имеющее границ. П. человека в свободной созидат. и преобразоват. деятельности – признак его зрелости и духовного богатства, условие развития его личности, гармонии в отношениях личности и общ-ва.

**ПРАВА ОБУЧАЮЩИХСЯ** – возможность обучающихся действовать и поступать к.-л. образом, закрепленная в Законе РУз «Об обр.» и др. нормативных док-тах.

**ПРАВА ЧЕЛОВЕКА** – понятие, характеризующее правовой статус человека по отношению к гос-ву, его возможности и притязания в экон. и культ. сферах. Свободное и эффективное осуществление П. ч. является одним из осн. признаков гражд. общва и правового гос-ва. П. ч. принято делить на абс. и относит. Ограничение или врем. приостановление первых не допускается в демокр. гос-ве ни при каких обстоятельствах. Абс. являются такие личные права, как право на жизнь, право не подвергаться пыткам, насилию, др. унижающему человеч. достоинство обращению, право на неприкосновенность частной жизни, защиту своей чести, свободу совести, свободу вероисповедания, а также право на судебную защиту. Все остальные П. ч. являются относит. и могут быть ограничены или приостановлены на определ. срок в случае введения режимов чрезвычайного или воен. положения.

**ПРАВДИВОСТЬ** – соответствие высказываний, слов говорящего его мыслям и убеждениям. Поскольку такое соответствие составляет суть всякой речи, то оно предполагается со стороны того, к кому обращаются; слушающий полагается на П. др. и основывает на ней свое доверие к говорящему. Злоупотреблением этим доверием является ложь.

**ПРАВИЛО** (лат. regula) – 1) положение, отражающее закономерность, постоянство соотнесенности к.-л. процессов и явлений (грамматич. правило); 2) пост. предписание, установление (правила внутр. распорядка).

**ПРАВО** – совокупность общеобязат. правил поведения (норм), узаконенных возможностей человека, санкционированных, регулируемых и охраняемых гос-вом (П. собственности, П. убежища, П. человека и др.). Осн. источн. П. является Конституция, на основе к-рой разрабатывается и действует законодательство в разл. областях обществ. жизни: трудовое, гражд., о собственности, об охране окружающей среды, адм., уголовное и т. д. В этом проявляется регулирующая функция П. П. выполняет также воспитат. и защитную (охранит.) функции.

**ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА** – понятие, включающее в себя: знание правовых норм:

развитую нравств.-правовую эмоцион. сферу и мышление; умение использовать нормы права в интересах орг-ций, граждан, своих собств.; гражд. потребность в осуществлении правового просвещения и борьбе с правонарушениями.

П. к. формируется на основе двух осн. факторов:

1. Воздействие социальной практики. Это означает, что П. к. формируется самими взаимоотношениями, складывающимися в общ-ве, объективными условиями. Известно, что в развитых демокр. гос-вах правовые нормы сформировались как результат многолетнего опыта взаимоотношений между личностью, социальными группами и т. д. В свою очередь, сформировавшиеся законодат. акты оказывают влияние на правосознание людей. Это происходит за счет неукоснительного их соблюдения, они становятся нормой жизни общ-ва. У граждан уважение к закону является одной из фундамент. ценностей. Основополагающими в формировании правовой культуры общ-ва, личности являются принципы верховенства закона и неотвратимости наказания за противоправные действия.

2. П. к. формируется как результат процесса обр. Реформы организации и содержания обр. в Узб. проводятся в направлении создания такой ее модели, к-рая должна отвечать принципам правового гос-ва и гражд. общ-ва.

Приоритеты гражд. общ-ва реализуются в Нац. программе на основе тесной взаимосвязи реформ системы обр. и подготовки кадров с проводимыми в общ-ве преобразованиями, построением развитого, демокр., правового гос-ва.

**ПРАВО НА ОБРАЗОВАНИЕ** – одно из наиб. существ. конституц. социальных прав человека, создающее предпосылку для развития как его личности, так и всего общ-ва. В наст. время в демокр. гос-вах П. на о. в широком смысле включает обычно целый комплекс прав: право на получение бесплатного нач. или ср. обр., общедоступность обр., право на выбор родителями формы обучения (религ., светское), свобода преподавания.

В ст. 41 Конституции РУз зафиксировано: «Каждый имеет право на обр. Гос-во гарантирует получение бесплатно общего обр. Школьное дело находится под надзором гос-ва».

В ст. 3. Закона «Об обр.» и п. 3.1 Нац. программы по подготовке кадров соответственно установлено: «...обязательность общего ср.. а также ср. спец., проф. обр. ...» и «...обязательность получения общего ср. и ср. спец., проф. обр., а также право и широкие возможности выбора форм и видов обр. и проф. подготовки, непрерывное повышение квалификации, при необходимости – соотв. переподготовка».

В п. 3.2 Нац. программы по подготовке кадров устанавливается, что «гос-во и общ-во выступают гарантами функционирования и развития системы подготовки кадров, координаторами деятельности образоват. учр. по подготовке высококвалифициров. конкурентоспособных специалистов».

В ст. 4 Закона «Об обр.» предусматривается: «Право на обр. обеспечивается: бесплатным обучением по гос. программам обр. и подготовки кадров, а также платным проф. обучением в образоват. учр. на договорных началах».

**ПРАВО НА СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ** – одно из осн. конституц. социальных прав человека: формулируется обычно как право на помощь со стороны гос-ва в виде выплаты пенсий и пособий по старости, врем. или пост. нетрудоспособности, по случаю потери кормильца, по безработице, по бедности.

**ПРАВО СОБСТВЕННОСТИ** – 1) право собственника в лице владельца и распорядителя собственности на принадлежность ему объекта собственности и на использование этого объекта по усмотрению собственника. Собственник вправе совершать в отношении принадлежащих ему объектов собственности любые действия, не противоречащие закону и иным правовым актам и не нарушающие права и охраняемые законом интересы; 2) совокупность юрид. норм, закрепляющих и охраняющих П. с.

**ПРАВОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ** – общее знакомство с правовыми основами гос-ва, видами права и нормами, регулирующими отношения людей на основе закона. П. г. становится действенной силой лишь тогда, когда органически взаимодействует с

гражд. и правовым сознанием. Гражд. сознательность помогает понять сущность и обществ. значение правовых норм, направленных на защиту интересов демокр. общ-ва и его граждан. Нравств. сознание способствует глубокому усвоению правовой нормы; оно позволяет увидеть и осознать ту границу нравств. поведения, за пределами к-рой начинаются безнравств. и противоправные поступки.

**ПРАВОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психологии, занимающаяся иссл. совокупности практич. разновидностей психич. оснований права и его влияния на психику. Сюда относятся, напр., вопросы о правовом чувстве, о психич. предпосылках действия, свободе воли, о духовном воздействии запрещения и разрешения.

**ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ** – формирование у уч-ся чувства гражданственности, гордости за свое гос-во, уважения к установленным законам, недопустимости их нарушения. П. в. исходит из того, что идеалом поведения человека в правовом демокр. общ-ве является активное и сознат. исполнение им норм нравственности и права. На этом основывается взаимодействие пед. и юрид. наук: педагогика движется от воспитания нравств. норм к правовым, юриспруденция – от правовых к нравственным Обе науки решают единую задачу – формирование правового сознания и правопослушного поведения подрастающего поколения.

**ПРАВОВОЕ ГОСУДАРСТВО** – гос-во, в к-ром не издается никаких законов, противоречащих нравств. идее права, в к-ром гос. интерес, постоянно обходящий законы, не имеет никакой ценности. Органы и инты такого гос-ва (особенно суды и полиция) точно соблюдают существующие законы.

**ПРАВОВОЕ МЫШЛЕНИЕ** – умение оценивать замыслы, поступки, поведение людей с точки зрения норм права, основываясь на правовых знаниях.

**ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ** – регулирование взаимоотношений субъектов системы обр. как между собой, так и с гос. органами власти и управления, отд. юрид. лицами и гражданами на основе норм права.

**ПРАВОНАРУШИТЕЛЬ** – нарушитель законности, чей проступок не является столь серьезным, чтобы считать его преступлением: обычно относится к несовершеннолетним, чьи проступки разбирает суд по делам несовершеннолетних.

**ПРАВОСПОСОБНОСТЬ** – 1) связанная с возрастом и здоровьем, возникающая с момента рождения человека способность лица, гражданина иметь и использовать имуществ. и неимуществ. права, соблюдать обязанности и отвечать по ним; 2) признанная гос-вом способность юрид. лиц иметь и использовать имуществ, и неимуществ. права, нести обязанности и отвечать по ним с момента регистрации.

**ПРАГМАТИЗМ** (от греч. pragma – дело, действие) – деятельность людей, руководствующихся непосредств. выгодой вне зависимости от ее нравств. значения. П. видит наиб. яркое выражение человеч. сущности в действии и оценивает человека в зависимости от того, как успешно он служит действию, жизненной практике (П. как философия успеха); П. развивался преим. в США.

**ПРАГМАТИЗМ В ОБРАЗОВАНИИ** – подход к отбору содержания обр., признающий необходимыми только те знания и умения, к-рые находят непосредств. применение в практике; базируется на упрощенно-формальном понимании связи обр. с жизнью – в частности, игнорируется роль обучения как фактора развития мышления.

**ПРАКТИКА** (от греч. praktikos -- деятельный, активный) – 1) матер. деятельность людей, направленная на освоение и преобразование объективной действительности, обеспечивающая создание необходимых условий существования и развития человеч. общ-ва и познания. П. – критерий истинности знания; 2) работа, занятия по специальности как основа опыта, умения.

**ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – освоение ст-тами образоват. программы не в аудитории, а в реальном деле, формирование у ст-тов проф. компетенций (как общепроф , так и спец.) за счет выполнения ими реальных практич. задач в учебное время.

П. о. предполагает создание в вузе (при вузе / при участии вуза на предприятиях и

в орг-циях) особых форм (мест) проф. занятости ст-тов с целью выполнения ими реальных задач практич. деятельности по осваиваемому профилю обучения при участии профессионалов этой деятельности.

В качестве таких форм рассматриваются:

площадки при вузе:

мастерские проф. деятельности,

проф. лаб.,

центры проф. деятельности,

агентства проф. технологий,

конструкторские бюро,

студенческие бизнес-инкубаторы,

студенческие фирмы,

технопарки,

НИЛ, НИО,

структурные подразделения вуза (и их внутр. отд. и отд. направления работ),

площадки при участии вуза на предприятиях и в орг-циях:

«базовые каф.» (de facto офиц. представительства вуза на предприятии / в орг-ции по отд. направлениям проф. деятельности),

отд. и подразделения предприятий и орг-ций,

полностью предприятие / орг-ция (в масштабе «малого бизнеса»), вся деятельность к-рых может использоваться вузом для привлечения к работе ст-тов.

**ПРАКТИКУМ** – 1) уч. изд., содержащее практич. задания и упражнения, способствующие усвоению, закреплению пройденного и проверке знаний; 2) вид практич. занятий по к.-л. уч. предмету, разновидность лаб.-практич. работ; проводится с целью практич. изучения устройства и принципов работы, наладки, настройки, регулировки оборудования.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА** – деятельность, направленная на приобретение практич. навыков в процессе прохождения производств. (проф.) практики, выполнения лаб. работ, практич. занятий, курсовых проектов и работ.

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – гл. компонент пед. процесса в проф. образоват. учр., осн. целью к-рого является формирование у уч-ся основ проф. мастерства в определ. области.

**ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО** – производств. изд., содержащее преим. материал описательно-эмпирич. характера и предназначенное для специалистов, желающих повысить свою квалификацию, и лиц, стремящихся самостоятельно овладеть к.-л. профессией или навыками работы.

**ПРЕДМЕТ** – вещь, объект в самом широком смысле, всякое сущее, к-рое благодаря наглядному образу или внутр. смысловому единству выступает как ограниченное и в себе завершенное. В этом смысле П. является всякое данное простому переживанию (сознанию) нечто, имеющее индивид. форму. В качестве осн. видов П. можно различать: вещь – физ., принадлежащий внеш. миру П.; понятие – логически мыслимый П.; состояние как П. – общее состояние чувств или духовная направленность, напр. «дух» времени.

**ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ** – компонент науч. аппарата иссл., в к-ром фиксируется то свойство или отношение в объекте, к-рое подлежит глубокому спец. изучению; фиксация тех свойств или отношений в объекте, к-рые в данном случае подлежат глубокому спец. изучению.

В П. и. в концентриров. виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соотв. науч. средствами и методами.

**ПРЕДМЕТ НАУКИ** – та сторона объекта, на изучение к-рой направлены конкретные иссл. в данной области науч. знаний.

**ПРЕДМЕТНАЯ СИСТЕМА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ** – система обучения, отражавшая индивид. форму производств. обучения: уч-ся делал те же изделия, что и рабочий-инструктор; перечень изготавливаемых изделий фактически служил программой обучения; не было возможности рационально строить технол. процессы и овладевать разнообр. приспособлениями. Система возникла в период ремесленного произ-ва, соответствовала уровню развития техники в то время и строилась по видам выпускаемой продукции.

**ПРЕДМЕТНЫЙ КАТАЛОГ** – библиотечный каталог, в к-ром библ. записи располагаются в алфавитном порядке предметных рубрик. П. к. удобны для прикладных наук, в к-рых четко разработан понятийно-терминологич. аппарат.

**ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ** – объективные законы процесса воспитания, обучения и развития, органически связанные с законами развития обществ. отношений, а также реальная обществ. воспитат. практика формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации пед. процесса. Педагогика изучает проявление, характер, воспитывающее действие тех обществ. отношений, к-рые формируются между старшим и подрастающим поколением; эти отношения отражают отношения и противоречия всего общ-ва.

**ПРЕДМЕТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ** – создание систем обучения и проф. подготовки.

**ПРЕДМЕТ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – соответствие условий осуществления образоват. процесса, предлагаемых образоват. учр., гос. и местным требованиям в части строительных норм и правил, сан. и гигиенич. норм, оснащенности уч. процесса, образоват. ценза пед. работников и укомплектованности штатов.

Отд. экспертизе подлежит содержание обр., выполнение гос. образоват. стандартов, качество подготовки кадров, уровень подготовленности ст-тов (уч-ся) по этапам обучения.

**ПРЕДОСТЕРЕЖЕНИЕ** – прием убеждения, способ тактичного предупреждения, профилактики и торможения возможных безнравств. поступков, правонарушений. С помощью П. педагог привлекает внимание уч-ся к осмыслению противоречия между безнравств. желанием и нравств. поступком.

**ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – любая деятельность по: реализации и сдаче в аренду осн. фондов и имущества образоват. учр.; торговле покупными товарами, оборудованием; оказанию посреднических услуг; долевому участию в деятельности др. учреждений (в т. ч. образоват.) и орг-ций; приобретению акций, облигаций, иных ценных бумаг и получению доходов (дивидендов, процентов) по ним; ведению приносящих доход иных внереализационных операций, непосредственно не связанных с собств. произ-вом предусмотренных уставом продукции, работ, услуг и с их реализацией.

**ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ** – совокупность наиб. характерных физ. и духовных возможностей человека, определяющих образ его жизни, переживания, поведение, мышление и т. п. П. врожденна: воспитание и среда не могут ее изменить, но они могут тормозить или содействовать ее развитию. В психологии под П. понимают совокупность возможностей определ. образом реагировать на воздействие среды; эта способность передается по наследству.

**ПРЕДСКАЗАНИЕ** – сверхчувств. знание о будущих событиях, предполагающее не мысленное воздействие на будущее, а провидение тех событий, к-рые, по утверждению предсказателя, предопределены. Подобно телепатии и ясновидению, П. считается происходящим без участия изв. органов чувств и, т. о., является одной из форм экстрасенсорного восприятия. Существует давняя традиция, осн. на легендарных свидетельствах о П. будущего благодаря снам, наблюдению за полетом птиц или гаданию по внутренностям жертвенных животных. Способность к П. исследовалась путем оценки результатов П. (порядка карт в тасуемой колоде или выпадения комбинаций цифр при бросании костей), однако полученные статистич. данные оказались менее убедительными, чем при экспериментах в области телепатии или ясновидения. От П. следует отличать предвидение.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ** – одна из форм чувств. познания, наряду с ощущением и восприятием, но в отличие от них возникающая при отсутствии непосредств. контакта с отражаемым объектом. В этом смысле П. приближается к понятию и иногда характеризуется как форма, пограничная между чувств. подсознанием и мышлением, как «предпонятие». В то же время, если сравнивать П. и понятие, то последнее отличается высокой степенью абстрактности. П. проявляются в способности излагать мат-л своими словами, формулировать определения правил, явлений, законов, объяснять их, аргументировать. П. характеризуют нач. уровень овладения знаниями.

В процессе познания П. является переходной ступенью от ощущения и восприя-

тия к мышлению. В состав П. «входят, помимо внеш. признаков, такие, к-рые открываются не непосредственно. а только при детальном умств. и физ. анализе предметов и их отношений друг к другу и к человеку» (Сеченов И. М.). П. как чувств. образ содержит черты, к-рые открываются человеку при непосредств. созерцании. В отличие от ощущений и восприятий, П. носит более или менее обобщенный характер. При этом степень обобщенности может быть разной в разных П. в зависимости от того, отражается ли в нем единичное явление или целый класс их (напр., П. об отд. конкретном человеке или П. о человеке вообще), связывается ли П. об объекте с к.-н. одной частной ситуацией или, наоборот, не зависит от нее. В П. отражаются не все, а лишь нек-рые, обычно наиб. часто повторяющиеся особенности объектов.

Отбор особенностей объектов, к-рые закрепляются в П., не случаен, а зависит от направленности личности и гл. обр. от характера деятельности человека. У каждого человека образуются характерные для него П. Напр., П. о доме, стуле и т. п. вещах складываются у каждого человека индивид. путем и поэтому имеют какие-то особые черты. Но все-таки у всех этих П. есть и то одинаковое, что позволяет всем безошибочно отличать данные вещи от др. Это объясняется общностью содержания опыта всех людей в отношении одних и тех же предметов. Поэтому П., хотя и складываются в индивид. сознании, получают общезначимые для всех черты Т. о., уже в П. становится возможным постепенное освобождение образа, остающегося еще наглядным, от той единичности, конкретности (только данный предмет и только в данной ситуации), к-рая отличает восприятие и без освобождения от к-рой невозможен переход к мышлению.

Исключительная роль П. в процессе познания состоит в том, что с их помощью мысленно воссоздается действительность тогда, когда ее непосредств. восприятие невозможно. Вместе с понятиями П. составляют одно из условий, обеспечивающих ориентировку в действительности, дают основу для решения теоретич. и практич. задач. Однако, являясь формой чувств. познания, П. не проникает в сущность предмета.

Существование П. объясняется тем, что образы предметов и явлений, возникшие в мозгу под влиянием наличных объектов, не пропадают бесследно. Под влиянием воздействий, как-то связанных с первонач. впечатлением. нервная ткань может вновь прийти в состояние возбуждения. что и вызывает П. об отсутствующем предмете. Для формирования и функционирования П. необходимо слаженное взаимодействие 1-й и 2-й сигнальных систем, без чего П. не могло бы быть выражено в речи и др. видах знаковой активности человека (муз. звуки, рисование, выразит. движения и др.). Слово и знак позволяют углубить П. о действительности.

П. как чувств. образы предметов классифицируются по модальности и подразделяются на зрительные, слуховые, двигательные и др. У разных людей преобладают разные виды П., что связано с характером практич. опыта и особенностями психич. склада человека. П. различают также по степени яркости, отчетливости. Эта особенность П. в значит. степени связана с силой первонач впечатления. Предельной силы П. достигают в случаях, изв. под назв. эйдетизма. когда П. по своей яркости. детализированности совпадают с непосредств. восприятием объекта, хотя и происходит в его отсутствие.

В практике обучения П., как правило, выступают в роли чувств. опоры при формировании понятий. Напр., формированию понятий о хим. свойствах разл. веществ способствуют П. о протекании соотв. хим. реакций, в к-рых обнаруживаются эти свойства. Для формирования ист. понятий полезно, напр., вызвать у уч-ся П. о внеш. облике типичных представителей того или иного класса, используя для этого рис., в т. ч. и рис. самих уч-ся. и т. п. В качестве чувств. опоры выступают не только П., к-рые специально формируются в процессе обучения, но и П., стихийно сложившиеся в собств. опыте ребенка. Эти обиходные П. обычно недостаточно обобщенные и прочно связаны с к.-н. одной ситуацией, поэтому не могут быть полноценной опорой для понятий. Их следует исправлять, насыщая новым, подлинно науч. содержанием.

Для формирования правильных П. важно выделить те условия, к-рые обеспечи-

вают их создание. Общим условием формирования П. является наблюдение объекта, сопровождаемое словесным пояснением. Для повышения точности и полноты П. полезно включить в сферу наблюдения вместе с объектом, П. о к-ром должно быть создано, др. объект, в чем-то сходный с первым. Сравнение этих объектов способствует образованию более содержат. П., сохраняющих характерные особенности воспринятого объекта. Напр., наиб. благоприятным условием для образования П. о форме листьев разл. пород деревьев является одноврем. восприятие разных типов листьев. Путем их сравнения устанавливается П. об отличит. особенностях каждого. Там. где уч. мат-л не связан с конкретными предметами, используется только словесное описание. Так, при чтении худ. лит-ры П. возникают на словесной основе.

Др. условием, обеспечивающим возможность использования П. в качестве опоры для соотв. понятий, является абстрагирующая деятельность мышления. Так, наблюдение определ. чертежа, напр. треугольника, будет способствовать правильному П. о любом треугольнике лишь в том случае, если уч-ся сумеет абстрагироваться от всех специфич. особенностей данного треугольника (величина, положение на бумаге) и будет принимать во внимание только существ. и всеобщий для всех треугольников признак – 3 стороны.

Очень важно, чтобы П. формировались на основе собств. практич. деятельности ребенка. Так, существует большой круг задач (арифметич., физ. и т. п.), решение к-рых опирается на П. предметной ситуации задачи. Правильное их решение зависит от качества этих П., т. е. от того, насколько они соответствуют реальной ситуации, предполагаемой текстом задачи. Прежде чем уч-ся научится представлять осн. отношения задачи в уме, он обычно пользуется изображением их в виде усл. рис. или схемы. Следует добиваться, чтобы такое изображение уч-ся умел делать сам. В этой связи выделяется спец. проблема научить ребенка действиям и приемам, способствующим воссозданию условий задачи в адекватных им П.

Использование П. в уч. работе при достаточном внимании к выработке конкретных приемов по их формированию – одно из условий, обеспечивающее всестороннее, полное знание мат-ла. Дальнейшее его изучение должно отливаться в форму понятия, с к-рым связано глубокое отражение существенного в предмете, действительное познание его.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ** – связь между явлениями в процессе развития в природе, общ-ве и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе нек-рые его элементы. П. в общ-ве означает передачу и усвоение социальных и культ. ценностей от поколения к поколению, от формации к формации. В педагогике П. означает связь между разл. ступенями (этапами) воспитат. системы.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ВОСПИТАНИИ** – многоступенчатое воспитат.-образоват. пространство, в к-ром конкретная ступень охватывает определ. жизненный рубеж человека, формируя у него необходимые личностные и проф. качества. При этом каждая ступень вытекает из предыдущей, логически вписывается в последующую, образуя т. о. непрерывность воспитат. деятельности. Многоступенчатость и преемственность непрерывного процесса воспитания обращены к человеку, тесно связаны с содержанием образоват.-воспитат. программ, уровнем проф. обр., типом образоват. учр. и характером трудовой деятельности индивида.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ** – непрерывающаяся связь между разл. этапами и стадиями в ист. развитии образоват. теории и практики, базирующаяся на сохранении и последоват. обогащении общих традиций и более частного позитивного опыта, на их пост. качеств. обновлении с учетом изменений, происходящих в жизни общ-ва, и нового содержания образоват. потребностей.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – один из принципов дидактики, предусматривающий определ. порядок и последовательность в освоении знаний, достижении понимания и формировании умений. Каждый элемент уч. мат-ла должен быть логически связан с ранее усвоенными, а каждая новая ступень обучения должна опираться на предыдущую и готовить к освоению

нового, к переходу на более высокую ступень в развитии интеллект. способностей. Посредством преемственности достигается целостность пожизненного образоват. процесса и его восходящий характер.

**ПРЕПОДАВАНИЕ** – разновидность обучения; спец. деятельность преподавателей. направленная на передачу обучаемым суммы знаний, умений и навыков и воспитание их в процессе обучения. Термин обычно употребляется применительно к предметам теоретич. курса.

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ** – статус лица, обладающего спец. подготовкой и обучающего к.-л. предмету теоретич. курса или виду практич. деятельности в образоват. учр. высш. и ср. спец., проф. обр. (в общеобразоват. школе – учитель).

**ПРЕСТИЖ** (франц. prestige – обаяние, очарование) – авторитет, привлекательность, приписываемые в обществ. сознании разл. сторонам деятельности людей: социальному положению, профессии, действиям и психол. качествам, физ. достоинствам, разл. благам и услугам, а также социальным группам, ин-там, орг-циям.

**ПРЕСТИЖ ОБРАЗОВАНИЯ** – авторитет и уважение, к-рыми пользуется обр. в общ-ве, его сравнит. оценка разл. категориями нас., влияющая на отношение к уч. деятельности и мотивацию ее успешности. П. о. в конечном счете определяется авторитетом и уровнем оплаты высококвалифициров. труда.

**ПРЕТЕНДЕНТ** (от лат. praetendens – домогающийся) – лицо, выставившее свою кандидатуру на к.-л. пост, добивающееся получения к.-л. должности, звания, первенства в спорт. соревнованиях и т. п.

**ПРЕЦЕДЕНТ** (от лат. praecedens – предшествующий, предыдущий) – случай, поступок, событие, имевшие место в прошлом и служащие примером или основанием для аналогичных действий в наст.

**ПРИВАТИЗАЦИЯ** (от лат. privatus – частный) – процесс разгосударствления собственности на средства произ-ва, имущество, жилье, землю, природные ресурсы. Осуществляется посредством продажи или безвозмездной передачи объектов гос. собственности в частную собственность коллективов и частных лиц.

**ПРИВАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – передача арендуемой образоват. учр. гос. собственности в частную собственность трудового коллектива образоват. учр.

**ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ** – деталь метода, отд. операции и моменты в процессе усвоения знаний, в формировании умений и навыков. Прием не имеет самостоят. уч. задачи, а подчиняется той задаче, к-рая выполняется данным методом. Одинаковые П. о. могут быть использованы в разных методах и, наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать разл. приемы. П. о. определяют своеобразие методов работы преподавателя, придают индивид. черты манере преподавания, формируют индивид. особенности усвоения знаний уч-ся.

**ПРИЗНАК** – свойство, по к-рому познают или узнают предмет; определения, к-рые отличают одно понятие от др.

**ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – применение результатов иссл. теоретич. и эксперим. психологии в разл. областях практич. жизни, при проведении испытаний по проверке умств. способностей и способности восприятия в эксперим. педагогике, психотехнике, судебной психологии, психотерапии, так же, как и применение психол. приемов наблюдения с целью понимания и объяснения того или иного явления.

**ПРИМЕНЕНИЕ** – умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях. Сюда входят П. правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Соотв. результаты обучения требуют более высокого уровня владения мат-лом, чем понимание.

Применение знаний, умений и навыков – важнейшее условие подготовки уч-ся к жизни, путь установления связи теории с практикой в уч.-воспитат. работе. П. стимулирует уч. деятельность, вызывает уверенность уч-ся в своих силах. Знания становятся средством воздействия на предметы и явления действительности, а умения и навыки – орудием практич. деятельности только в процессе их П. Важнейшая функция П. – получение с его помощью новых знаний, т. е. превращение их в инструмент познания. В этом качестве П. знаний может

нередко означать лишь мысленное преобразование нек-рых исходных моделей действительности с целью получения новых, более полно и совершенно отражающих реальный мир. Характерный пример такого П. – т. н. мысленное экспериментирование. Способность использовать усвоенные знания для получения новых называют интеллект. умениями и навыками. В практич. деятельности кроме интеллект. обязательно П. специфич. умений и навыков, в совокупности обеспечивающее успешность труда.

П. – один из этапов усвоения знаний, умений и навыков, осуществляется в самых разнообр. видах деятельности и во многом зависит от характера уч. предмета, специфики содержания изучаемого. Его можно педагогически организовать путем выполнения упражнений, лаб. работ, практич. деятельности. Особенно глубоким по своему воздействию является П. знаний к решению уч.-исследоват. задач. П. знаний усиливает мотивацию учения, раскрывая практич. значимость изучаемого, делает знания более прочными, реально осмысленными. П. знаний по каждому уч. предмету своеобразно. При изучении физики, химии, естествознания, физ. географии знания, умения и навыки применяются в таких видах деятельности уч-ся, как наблюдение, измерение, фиксирование полученных данных в письм. и графич. формах, решение задач и т. д. При изучении гуманитарных предметов знания, умения и навыки реализуются при самостоят. объяснении уч-ся тех или иных ист. явлений, при П. правил правописания и т. д.

П. знаний, умений и навыков связано прежде всего с распознаванием в конкретной ситуации случаев, где такое П. целесообразно. Спец. обучение соотв. распознаванию связано с установлением принцип. сходства и, следовательно, с умением отвлечься (абстрагироваться) от факторов и особенностей, к-рые при данных обстоятельствах можно считать несущественными. Единство обобщения и конкретизации позволяет избежать решения задач лишь с опорой на память, а не на всесторонний анализ предлагаемых условий, т. е. избежать формализма знаний. Др. необходимое условие – владение последовательностью операций П. Обучению такого рода действиям уделяют обычно больше внимания, но и здесь встречаются ошибки – чаще всего попытки свести его к чисто алгоритмич. процедурам в раз и навсегда заданной последовательности. П. знаний, умений и навыков успешно тогда, когда оно приобретает эвристич. и творч. характер.

Обучение невозможно без П. наличных (пусть минимальных, почерпнутых из житейского опыта) знаний, умений и навыков и является целесообразно орг. системой последоват. П. знаний, умений и навыков. В ряде случаев П. может быть лишь мысленным, воображаемым. Совершенствование знаний, умений и навыков также происходит только в процессе их П., поэтому повторение изученного должно быть, как правило, не простым воспроизведением, а П. его в более или менее новых условиях. Для П. знаний, умений и навыков важны межпредметные связи, т. к. действия с реальными объектами требуют одноврем. учета знаний по неск. уч. предметам. Успешному П. знаний, умений и навыков способствует самоконтроль.

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРАВИЛ И ПРИНЦИПОВ** – стратегия обучения, осн. на побуждении уч-ся к объяснению новых явлений (предсказание последствий, объяснение неизв., построение гипотез и т. д.) путем применения уч-ся имеющихся знаний.

**ПРИМЕР** – ссылка на более конкретный, особо яркий случай как на момент общего более абстрактного предметного содержания с целью лучшего освещения и пояснения такового. П. как метод представляет собой способ воздействия, перерастающий в самовоздействие в результате усвоения нравственно и эстетически привлекательного образца. Отношение уч-ся к П. выявляет степень развития у них стремления к осознанному идеалу или свидетельствует об увлечении сомнительными образцами и бездумном подражании.

**ПРИМЕРНАЯ (ТИПОВАЯ) УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА** – док-т, к-рый детально раскрывает обязат. компоненты содержания обучения и параметры качества усвоения уч. мат-ла по конкретному предмету примерного (типового) уч. плана.

**ПРИМЕРНЫЙ (ТИПОВОЙ) УЧЕБНЫЙ ПЛАН** - документ рекомендат. ха-

рактера, устанавливающий перечень и объем уч. циклов и предметов применительно к профессии и специальности с учетом ступени квалификации, миннм. (базового) срока обучения и определяющий степень самостоятельности региональных органов обр., образоват. учр. в разработке рабочей уч. документации.

**ПРИМИТИВ** (от лат. primitivus – первый, самый ранний) – 1) всякое явление, первонач. (еще неразвитое, простое) по сравнению с др. (позднейшими) явлениями того же рода; ч.-л. упрощенное, невысокое по технике исполнения; 2) произв. иск-ва, относящееся к ранней стадии развития культуры, отличающееся наивной целостностью образного строя и выразит. простотой формы.

**ПРИНЦИП** (от лат. principium – основа, первоначало) – осн., исходное положение к.-л. теории, учения, науки; руководящая идея, осн. правило поведения, деятельности.

**ПРИНЦИП ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА ОБЩЕГО И ОСОБЕННОГО** – принцип организации науч.-пед. иссл., отражающий проблемы формирования личности и индивидуальности. Педагогика занимается проблемами общего обр., воспитания общих гражд. качеств, нравств. сознания, навыков и привычек поведения, к-рые необходимы всем людям для нормальной обществ. жизнедеятельности. Вместе с тем самое пристальное внимание педагогика уделяет и проблеме развития индивид. особенностей: своеобразию протекания психич. процессов; всей совокупности интеллект. и физ. способностей, дарований и склонностей, характера.

**ПРИНЦИП ЕДИНСТВА ВОСПИТАНИЯ И ЖИЗНИ** – методологич. принцип науч.-пед. иссл., обусловленный требованием готовить подрастающее поколение к активному участию в обновляющейся обществ. жизни с учетом реальных жизненных условий. Жизнь, практика обществ. отношений является гл. воспитателем, формирующим качества личности и ее отношения с миром. Воспитание – органическая часть жизни, и в этом они едины. Воспитание обеспечивает жизнь ребенка, учит ориентироваться в жизни общ-ва, активно творчески проявлять себя, прививает иммунитет к отрицат. влияниям. В единстве жизни, воспитания, пед. процесса заложено осн. условие воспитат. эффективности пед. воздействий на формирующуюся личность ребенка, активность его творч. самопроявления.

**ПРИНЦИП ЗАВЕРШЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ** – пед. принцип, состоящий в том, что на каждой ступени проф. подготовки уч-ся должен получить необходимые для предстоящей проф. деятельности знания, умения и навыки.

**ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ** – пед. принцип, состоящий в том, что на каждой высшей по рангу ступени обр. при определении содержания обучения учитывается все то, что было усвоено на ранних ступенях; с ориентацией на это разрабатывается состав и структура содержания уч. матла, а также организация уч. процесса.

**ПРИНЦИПИАЛЬНОСТЬ** – последоват. проведение в теории и на практике определ. принципов; осознанное осуществление нравств. и правовых норм на основе убеждений.

**ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ** – осн., исходные положения, являющиеся руководящими в практике воспитат. работы и включающие: принцип пед. целесообразности; принцип воспитания в духе общечеловеч. нравств. ценностей; принцип единства личности и коллектива; принцип развития самостоятельности личности; развитие воспитат. функций коллектива; единство требований и уважения к личности.

**ПРИНЦИПЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ** – осн. принципами гос. политики в области обр. являются: гуманистич., демокр. характер обучения и воспитания; светский характер системы обр.; непрерывность и преемственность обр.; обязательность общего ср., а также ср. спец., проф. обр.; добровольность выбора направления ср. спец., проф. обр. (АЛ или ПК); общедоступность обр. в пределах гос. образоват. стандартов; поощрение образованности и таланта; сочетание гос. и обществ. управления в системе обр.

**ПРИНЦИПЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ** – осн., исходные науч. положения, на

к-рых базируется исследоват. и практич. преобразование пед. теории и практики.

**ПРИНЦИПЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ** – методологич. принципы воспитания и обучения, представляющие собой конкретно-ист. иссл. обществ. явлений во всем многообразии их связей и зависимостей. На каждом ист. этапе обществ. развития педагогика, сохраняя преемственность, принципиально обновляется за счет требований, предъявляемых человеку новыми способами произ-ва матер. благ и характером обществ. отношений. В изменившихся условиях возникают новые цели воспитания, модернизируется его содержание, а также формы и средства пед. воздействия. В пед. иссл. без учета конкретно-ист. социальных отношений и закономерностей их развития не могут быть вскрыты пед. закономерности, создана подлинно науч. теория.

**ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.** Система обр., основанная на принципах непрерывности, преемственности содержания образоват. и проф. программ, учете соц.-экон. развития республики и ее регионов, достижений науки, культуры, техники и технологий, призвана обеспечить формирование самостоятельно мыслящей, всесторонне развитой личности, сочетающей в себе высокие духовно-нравств. качества, культуру и профессионализм.

Развитие системы непрерывного обр. основывается на принципах:

– приоритетности обр. – первоочередном характере его развития, престижности знания, образованности и высокого интеллекта;

– демократизации обр. – расширении самостоятельности уч. заведений в выборе методов обучения и воспитания, переходе к гос.-обществ. системе управления обр.;

– гуманизации обр. – раскрытии способностей человека и удовлетворении его разнообр. образоват. потребностей, обеспечении приоритетности нац. и общечеловеч. ценностей, гармонизации отношений личности, общ-ва и окружающей среды;

– гуманитаризации обр. – формировании у обучающихся эстетически богатого мировоззрения, высокой духовности, культуры и творч. мышления;

– национальной направленности обр., заключающейся в его органичном единстве с нац. историей, нар. традициями и обычаями, сохранении и обогащении культуры народов Узб., признании обр. важнейшим инструментом нац. развития, уважении к истории и культуре др. народов.

– неразрывности обучения и воспитания, направленности этого процесса на формирование всесторонне развитой личности;

– выявления одаренной молодежи, создании условий для последоват. получения фундамент. и спец. знаний на самом высоком уровне обр.

Отличит. особенность науч. подхода През. РУз И. Каримова при разработке Нац. модели обр. заключается в том, что вся сфера обр. рассматривается в целостности, непрерывности и преемственности, т. е. в виде единой системы.

Общеобразоват. программы охватывают дошк., нач. (I–IV кл.), общее ср. обр. (V–IX кл.), ср. спец., проф. обр.

Проф. образоват. программы включают ср. спец., проф., высш. (*бакалавриат, магистратура*) и послевузовское обр., повышение квалификации и переподготовку кадров.

**ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ** – исходные, основополагающие положения, определяющие деятельность преподавателя и характер познават. деятельности уч-ся. П. о. отражают внутр. существ. стороны деятельности преподавателя и уч-ся и определяют эффективность обучения в разных формах, при различном его содержании и организации; выражают объективные закономерности обучения.

Поскольку дидактика - одновременно теоретич. и нормативно-прикладная наука, понятие принципа в ней выступает в разл. аспектах: с логич. точки зрения принцип можно трактовать как нек-рое обобщающее теоретич. положение, применимое ко всем явлениям, охватываемым дидактикой, и одновременно – с нормативной точки зрения – как определ. руководство к практич. пед. действию. Как теоретич. положение принцип формулируется на основе выявленной закономерности, фиксирующей инвариантные характеристики, существ., необходимые и устойчивые связи пед. деятельности. Само по себе теоретич. положе-

ние не содержит указаний для пед. деятельности. Такие указания дают П. о. как нормы практич. деятельности. Связь между закономерностями и принципами устанавливается путем науч. осмысления обучения.

П. о. возникли из потребностей пед. практики как результат ее обобщения (напр., принципы наглядности, прочности и последовательности обучения). Возникнув из опыта, они обеспечивали возможность воспроизводить существующую пед. практику. Совр. П. о. учитывают особенности массового шк. обучения, полноценное науч. обоснование к-рого соответствует своей функции в том случае, если оно позволяет преобразовывать и совершенствовать пед. практику.

П. о. объективно обусловлены обществ. потребностями и в то же время вариативны. В них фиксируется знание о явлениях и процессах, не существующих без спец. усилий педагогов. Напр., единство обучения и воспитания не устанавливается само собой. Положение о воспитании в процессе обучения формулируется как дидактич. принцип (а не закономерность) потому, что необходимы целенаправл. усилия составителей уч. мат-лов и учителей, чтобы сделать обучение воспитывающим.

Задача осмысления и регуляции такой столь разветвленной и многогранной деятельности, как педагогическая, требует выделения и разработки достаточно широкого круга относящихся к такой деятельности норм разной степени общности. Наряду с общими П о. выделяются метод. принципы, т. е. П. о. отд. шк. предметам. Напр., общедидактич. принцип сознательности обучения в методике обучения иностр. яз. конкретизируется в принципах активного преодоления речевых привычек родного яз. и осознания ед. иноязычной речи в их усвоении и практич. использовании.

П. о. обычно рассматривались вне связи с закономерностями процесса обучения в школе и не образовывали системы. Ввиду сложности и недостаточной теоретич. изученности проблемы между дидактами нет единства в определении состава и системы П. о.

Различение П. о. по их отношению к мировоззренч. и процессуально-техн. сторонам обучения позволяет усилить воспитывающую и развивающую функции обучения, подойти к построению иерархии, подчинению одних принципов др. Вторая тенденция проявляется в объединении в пары нек-рых принципов, ограничивающих действие друг друга. Учитывая эти тенденции, можно выделить одну из систем П. о.

**Принцип воспитывающего и развивающего обучения** выражает необходимость целенаправленно формировать у уч-ся основы мировоззрения и нравственности, способствовать развитию личности каждого школьника. В его основе лежит объективная закономерная связь между обучением и воспитанием. Характер и результаты воспитания в процессе обучения, степень влияния обучения на развитие уч-ся и направленность этого развития определяются целями, содержанием, методами и организац. формами обучения и личностью учителя.

Этот принцип реализуется прежде всего в многосторонности целей обучения, в соответствии с к-рыми определяется и содержание обр., включающее кроме знаний и навыков опыт творч. деятельности и систему норм отношения к миру, к деятельности, к людям, т. е. систему ценностных ориентиров личности. Принцип воспитывающего и развивающего обучения обязывает последовательно подводить уч-ся к доступным их пониманию обобщениям мировоззренч. характера: показывать действительность как объективно существующую, представлять все изучаемые явления в изменении, развитии и взаимосвязях, раскрывать причинные основы явлений природы, общ-ва и психики человека. Необходимо не только объяснение изучаемых явлений, но и включение уч-ся в практич. деятельность, чтобы на основе осмысления действительности они принимали посильное участие в ее преобразовании (*Воспитывающее обучение*, *Развивающее обучение*).

**Принцип связи обучения с жизнью** является общепед.; в системе дидактич. принципов его следует рассматривать прежде всего в аспекте обучения.

Основа принципа связи обучения с жизнью – теория познания. Реализация его в обучении (в содержании, методах и орг. формах) важна и в психол. и в пед. отно-

шении: он способствует формированию мировоззрения, повышает значимость уч. деятельности в сознании уч-ся, придает ей осмысленный характер и тем мобилизует волевые усилия для учения; способствует конкретизации знаний и формированию умения применять их на практике.

Понимание связи теории с практикой, науки с произ-вом преодолевает узкий эмпиризм, утверждает ведущую роль теории в практике обучения, ибо важнейшая задача школы – приобщить уч-ся к обобщенному и систематизиров. опыту человечества.

Реализация этого принципа в методах и орг. формах обучения предполагает, что школьники приобретают знания не только из живого слова учителя и книг, но и из личной практики. Игнорирование последнего источн. неблагоприятно сказывается на отношении уч-ся к учению, на всем процессе усвоения знаний и на их качестве.

Виды практич. деятельности школьников многообразны: лаб. и практич. занятия, работа в мастерской, на пришкольном участке, конструирование и т. д. Учебно-воспитат. значение практики возрастает, когда она приобретает общественно полезный характер. Наиб. ценность для обучения имеет такой труд, к-рый выполняется не механически, а сознательно, органически соединяясь с теорией, помогая осмыслить процесс и результат труда. Труд и практич. занятия, организуемые на науч. основах, становятся ценным источн. познания, средством конкретизации и углубления теоретич. знаний, пробуждения теоретич. запросов, интересов.

**Принцип научности и посильной трудности обучения** указывает на необходимость учета возрастных возможностей школьников в процессе приобщения их к науч. знанию. Т. о., принцип научности целесообразно рассматривать в единстве с требованием доступности, но при этом доступность следует понимать как меру посильной трудности (М. А. Данилов, Л. В. Занков). Принцип научности приобретает в этом случае не абстрактный, а конкретно-содержат. смысл, а принцип посильной трудности становится мерой умств. и физ. нагрузки уч-ся.

Науч. знания непрерывно расширяются в своем объеме, способности же уч-ся к усвоению знаний хотя и возрастают, но однако не в той мере, в какой объем знаний. Чтобы обеспечить овладение идеями совр. науки, необходим тщательный отбор самого существ. содержания науки для обр. молодежи. Чтобы успешно решить эту задачу, необходимо раскрыть логику уч. предмета, обеспечивающую с первых шагов изучения подведение уч-ся к новым науч. понятиям. Введение каждого науч. понятия должно логически вытекать из поставленных познават. задач. Важно учитывать, что содержание обр. не сводится к педагогически адаптированным основам наук.

Расширение познават. возможностей уч-ся происходит в процессе последоват. усложнения тех уч. и практич. задач, к-рые выдвигаются перед ними в ходе уч. процесса. Правильное определение степени и характера трудностей в уч. процессе составляет гл. способ в руках учителя вызвать движущую силу учения и расширить познават. возможности уч-ся.

Рассматриваемый принцип обязывает педагога вести мысль уч-ся к сущности, раскрывая внутр. связи между явлениями, рассматривая предметы в их возникновении и развитии. Глубокое понимание сущности явлений предполагает овладение теоретич. знаниями в их науч. осмыслении, с критич. оценкой разл., в т. ч. ошибочных, представлений.

Наука – развивающаяся система; истинность ее положений в каждый ист. период относительная, поэтому в содержании обр. должны в разумной мере найти отражение важнейшие факты истории науки. Историзм – одно из требований изложения теорий в обучении.

В овладении методами науч. познания важная роль принадлежит самостоят., поисковой, творч. деятельности уч-ся. Она вырабатывает у них умение наблюдать, сравнивать, классифицировать, обобщать, строить гипотезы и экспериментально проверять их. Построение педагогом системы проблем и проблемных задач для самостоят. иссл. уч-ся создает условия для развития творч. личности. Принцип проблемности (*Исследовательский метод*) нек-рыми дидактами включается в систему П. о.

**Принцип систематичности и последовательности обучения.** В его основе

лежат объективные закономерности познания и обучения: систематич. характер науч. знаний, мышления и обучения. Основы наук, изучаемые в школе, представляют собой системы логически взаимосвязанных понятий, законов, теорий, отражающих объективные связи реальной действительности. Принцип систематичности тесно связан с важнейшей характеристикой развитого ума – системностью мышления – и реализуется прежде всего в содержании обр.: в уч. предметах отражаются логич. связи между явлениями реальной действительности, раскрываемые в соотв. науках. Но дидактич. система уч. предмета не является простой копией системы научной, она подвергается изменениям, обусловленным закономерностями развития уч-ся. Чем младше школьники, тем более значит. роль в обосновании системы обучения играют дидактич. закономерности.

Разобщенное аналитич. изучение отд. предметов не может обеспечить формирование в сознании школьников целостной картины мира. Для того чтобы преодолеть такую разобщенность в содержании программ и учебников, предусматриваются внутрипредметные и межпредметные связи, а в уч. план включаются предметы интегративного характера, включающие сведения из разных наук (природоведение, общая биология, обществознание). Интегративную функцию выполняет также трудовое обучение, поскольку мн. трудовые задания (особенно творч.) требуют комплексного применения знаний из разл. уч. предметов. Т. о. осуществляется диалектич. единство аналитич. и синтетич. предметного и комплексного построения содержания обр.

Принцип систематичности и последовательности, проектируемый в уч. планах, программах и учебниках, реализуется во взаимосвязанной деятельности учителя и уч-ся на уроках. Уже в мл. классах учитель приучает детей к логически последоват. устному и письм. ответам на вопросы, изложению, описанию, рассуждению о плане решения задачи, выполнению трудового задания и т. д. На ср. и ст. ступени школьники овладевают умением распознать систему в структуре изучаемой темы и уч. предмета в целом, учатся группировать знания вокруг ключевых идей науки, раскрывать связи данного уч. предмета с др. Осознание этих связей имеет большое значение для формирования мировоззрения уч-ся. Систематичность необходима и в формировании умений и навыков. Важно, чтобы уч-ся осознанно овладевали последоват. совокупностью приемов или операций при их усвоении. Объединение частей в целое дает лучшее познание целого и его частей. С этой целью организуется обобщающее повторение.

Иссл. показали, что старшеклассники при изучении теории в курсах естеств. наук, даже хорошо зная их фактич. содержание, плохо представляют себе осн. элементы теории и характер связи между ними. Этот недостаток можно устранить путем введения в содержание этих курсов методологич. знаний о компонентах теории и функцион. связях между ними.

Обучение – сложная динамичная система, в к-рой совершается системное взаимодействие разл. компонентов; системность с ее дифференциацией и интеграцией науч. знаний; системность в подходе к методам обучения, к общей организации обучения, к-рая должна обеспечить единство всех его функций – образоват., развивающей, воспитывающей; использование всех внутр. возможностей познават. и практич. деятельности уч-ся.

**Принцип сознательности и творч. активности уч-ся при руководящей роли учителя.** В психологии учение рассматривается как активная познават. деятельность, в процессе к-рой происходит слияние, связывание усваиваемого обществ. опыта с личным опытом ребенка. Педагогами установлена объективная закономерная связь между характером, степенью активности детей и результатами обучения – образоват., воспитат. и развивающими. Определена ведущая роль педагога в организации активной уч. деятельности обучающегося и доказана необходимость постепенной передачи в руки уч-ся уч. действий по мере того, как они овладевают умением выполнять эти действия самостоятельно.

Сознательность рассматривается в 2-х аспектах: как понимание изучаемого и как сознат. отношение к учению.

Важнейшим средством, обеспечивающим понимание изучаемого, является объяснение учителя, эффективность к-рого зависит от характера направленной деятельности уч-ся, включающей осознание уч. задачи, активность восприятия, осмысление, творч. переработку, применение знаний, умений, навыков. Принцип требует разработки и применения системы самостоят. работ, усложняющихся от класса к классу. Особая роль при этом отводится исследоват. работам. Знания, приобретенные в школе, быстро устаревают, их необходимо постоянно обновлять. Одна из форм такого обновления и углубления знаний – самообразование. Пробудить у уч-ся потребность в самообразовании и вооружить их соотв. умениями – одна из задач школы. Особое значение этот принцип имеет в условиях непрерывного образования.

**Принцип наглядности обучения и развития теоретич. мышления уч-ся.** Поскольку мышление детей развивается от конкретного к абстрактному, наглядность традиционно признавалась исходным началом обучения. При этом не учитывалось, что применение на разных ступенях обучения одной и той же структуры уч. процесса от наглядного к отвлеченному укрепляет тенденцию развития мышления детей, характерную для мл. шк. возраста. Но и в мл. классах можно вводить обобщения изв. детям конкретных вещей и с успехом применять дедуктивный способ изучения матла, к-рый представляет собой более короткий путь по сравнению с предметно-индуктивным. Опыт соотв. изменения содержания обучения в нач. школе (Давыдов, Эльконин) приводит к усилению элементов абстракции в нач. обучении.

Наглядность дает уч-ся убежденность в истинности наблюдаемого, но всякое восприятие происходит при активном мышлении и в той или иной форме предполагает познават задачу. Т. о., в любом акте наглядного обучения восприятие слито с абстрактным мышлением.

**Принцип прочности результатов обучения и развития познават. сил уч-ся.** В его основе лежат прежде всего объективные закономерности памяти, ее роли в психич. жизни человека.

Долгое время хорошим результатом обучения считалось умение ученика дословно воспроизвести заученный текст, что достигалось путем многократного чтения и воспроизведения текста без его осмысления («механич. зубрежка»); такое понимание приводило к формализму знаний (усваивалась их словесная форма без понимания смысла), притупляло ум детей и формировало отрицат. отношение к учению. Принцип прочности в совр. понимании связан с принципами сознательности и активности, систематичности и последовательности и др. Прочнее запоминаются знания, объединенные в определ. систему, излагаемые в логич. последовательности. Принцип прочности требует дифференциров. подхода к изучаемому мат-лу, необходимости четко различать, что из изучаемого содержания должно закладываться и храниться в долговрем. памяти, а что имеет вспомогат. значение. Полезно также, чтобы уч-ся умели пользоваться разл. справочниками.

В обучении оказывается важным гармоничное сочетание произвольной и непроизвольной памяти (*Забывание*, *Запоминание*).

Для усвоения содержания предмета важно, чтобы значит. часть уч. мат-ла усваивалась и закреплялась на уроке. Этому способствует яркое эмоцион. изложение знаний учителем, четкая логич. структура, использование наглядных пособий, техн. средств обучения, дидактич. игр, системы самостоят. работ и т. д.

Закреплению в памяти способствуют такие умств. операции, как сравнение, классификация, анализ, синтез, обобщение и др., вырабатывающие гибкость, подвижность ума, умение обобщать знания, помогающие опираться не столько на память, сколько на мышление и чувства.

Прочность усвоения зависит также от того, насколько ученики владеют рацион. приемами запоминания; чем старше уч-ся, тем больше следует ориентировать их на логич. запоминание. Большое значение для прочности запоминания имеет система повторения. Рассредоточенное во времени, оно более эффективно, чем сконцентрированное в одном занятии. Самое лучшее закрепление уч. мат-ла – его многократное и

вариативное использование на практике в разл. видах деятельности.

Важным дидактич. средством, способствующим сознат. и прочному усвоению знаний, является регулярный контроль за процессом и результатами обучения. Необходимо обучать уч-ся приемам самоконтроля и взаимного контроля, причем уд. вес их должен увеличиваться от класса к классу.

Проблема прочности усвоения знаний не должна сводиться только к тренировке памяти – необходимо решать ее в единстве с развитием всех познават. сил уч-ся.

**Принцип колл. характера обучения и учета индивид. особенностей уч-ся** выражает необходимость воспитывать класс как единый уч. коллектив, создавать условия для активной организов. работы всех уч-ся и в то же время индивидуально подходить к каждому ученику с целью успешного обучения и развития положит. задатков. Гармонич. сочетание колл. и индивид. уч. деятельности создает оптим. условия для успешного решения задач обучения.

Одна из задач обучения заключается в том, чтобы уч-ся приобретали опыт колл. деятельности, могли и умели подчинять свои намерения и действия интересам коллектива, оказывать помощь друг другу. Используются разл. формы колл. деятельности: решение познават. задач в процессе общеклассной проблемной беседы; работа в группах, каждая из к-рых решает часть общеклассного задания; взаимное обучение в парах переменного состава и т. п.

Организация интеллект. взаимоотношений между ст. и мл. школьниками обогащает духовную жизнь коллектива; умств. интересы уч-ся переплетаются с интересами дружбы. В педагогически орг. коллективе создаются благоприятные условия для успешного учения и развития его членов.

Требование индивид. подхода в обучении основывается на существовании различий между уч-ся, к-рые необходимо учитывать при выборе способов, приемов и темпа обучения. Одно из эффективных средств осуществления индивид. подхода – варьирование заданий для классной и домашней работы.

Слабым уч-ся следует оказывать помощь путем стимулирования интереса к учению, вовлечения в общую работу группы, класса, применения разл. средств активизации процесса обучения и т. д. Большие возможности для индивидуализации обучения открывают дифференциация обучения, программированное обучение и применение ТСО.

**Принцип положит. эмоцион. фона обучения** опирается на совр. науч. представление о роли эмоций в человеч. деятельности. Работа, к-рой человек увлечен, дает хороший результат. Работа, вызывающая отрицат. эмоции, угнетает силы и потому мало продуктивна. Эта проблема приобрела исключит. значение – общ-во нуждается в людях творческих.

Школа призвана систематично и последовательно культивировать у уч-ся с ранних лет увлеченность наукой, техникой, иск-вом и т. д., чтобы деятельность как в школе, так и вне ее сопровождалась положит. эмоциями. Это важно для успешного учения, усиления его общеобразоват., воспитат. и развивающего влияния. Для формирования положит. отношения к учению необходимы осознание его значимости уч-ся, связь обучения с практич. работой, приобщение уч-ся к творч. поисковой деятельности и т. д. Среди средств эмоцион. воздействия на уч-ся большая роль принадлежит личности учителя, его речи, выражающей отношение к излагаемым явлениям, фактам, его увлеченности предметом, доброжелат. отношению к уч-ся. Все П. о. взаимосвязаны, ни один из них не универсален, и его изолированное применение не дает необходимых результатов.

**ПРИНЯТИЕ И САМОПРИНЯТИЕ** – принципиально важные принципы личностно-ориентированного воспитания.

Принятие другого таким, каков он есть, в гуманистич. педагогике означает изначальную ориентацию на человека и его ценность как личности, готовность взаимодействовать с человеком, признание за ним прав на собств. интересы, учет его особенностей, допущение его возможного резкого отличия от др. «Принять» – значит и доверить, впустить, насколько это возможно, в свой внутр. мир и соотносить свое поведение и интересы с интересами и поведением др. Принятие др. означает утвержде-

ние неповторимого существования именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами. Это отказ от оценок его личности, безусловное к нему отношение, что очень трудно достигается в массовой школе, к-рая вся ориентирована на бесконечное «вынесение приговоров» и «навешивание ярлыков». Признание принципа принятия ребенка или подростка является в реальности для мн. учителей проверкой их нравств. и психол. готовности к работе с детьми, к-рая требует любви и высокой степени толерантности.

Самопринятие личности можно определить как ощущение ценности собств. личности, чувство собств. достоинства, силы своего «Я». Оно характеризуется доверием своим чувствам, верой в себя и свои возможности, открытостью характера. Отличают самопринятие (принятие себя как уникальной индивидуальности, обладающей не только достоинствами, но и слабостями) от самооценки, к-рая предполагает чаще всего сравнение своих достижений с достижениями др. людей и оценку себя как носителя определ. свойств.

Практика совр. школы показывает, что в условиях изменений в парадигме обр. психология личности и психология развития начинают играть все большую роль, поскольку они дают педагогам психол. объяснение «высоких пед. технологий», а также позволяют на практике связать принципы гуманистич. психологии и гуманистич. воспитания. Механизмы П. и С. являются показат. примером такой взаимосвязи.

**ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ** – категория, означающая нечто еще не изв. науке. Это знание о незнании, представление об узловых задачах, к-рые нужно решить в рамках иссл., о существ. вопросах, на к-рые необходимо найти ответ.

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – обучение, при к-ром преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность уч-ся по решению уч. проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоят. поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. П. о. направлено на формирование познават. самостоятельности уч-ся, развитие их логич., рационального, критич. и творч. мышления и познават. способностей. Опираясь на закономерности психологии мышления, логику науч. иссл., П. о. способствует развитию интеллекта уч-ся, его эмоцион. сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается гл. отличие П. о. от традиц. объяснительно-иллюстративного. П. о. предполагает усвоение не только результатов науч. познания, но и самого пути познания, способов творч. деятельности. В основе организации П. о. лежит личностно-деятельностный принцип организации процесса обучения, приоритет поисковой уч.-познават. деятельности уч-ся, т. е. открытия ими под руководством обучающего выводов науки, способов действия, изобретения новых предметов или способов приложения знаний к практике.

При объяснительно-иллюстративном обучении также не исключаются элементы поисковой деятельности уч-ся, особенно при изучении предметов естеств.-матем. цикла, само содержание к-рых предполагает решение задач, наблюдение и обобщение. Однако фронтальное изложение и передача учителем готовых выводов науки доминирует, особенно в предметах гуманитарного цикла.

Теория П. о. начала интенсивно разрабатываться в 60-х гг. 20 в. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познават. деятельности уч-ся, развития самостоятельности школьника. Однако, во-первых, в традиц. дидактике задача «учить мыслить» не рассматривалась как самостоят., в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти; во-вторых, традиц. система методов обучения не могла «преодолеть стихийности в формировании теоретич. мышления у детей» (В. В. Давыдов); в-третьих, иссл. проблемы развития мышления занимались гл. обр. психологи, пед. теория развития мыслит. способностей не была разработана. В результате сов. массовая школа не накопила практики использования методов, специально направленных на развитие мышления. Большое значение для становления теории П. о. имели работы психологов, сделавших вывод о том, что умств. развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но

и структурой мыслит. процессов, системой логич. операций и умств. действий, к-рыми владеет ученик, и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучения. Исходными при разработке теории П. о. стали положения теории деятельности.

Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умств. деятельности уч-ся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций в разл. уч. предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познават. задач. Постепенно распространяясь, П. о. из общеобразоват. школы проникло в ср. и высш. проф. школу. Совершенствуются методы П. о., в к-рых одним из важных компонентов становится импровизация, особенно при решении задач коммуникативного характера. Возникла система методов обучения, в к-рой создание проблемной ситуации учителем и решение проблем уч-ся стало гл. условием развития их мышления. В этой системе различаются общие методы (монологич., показательный, диалогич., эвристич., исследоват., программированный, алгоритмич.) и бинарные – правила взаимодействия учителя и уч-ся. На базе этой системы методов получили развитие и некрые новые пед. технологии.

Проблемная ситуация в педагогике (в отличие от психологии) рассматривается не вообще как состояние интеллект. напряжения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умств. затруднения, вызванного в определ. уч. ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных уч-ся знаний и способов умств. или практич. деятельности для решения возникшей познават. задачи. Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека и стимулирует умств. поиск.

Словесное выражение содержания проблемной ситуации составляет уч. проблему. Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы (того, что неизв.), ее формулировкой и решением.

П. о. предполагает отличную от традиционной структуру урока, состоящую из трех компонентов (являющихся одновременно и его этапами): актуализация опорных знаний и способов действия; усвоение новых понятий и способов действия; применение их (формирование умений и навыков). Такая структура урока обеспечивает реализацию познават., развивающей и воспитывающей функций обучения.

П. о. не поглощает всего уч. процесса: не всякий уч. материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познават. задачи или противоречивого суждения. При постановке уч. проблем необходимо руководствоваться принципом целесообразности.

На разных ступенях обр. (в дет. саду, школе, уч. заведениях) организация П. о. имеет свою специфику, к-рая выражается в применении разл. методов его реализации. В дет. саду и нач. школе П. о. может проводиться в форме беседы, рассказа, дет. игры; в ср. школе может быть связано с моделированием, конструированием, экспериментом, программиров. обучением. В высш. школе П. о. может проводиться в форме лекции, имитационной и ролевой игры («проблемно-модельное обучение» – моделирование деятельности в реальной ситуации) и т. д. Используя конфликтные ситуации или имитируя их в уч. коллективе, педагогами разрабатывается методика «проблемного воспитания».

С началом демократизации обр., внедрением принципов дифференциации и интеграции в уч. процесс и пед. систему стали широко использоваться варианты организации П. о., такие, как модульное и модельное обучение, игровые методы, программиров. и компьютерное обучение, диалоговые формы проведения занятий и пр. Наметилась интеграция разл. концепций П. о.

Важнейшим условием развития П. о. стала дифференциация содержания обучения путем варьирования структуры знаний, появления вариативных и альтернативных программ и учебников для уч-ся разного уровня развития. Модулирование содержания, внедрение имитационной игры, применение гибких технологий обучения, переход от массово-репродуктивного к индивид.-творч. подходу в организации процесса обучения открывают новые условия развития П. о.

Критериев эффективности П. о. может быть неск.: повышение уровня познават.

самостоятельности уч-ся, глубина и прочность усвоения знаний, уровень сложности решаемых задач, направленность развития личности и т. д.

Сложность внедрения П. о. в практику всех типов уч. заведений связана с недостаточной разработанностью его методики и сложностью подготовки всего уч. мат-ла в виде проблемных познават. задач, диалоговых конструкций силами учителя, а также с недостаточной подготовленностью учителя к организации П. о.

**ПРОГНОЗ В ОБРАЗОВАНИИ** – научно обоснованная гипотеза о будущем состоянии образоват. практики на основе предвидения характера и темпов технол. и соц.-экон. развития. Примером может служить концепция непрерывного обр., рисующая контуры образоват. системы, идущей на смену ныне существующей.

**ПРОГНОЗИРОВАНИЕ** (от греч. prognōsis – предвидение) – составление и разработка прогнозов; спец. науч. иссл. конкретных перспектив к.-л. обществ. явления, предсказание возможных событий. П. включает предвидение причинно-следств. связей, напр., на занятиях по экономике бизнеса уч-ся предлагается предсказать, что может произойти, если компания не подготовит отчет по итогам коммерч. деятельности. П. широко используется на предварит. стадиях разработки планов и программ как инструмент науч. предвидения, вариантного анализа, получения доп. информации при выработке решений. В рыночной экономике распространено П. спроса, рыночной конъюнктуры.

П. обр. оказывается столь же многоаспектным и предполагает иссл. назревающих проблем путем продолжения в будущее (экстраполяции) наблюдаемых тенденций, закономерности развития к-рых в прошлом и наст. достаточно хорошо известны (при усл. абстрагировании от возможных перемен, способных существенно видоизменить наблюдаемые тенденции), определением путей решения этих проблем через нормативную разработку (оптимизацию) таких тенденций. При поисково-проблемном и нормативно-целевом подходах в разл. сочетаниях используются методы экстраполяции, сценарного, матричного, сетевого и т. п. моделирования, экспертные оценки и др., сведенные в те или иные методики П. Общая цель – повышение эффективности управления социальными процессами посредством как бы предварит. «взвешивания» намечаемых и принимаемых решений.

**ПРОГНОСТИЧНОСТЬ** – одно из осн. требований к системе обр. взрослых; обозначает принцип. ориентированность данной системы на динамичные изменения соц.-экон. и производств. сферы и вариативные образоват. потребности нас. (См. *Система образования взрослых*).

**ПРОГРАММА** (от греч. programma – объявление, распоряжение) – 1) совокупность взаимоувязанных мер, планов, действий, направленных на достижение единой цели, решение одной проблемы (социальной, экон.; см. также *Комплексная программа*); 2) алгоритм задачи на языке программирования для ее решения на ЭВМ в виде последовательности команд (операторов).

**ПРОГРАММА ДЛЯ ЭВМ** – по законодательству РУз об авторском праве объективная форма представления совокупности данных и команд, предназначенных для функционирования ЭВМ и др. компьютерных устройств с целью получения определ. результата, включая подготовит. мат-лы, полученные в ходе разработки программы для ЭВМ, и порождаемые ею аудиовизуальные отображения.

**ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – изложение осн. задач и целей деятельности гос. органов власти в сфере управления и развития обр.

**ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ** – нормативный док-т, в к-ром определены содержание обучения, наиб. целесообразные способы организации его усвоения обучающимися, источн. информации.

**ПРОГРАММИРОВАНИЕ** – теоретич. и практич. деятельность по обеспечению программного управления обработкой данных, включающая в себя создание программ, а также выбор структуры и кодирования данных.

**ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – форма обучения, обеспечивающая возможность самостоят. приобретения зна-

ний и навыков на основе специально разработанной программы.

**ПРОГРЕСС** (лат. progressus – движение вперед) – поступат. движение; развитие людей и человечества в направлении к лучшему, высшему, совершенному состоянию. П характеризуется в эволюции жизни тем, что в течение истории Земли (геол. развития) возникают все более высокоорг. живые существа. П. является принципом мировых событий, у человечества нет др. задачи, кроме как идти вперед по прежнему пути к все большему системному овладению природой, рационализации и технизации земли. Вера в П. иногда сильно колеблется, и тогда начинает распространяться пессимистич. мировоззрение.

**ПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – деятельность, в процессе к-рой уч-ся интегрирует новую информацию по сравнению с содержащейся в уч. пособии. В П. д. различают два уровня: эвристич. (поисковый) и творч. На эвристич. уровне уч-ся добывает субъективно новую информацию (только для себя новую); на творч. уровне добывается объективно новая информация. Человек действует «без правил», но в изв. ему области, создавая новые правила, занимается творч. (исследоват.) деятельностью.

**ПРОДУКТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ** – интеграция множества разнообр. и необычных идей, их развитие и углубление.

**ПРОДУКТИВНОЕ УЧЕНИЕ** – практика личностно-ориентированного обучения в процессе конкретной работы на основе ее свободного выбора уч-ся и с учетом их интересов.

В противовес традиц. обр., П. у. следует целям опережающего развития автономности и активности. В противовес доминирующей образоват. системе оно характеризуется тем, что образоват. процесс имеет на выходе индивид. опыт продуктивной деятельности. Продуктивная (производств.) деятельность есть индивид. действие, к-рое производит или полезный материал, или нематер. продукт (либо услуги) и к-рое обладает практич. ценностью и, прежде всего, плодотворно для обр. Поскольку такое учение развивается в продуктивной (производств.) деятельности, оно расширяет сферу субъективности в процессе самоопределения, творчества и конкретного участия.

Если мы хотим не потерять эффект инновации в образоват. системе, мы должны развивать новые концепции деятельности и открывать ее новые сферы. Молодые люди должны поощряться в их участии в формировании мира и в принятии решений. Они должны воспринимать себя серьезно, как люди, способные сознательно планировать свое собственное будущее. Это предполагают, что молодые люди, уверенные в себе и социально мотивированные, также и активно действуют. Данные добродетели требуют реализации в наст. социальных ситуациях. П. у. означает поэтому практич. участие в развитии как индивида, так и общ-ва.

**ПРОЕКТ** (лат. projectus – брошенный вперед) – замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания, обоснования, расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практич. реализации.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ** – деятельность, под к-рой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание (осознание, понимание) того, что должно быть. Фактически в этом определении подчеркиваются всего два момента: идеальный характер действия и его нацеленность на появление (образование) ч.-л. в будущем.

Именно эти две характеристики отличают П. как таковое от др. широких (в некром смысле предельных) типов деятельности, напр., от иссл. Из столь широкого определения с неминуемостью следует, что могут существовать и реально существуют самые разл. виды, методы и способы П.

Более того, они могут быть противоположными, т. е. в теоретич. осознании вступать в борьбу друг с другом, что фактически и фиксируется в истории (напр., противопоставление П. по прототипам и П. без прототипов). Именно в таких теоретич. схватках возникает особая проблематика оснований или методологич. принципов, получившая сейчас в сфере наук, обслуживающих обр., столь большое значение и не менее широкий круг разл. толкований.

В принципах выделяются два взаимосвязанных, но далеко не тождественных слоя:

– онтологический (слой видения и понимания) и

– организационно-деятельностный (слой действия и его организации).

Без подобной двухслойной организации любой методологич. принцип перестает работать.

В методологич. практике можно выделить, рефлексивно оформить след. 5 методологич. принципов П. образоват. систем:

– построение взаимодействующей системы субъектов П. (их совместность),

– развитие мыследеятельности как ядро создания и организации образоват. общностей,

– «внедрение» в обр. др. сфер деятельности (как ведущий процесс построения сферы обр.),

– рефлексивное развертывание одноврем. и взаимосвязанных процессов П. и реализации,

– индивидуализация П.

Данные принципы достаточно полно очерчивают совокупность деятельностей и их возможную со-организацию в общем процессе П. образоват. систем.

**ПРОЕКЦИЯ** (от лат. projectio – выбрасывание вперед) – механизм психол. защиты, заключающийся в бессознат. переносе на др. лицо, приписывании этому лицу собств. чувств, желаний и влечений, в к-рых человек не хочет себе сознаться, понимая их социальную неприемлемость. Напр., когда человек по отношению к кому-то проявил агрессию, у него нередко возникает желание принизить привлекат. качества пострадавшего.

**ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ ТРУДА** – показатель эффективности использования ресурсов труда, характеризующий умение рационально использовать рабочее время; стремление к освоению высокопроизводит. методов работы, наиб. экономичных способов организации труда. Измеряется кол-вом продукции в натуральном или денежном выражении, произведенным одним работником за определ., фиксированное время (час, день, месяц, год); является одним из осн. критериев эффективности проф. обучения.

**ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА** – сост. часть уч. процесса в образоват. учр. ср. спец., проф. обр., имеющая целью закрепление и углубление знаний, полученных ст-тами в процессе обучения, приобретение необходимых умений и навыков практич. работы по изучаемой специальности. Проводится в соответствии с действующим Гос. образоват. стандартом и включает практику для получения первичных проф. навыков.

**ПРОИЗВОДСТВО** – процесс создания разных видов экон. продукта, матер. благ; представляет собой естеств. условия человеч. жизни и матер. основу др. видов деятельности.

**ПРОИЗВОДСТВО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ.** Между развитием произ-ва и системой подготовки кадров существуют прямая и обратная связь. Через систему подготовки кадров обеспечивается процесс произ-ва, определяются темпы, характер и масштабы его развития, поскольку кадры являются гл. элементом производств. сил.

Поэтому в Нац. модели и программе произ-во рассматривается как один из равноправных осн. компонентов системы подготовки кадров.

В системе подготовки кадров произ-во осуществляет функции заказчика и потребителя, активно участвуя в подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров соотв. уровня и профиля.

Потребности произ-ва формируют соц. заказ системе подготовки кадров, определяют цель, задачи и содержание проф. подготовки, выдвигают квалификац. требования, обусловливают выбор адекватных технологий и форм обр. Произ-во как заказчик оценивает качество, уровень и конкурентоспособность кадров и системы проф. подготовки в целом.

Произ-во как партнер в системе подготовки кадров:

– формирует заказ на рабочих и специалистов разных уровней;

– соответствует системе непрерывного обр. предоставлением имеющихся в его распоряжении мат.-техн., финанс., кадровых и др. ресурсов, необходимых для обучения, повышения квалификации и переподготовки кадров;

– участвует в финансировании подготовки как отд. специалистов и групп, так и уч. заведений разл. типов и уровней в качестве учредителя, попечителя, спонсора, донора;

– обеспечивает моральное и матер. стимулирование, поощряет проф. непрерывный рост и личную активность специалистов,

– создает условия для интеграции с обр. и наукой в форме учеб.-науч.-производств. комплексов (центров, технопарков, технополисов и т. д.).

Дореформенное состояние взаимосвязи между произ-вом и образоват. учр. характеризовалось тем, что выпускники образоват. учр. не обладали в должной мере проф. умениями, основанными на опыте самостоят. решения проф. проблем. Образоват. учр. обеспечивали достаточно высокий уровень теоретич. подготовки, однако формирование умений организаторской, воспитат., обществ. деятельности было далеко от практики. Поэтому нередко молодые специалисты слабо знали произ-во и не проявляли активного интереса к его модернизации и совершенствованию своей проф. деятельности.

Недостаточно прочные и глубокие связи образоват. учр. с произ-вом порождали отставание содержания и технологии обучения от темпов развития науч.-техн. прогресса в экономике.

Совр. этап развития экономики, науки и техники предъявляет постоянно растущие требования к качеству подготовки специалистов всех уровней, к интеграции образоват. учр. с произ-вом.

В наст. время существуют след. формы интеграции образоват. учр. с произ-вом: учеб.-науч.-производств. объединения; филиалы кафедр вузов на произ-ве; совм. подготовка специалистов без отрыва от произ-ва; проведение н.-и. и опытно-конструкторских работ на хоздоговорной основе; спонсорская помощь образоват. учр.

Рынок товаров и услуг, качество и конкурентоспособность продукции тесно связаны с качеством и уровнем подготовки кадров. Произ-во как гл. потребитель кадров должно быть, прежде всего, заинтересовано в повышении качества их подготовки.

Гл. задачей эффективной интеграции произ-ва и образования является определение роли и места произ-ва в системе подготовки кадров, для чего необходимо:

– обеспечение подготовки высококвалифицир. кадров на основе соединения обучения с производит. трудом на предприятиях, в т. ч. в процессе производств. практики:

– использование производств. потенциала предприятий в подготовке кадров и в проведении совм. н.-и. работ;

– воспитание молодежи (трудовое, нравств. и физическое) в трудовых коллективах;

– осуществление подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров по новым направлениям развития технологии и техники с учетом потребностей произ-ва;

– использование науч.-практич. потенциала высш. образоват. и н.-и. учр. для решения крупных науч.-техн. проблем произ-ва.

В новых условиях роль производства в процессе подготовки кадров заключается в след.:

– участие в разработке квалификац. характеристик специалистов;

– участие в разработке образоват. стандартов по профессиям и специальностям;

– участие в деятельности гос. аттестац. комиссии;

– систематич. повышение квалификации пед. кадров по новым технологиям в произ-ве;

– участие высококвалифицир. кадров произ-ва в образоват. процессе;

– создание уч. центров и курсов для переподготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов;

– участие в профориентации и приеме молодежи в уч. заведения проф. обр.;

– обеспечение рабочими местами обучающихся для прохождения производств. практики;

– оснащение уч. заведений оборудованием, оснасткой и совр. инструментом в рамках интеграции;

– стимулирование повышения квалификации рабочими и специалистами.

Особое место в подготовке кадров занимает производственная практика, к-рая

обеспечивает формирование умений и навыков проф. деятельности по избр. специальности.

Производств. практика включает в себя: личное участие обучающегося в производств. процессе на разл. должностях по избр. направлению; теоретич. занятия, предусмотр. в рамках производств. обучения; самостоят. изучение в условиях произ-ва нек-рых вопросов спец. подготовки; приобретение проф. знаний, производств. умений и навыков; участие в рационализаторской и изобретат. деятельности на произ-ве, в обществ. жизни трудового коллектива.

Интеграция науки, обр. и произ-ва реализуется на след. уровнях.

Первый уровень – отдельные или совокупность кафедральных подразделений, организуемых на предприятиях и в оргциях, с целью создания благоприятных условий для совм. работы в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, внедрение результатов науч. иссл.

Второй уровень – уч.-науч.-производств. комплексы, осуществляющие подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров, проведение науч. иссл. и их внедрение.

Третий уровень – взаимодействие науки, обр. и произ-ва в масштабах отраслей, регионов и комплексов экономики.

**ПРОПАГАНДА** (лат. propaganda, от propagare – распространять) – распространение путем настойчивого, активного разъяснения, а иногда и навязывание воззрений, идей, знаний или техн. новшеств; идейное воздействие на широкие массы.

**ПРОРЕКТОР** (от лат. pro – вместо и rector – управитель) – зам. ректора; должностное лицо, ответств. за определ. участок работы в образоват. учр. высш. обр.

**ПРОСВЕЩЕНИЕ** – разновидность образоват. деятельности. Осн. задача – широкое распространение знаний и иных достижений культуры, отвечающих запросам времени и способствующих правильному пониманию жизни в целом или ее отд. сторон, а также пропаганда тех или иных идей, их внедрение в сознание людей в целях привлечения к участию в их воплощении; осуществляется посредством лекций, проповедей, бесед, диспутов, разного рода популярных изд., выступлений в средствах массовой информации.

**ПРОТИВОРЕЧИЕ** – 1) положение, при к-ром одно высказывание исключает др. высказывание (суждение, мнение), несовместимое с ним; 2) лог. наличие (в рассуждении, теории) двух высказываний, из к-рых одно – отрицание др. Закон П. гласит, что два контрадикторных (противоположных) суждения не могут быть одновременно истинными, и если одно из них истинно, то др. обязательно ложно. Или иначе: одно и то же суждение не может быть и утвердительным, и отрицательным.

**ПРОФЕССИОНАЛ** – мастер своего дела; человек, избравший работу в к.-л. области пост., осн. своим занятием, обративший это занятие в профессию и обладающий необходимыми для этого занятия знаниями, пониманием дела и умениями. В ряде стран П. называют лиц свободных профессий, дипломированных специалистов и высш. должностных лиц в пром-сти или коммерции.

**ПРОФЕССИОНАЛИЗМ** – высокое мастерство, глубокое овладение профессией, качеств., проф. исполнение, приобретенные в ходе уч. и практич. деятельности. П. рабочего проявляется в совмещении в одной профессии целого комплекса спец. знаний и трудовых функций, а также в расширении видов деятельности. Гл. в этом процессе – не объем усваиваемой информации, а умение творчески пользоваться ею, находить ее, усваивать и применять в практич. деятельности.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ** – процесс вхождения человека в проф. деятельность, освоение условий, требований труда, ориентация в новом коллективе, его нормах и правилах и достижение им в оптимально короткое время требуемой производительности труда. В ходе соц.-проф. адаптации используются ритуальные методы (посвящение в профессию, вручение трудовой путевки), наставничество, шефство, моральные и матер. стимулы, разл. формы повышения квалификации.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЕ** – информирование уч-ся о кадровом запросе рын-

ка труда, о требованиях профессии к качествам человека, способах и путях их приобретения, о соц.-экон., психофизиол. особенностях выбора профессии. Для проф. информации и проф. просвещения характерны информ. методы: лекция, беседа, экскурсия, работа с проф., науч.-популярной лит-рой, использование видео- и аудиовизуальных средств.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ** – формирование на базе общего обр. таких профессионально значимых для личности и общ-ва качеств, к-рые позволяют человеку наиб. полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соотв. общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ** – научно орг. информирование о профессиях, предназначенное для учащейся молодежи, в целях практич. помощи в выборе профессии с учетом склонностей, интересов, способностей, а также запросов рынка труда, возможностей трудоустройства и обучения по выбранной профессии, специальности. В процессе консультирования используются групповые и индивид. формы работы, профориентационные игры, ситуации, тренинг.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ** – способность и готовность рабочего быстро осваивать техн. средства, технол. процессы и новые специальности или изменения в них; потребность постоянно повышать свое обр. и квалификацию.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОГРАНИЧЕННОСТЬ** – влияние физ. недостатков человека на его пригодность к проф. деятельности.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ** – 1) деятельность работников системы обр. и социальных работников, направленная на оказание консультативной помощи лицам, потерявшим работу или намеревающимся сменить профессию, сделать осознанный выбор нового поприща; 2) комплекс пед. мероприятий по содействию молодежи в проф. самоопределении в соответствии с желаниями, склонностями, способностями и с учетом потребности в специалистах и ситуацией на рынке труда.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА, ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – наука, изучающая закономерности обр., воспитания и развития, разрабатывающая принципы обучения и воспитания, информ. и пед. технологии, обосновывающая типы образоват. учр. и систему их управления. Она обобщает знания о пед. теориях, способах проектирования инновационных технологий, путях дальнейшего развития системы. Это наука о подготовке человека к проф. деятельности, о проф. воспитании, о воспроизводстве квалифициров. рабочей силы. П. п. является ответвлением общей педагогики.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА** – процесс овладения знаниями, навыками и умениями, позволяющими выполнять работу в определ. области деятельности. П. п. имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определ. работы или группы работ, и не подразумевает повышение образоват. уровня обучающегося.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИГОДНОСТЬ** – совокупность психич. и психофизиол. особенностей человека, необходимых и достаточных для эффективной работы в рамках той или иной профессии. П. п. не дана человеку изначально, она формируется в процессе обучения и последующей проф. деятельности при наличии положит. мотивации.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ** – активная деятельность уч-ся, их настойчивость и целеустремленность в практич. овладении профессией или специальностью, применение на практике полученных теоретич. знаний, самооценка своих интеллект., эмоцион. и волевых качеств. П. с. реализуется в способности самостоятельно выбирать способы выполнения работы, обеспечивающие высокое качество и производительность труда; в умении самостоятельно разобраться в производств. обстановке, принять правильное решение; в умении самостоятельно планировать и контролировать выполняемую работу.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО** – высокая и постоянно совершенствуемая степень овладения определ. видом

проф. деятельности; характеризуется качеством выполнения работы, высокой производительностью труда, проф. самостоятельностью, культурой труда и творч. отношением к труду.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – процесс и результат проф. становления и развития личности, сопровождающийся овладением знаниями, навыками и умениями по конкретным профессиям и специальностям для выполнения специализиров. функций в сфере оплачиваемого труда. Специфика П. о., по сравнению с общим обр., состоит в большом разнообразии профессий и специальностей, форм подготовки работников, достаточно коротком сроке жизни уч.-программной документации, т. к. содержание проф. обучения непосредственно связано с быстро меняющимся в результате науч.-техн. прогресса содержанием труда.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА** – действия, направленные на обеспечение знаний и навыков, а также формирование жизненной позиции, требуемых для эффективной и продуктивной работы по к.-л. специальности или группе специальностей; включает первонач. подготовку, переподготовку, повышение квалификации и специализиров. подготовку, ориентированную на определ. работу; может (но не обязательно) включать общеобразоват. дисциплины.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОЛЛЕДЖ** – образоват. учр. в системе ср. спец., проф. обр. Узб. со сроком обучения 3 года, обеспечивающее углубл. развитие проф. наклонностей, умений и навыков учся, получение одной или нескольких специальностей по выбранным профессиям.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОТБОР** – система средств, обеспечивающая вероятностную оценку пригодности человека к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению проф. обязанностей в специфич. затрудненных условиях (гигиенич., микроклиматич., техн. и пр.), требующих от человека повышенной ответственности, здоровья, высокой работоспособности и точности исполнения задания. Для П. о. используются спец. методы диагностики, направленные на выявление профессионально необходимых качеств, определение проф. пригодности. Как правило, отбор осуществляется в спец. лаб. условиях.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СОЮЗ (ПРОФСОЮЗ)** – добровольное обществ. объединение граждан, связанных общими производств., проф. интересами по роду их деятельности, создаваемое в целях представительства и защиты их соц.-трудовых прав и интересов.

**ПРОФЕССИЯ** (лат. professio, от profiteor – объявляю своим делом) – род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом спец. теоретич. знаний и практич. навыков, приобретенных в результате спец. подготовки и опыта работы; является обычно источн. существования.

**ПРОФЕССОР** (от лат. professor – наставник) – ученое звание, присваиваемое наиб. квалифициров. преподавателям и науч. сотрудникам образоват. учр. высш. обр. и н.-и. учреждений, ведущим самостоят. курсы и руководящим н.-и. работой.

**ПРОФИЛИЗАЦИЯ** – овладение той или иной проф. деятельностью, связанной с изучаемой специальностью.

**ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ** – педагогически обоснованная, последоват., непрерывная смена актов обучения, в ходе к-рой решаются задачи развития и воспитания личности. В П. о. участвуют во взаимосвязанной деятельности его субъекты – учитель и ученик. Как элементы П. о. могут теоретически рассматриваться в динамике и на каждом этапе цели и содержание обр., мотивы субъектов обучения, формы его организации, средства и результаты. Усвоение каждой дидактич. ед. содержания обр. приводит к изменению др. элементов П. о., к переходу их от одного состояния в др.

Цели изменяются по мере их достижения или необходимости воспроизведения в той или иной модификации в зависимости от пед. ситуации. Содержание обр. как воплощение целей обучения с каждым шагом приобретает иное наполнение. Учитель варьирует пед. приемы, регулирует содержание обучения, определяет тактику своего поведения, реагируя на возникшую пед. ситуацию, оценивая ее с целью определения или программирования след. шага обуче-

ния. В результате собств. уч. деятельности и взаимодействия с учителем и ученич. коллективом преобразуются личность и деятельность ученика. Мотивы учения выступают в качестве источн. обучения, а в процессе взаимодействия могут изменяться. Формы организации обучения, будучи обращенными к новым дидактич. единицам и благодаря накопленному опыту пед. общения учителя и ученика, также меняются (если не по внеш. проявлению, то по качеству, быстроте реализации, степени влияния на деятельность субъектов обучения). В ходе обучения модифицируются функции средств обучения.

Естественным следствием изменения состояний всех элементов П. о. являются результаты обучения. Даже в случае неусвоения уч-ся уч. мат-ла («безрезультативности») можно говорить о результате обучения. Многообразие возможных изменений обусловливает необходимость планирования П. о., построения его сценария, коррекции его хода и результатов, осуществления контроля и самоконтроля, выделения учителем объектов рефлексии. Взаимодействие и взаимовлияние всех названных элементов составляет пед. механизм реализации П. о., к-рый может быть понят только при учете психич. процессов, происходящих в ходе учения и преподавания. Независимо от трактовки процесса усвоения в разл. психол. концепциях (ассоциативной теории, поэтапного усвоения знаний, уч. деятельности в соответствии с содержат. обобщением и др.) он функционирует в результате взаимодействия элементов П. о., к-рые могут быть представлены как модель П. о. Ее осн. функция состоит в раскрытии механизмов организации средствами преподавания усвоения уч-ся содержания обр. В усвоении реализуется соц.-нормативная функция обучения. Модели как эталону организации П. о. свойственна прогностич. функция, поскольку она указывает на необходимые условия полноценного обучения. Она выполняет также преобразоват. функцию, диктуя сферы и пути изменения состояний каждого из элементов П. о.

Функции П. о. обусловлены базисным законом, детерминирующим само его существование: объективной (фактической и неизбежной) обществ. потребностью в обучении и усвоении молодым поколением социального опыта для его воспроизведения и развития. Закон раскрывает осн. противоречие и движущие силы обучения - рассогласованность между развивающейся потребностью общ-ва в усвоении молодым поколением социального опыта и уровнем подготовки молодежи к выполнению ожидаемых социальных функций. Это противоречие отражает и обобщенную цель обучения – организацию усвоения социального опыта по мере осознания и осмысления общ-вом той необходимой его части, к-рая составляет содержание обр. Цель, кроющаяся в указ. противоречии, порождает П. о.; внутр. источн. его самодвижения – пост. и постепенная (по определ. нормативам) смена уч.-познават. задач, по мере решения к-рых перед уч-ся ставятся новые цели и задачи. Логика постановки и решения этих задач воплощает самодвижение обучения, т. е. формирует его сценарий.

П. о. практиками неосознанно, а теоретиками целенаправленно рассматривается на 4-х уровнях: теоретическом (обобщенной модели); отд. уч. предметов; проекта конкретного осуществления П. о. в форме плана для каждого урока и системы уроков; реальном, на к-ром осуществляются первые 3 проектных уровня. Исторически осмысление этих уровней начиналось с последнего, но в рамках совр. пед. науки теоретич. модель П. о. является гл. и системообразующей. П. о. полноценен на реальном уровне, но только с учетом всех нормативов его рассмотрения. При таком подходе целесообразно различать – наряду с понятием П. о. как общей модели обучения – понятия: «уч. процесс», обобщенно характеризующее вариант реальной динамики обучения при определ. условиях (т. е. на разных его ступенях, в разл. уч. заведениях); «ход обучения», обозначающее конкретное движение обучения (т. е. у данного педагога, в данный момент). В своей совокупности эти 3 понятия последовательно отражают общее, частное и единичное в обучении.

П. о. отличает три группы свойств: две – инвариантные и одна – вариативная.

Первая инвариантная группа характерна для любого вида обучения, независимо от времени, места, типа уч. заведения. К ней относятся: неподменяемость др. путями функции организации усвоения молодым поколением социального опыта; единство преподавания, учения и содержания обр.; единство содержат. и процессуальной сторон обучения; взаимосвязь формы предъявления преподавателем уч. информации и воспроизводящей деятельности уч-ся; наличие в обучении исходных мотивов у учителя и уч-ся, адекватных целям и функциям обучения; обязательность одной из организац. форм обучения; результативность в виде разностороннего влияния на личность ученика. Эти свойства образуют целостность, разрушающуюся при мысленном исключении любого из признаков.

2-я группа инвариантных свойств отличает обучение определ. цивилизации, общ-ва, специфич. социального организма; т. е. направленность воспитания и обр. на развитие личности индивида; соотношение общего обр. и трудового обучения; связь обучения с жизнью общ-ва; формирование социально ценной активности личности и ее готовности к самореализации. 2-я группа свойств содержательно наполняет 1-ю. Вместе с тем их реализация зависит от пед. сознания общ-ва. Если необходимость указанных свойств П. о. не осознается общ-вом, законодат. и исполнит. учреждениями госва, то функции обр. для данного социума нарушаются, хотя остается само обучение.

Вариативная группа признаков П. о. обусловлена конкретным временем и зависит от знаний учителя, его гражд. и проф. воззрений и воли. Игнорирование этих признаков, их отсутствие не разрушает П. о., не исключает его соответствия эпохе в целом, но способно наносить ему ущерб. К этим признакам П. о. можно отнести: направленность обучения на самообр. и непрерывность обр.; обучение всех уч-ся посильному творчеству; соединение общего обр. с проф. самоопределением; использование техн. средств обучения; разнообразие организац. форм, содействующих самореализации личности, и др.

Знание свойств П. о. помогает определить сферу поисков закономерностей воспитывающего обучения, область возможных пед. инноваций, пути повышения качества обр. и устранения недостатков.

Как сложное социальное явление П. о. дает повод искать не жесткие законы (хотя и они есть), а закономерности, понимаемые как недостаточно точно познанный закон, как упорядоченность познанных явлений, их связей и зависимостей между ними, а также влияющих на них факторов. Среди таких явлений множество эмпирически выявленных, устойчивых зависимостей, к-рые настолько очевидны, что не вызывали стремления к их теоретич. обобщению. Др. причина в том, что дидактич. закономерности часто подменялись психол., характеризовавшими связь между деятельностью уч-ся и усвоением. Гл. причина подобных неудач состоит в недостаточной теоретич. разработке проблем педагогики, неочевидности оснований для выделения собств. дидактич. законов и закономерностей. Таким основанием может служить анализ идеального объекта дидактики, выступающего в виде соотношения содержания обр., преподавания и учения, ведущего к усвоению содержания. Др. основанием является идеальная модель П. о. Связи между его элементами образуют устойчивые зависимости. Закономерности обучения подразделяются на 2 вида: присущие П. о. по определению и неизбежно проявляющиеся, как только он возникает в к.-л форме (они вытекают из вариативных свойств П. о. и относятся ко всякому обучению); закономерности, проявляющиеся в зависимости от характера деятельности обучающего и обучаемого, от содержания обучения, методов, к-рыми они пользуются. Один вид реализуется с 1-й группой инвариантных свойств П. о. Проявление др. свойств зависит от уровня подготовки учителя, от правильности организации учения.

К этим закономерностям приложимы характеристики динамич. и статистич. законов. Динамич. законы состоят в том, что исходное состояние объекта однозначно определяет ряд его последующих состояний. Напр., включение в обучение проблемных задач приводит к усвоению уч-ся структур творч. деятельности. Статистич. законами наз. такие, при к-рых предусматривается

определ. вероятность законченных тенденций в изменении состояния объекта или системы при заданных условиях. Так, при достаточном числе адекватных аудитории проблемных задач их решение в благоприятном психол. климате обусловит включение нек-рой части аудитории в творч. деятельность.

Сложность установления закономерностей П. о. привела к попыткам преодолеть ее путем определения аспектов процесса, для к-рых эти закономерности все же поддаются формулировке. Можно выделить неск. видов закономерностей П. о. Структурные: детерминирующая роль целей обучения по отношению к содержанию обр.; определяющая роль содержания в П. о; связи между компонентами содержания обр.; связи между ними и специфич. способами их усвоения; зависимость методов обучения от способов усвоения каждого вида содержания; вариативность применения средств и приемов в зависимости от содержания и методов обучения: обязательность организац. форм обучения. Системные: процесс обучения как социальное явление; единство преподавания, учения и содержания обр.; зависимость реализации функции П. о. от уровня пед. сознания общ-ва и конкретных субъектов, организующих этот процесс; неизбежное отражение в П. о. социальных условий; зависимость конкретного протекания П. о. от микросреды; влияние П. о. на социальные условия и микросреду. Эволюционные: изменение вариативных характеристик П. о. в зависимости от возраста и уровня подготовки уч-ся; изменение качеств. характеристик результатов П. о. в зависимости от его количеств. характеристик; изменение его качеств. характеристик в зависимости от включения новых элементов; изменения, зависящие от уровня познания закономерностей усвоения. Функциональные: незаменимость функций П. о. в трансляции молодому поколению социального опыта; подготовка к самостоят. овладению той или иной частью социального опыта; подготовка к участию в сохранении и развитии социального опыта; подготовка к саморегуляции и самооценке своих действий. Исторические: зависимость проявления всех компонентов П. о. от особенностей эпохи; вариативность целей обучения и содержания обр.; роль опосредованных средств и способов привлечения уч-ся к учению; повышение роли творч. учения и его организации в П. о., кардинальное изменение П. о. в условиях информ. общ-ва. Ни один из аспектов закономерностей здесь не исчерпан, но каждый из них облегчает поиск сформулированных закономерностей.

Средством познания и управления П. о. является его моделирование. В модели П. о. отражаются объективные, не зависящие от условий его протекания закономерности: всякое обучение реализуется только при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объекта; обучение происходит только при активной деятельности уч-ся, соотв. замыслу и деятельности обучающего; чем интенсивнее и разностороннее обеспечиваемая учителем активная деятельность уч-ся с предметом усвоения, тем выше качество усвоения; уч. процесс протекает только при соответствии (но не тождестве) цели ученика цели учителя в условиях, когда деятельность преподавателя соответствует способу усвоения учеником фрагмента содержания обр.; между целью обучения, содержанием обр. и методами обучения имеются пост. зависимости: цель определяет содержание и методы, методы и содержание обусловливают степень достижения целей. Эти закономерности сопутствуют всякому обучению, где и когда бы оно ни происходило, и позволяют вывести вторичные, но тоже универс. зависимости.

К др. группе закономерностей относятся те, к-рые зависят от меры осознания учителем тех или иных целей, элементов и ед. содержания, методов и организац. форм обучения. К их числу относятся, напр., такие понятия, к-рые могут быть усвоены только в том случае, если организована познават. деятельность уч-ся по соотнесению одних понятий с др., по отчленению одних понятий от др.; навыки могут быть сформированы, если учитель организует воспроизведение осознанных операций и действий, лежащих в основе навыка; прочность усвоения осознанного содержания уч. мат-ла тем больше, чем регулярнее орга-

низовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и введение его в систему уже усвоенного содержания, и др.

Закономерности П. о. реализуются лишь при обучении, имеющем в виду соотв. цели и включающем необходимые для их достижения средства и методы обучения. Вместе с тем они проявляются в соотв. условиях и для этих условий они универсальны, т. е. проявляются постоянно.

Модель П. о. позволяет глубже понять давно эмпирически зафиксированную идею о единстве обр , воспитания и развития как одну из важнейших дидактич. закономерностей. Это единство предстает не как связь этих трех понятий, обозначающих разную действительность, разные стороны П. о., а как слитность целей, состояний и результатов П. о.. качеств обучаемой личности и обусловлено тем, что каждый специфич. компонент содержания обр. выступает в своей роли и присутствует в воспитании и развитии. Все 3 понятия отражают единый процесс трансляции социального опыта в его принцип. проявлениях. Их единство является одновременно закономерностью и принципом обучения. Закономерностью, поскольку они в определ. мере протекают с неизбежной одновременностью (при усвоении. напр., знаний усваиваются нек-рые структуры обобщенной деятельности, целенаправленно формируется отношение к процессу учения, его объектам) Но поскольку достижение желаемых целей воспитания и умств. развития процесс не автоматический, а требующий осознанной деятельности педагога, то эта деятельность выступает в качестве принципа воспитывающего обучения.

По модели П. о. можно предсказать и его результат. Чем конкретнее и точнее запланировано содержание элементов П. о., тем точнее прогноз характеристик, при наличии к-рых обеспечивается эффективность обучения. Для выделения этих показателей необходимо рассмотреть П. о. с разл. точек зрения – сущности и целей обучения в данную эпоху, структуры его элементов, типовых условий, влияющих на уч. процесс, вариативных уч. ситуаций, влияющих на ход обучения. В результате такого анализа возможно выделить систему показателей качеств совр. П. о.: 1) обеспечение разносторонности развития и воспитания личности и выполнение каждым отрезком обучения соотв. ему роли; 2) построение содержания обр. или его целостных тематич. фрагментов как взаимосвязанной системы, отвечающей целям и потребностям общ-ва. Отличающееся полнотой и ценностно-ориентированное содержание призвано обеспечить единство образоват., воспитат. и развивающей функций обучения на программируемом уровне; 3) структурированность знаний в доступной уч-ся целостной системе как в ходе обучения, так и в итоге, включение в состав содержания обр. знаний о процессах и методах познания, механизме изучаемых процессов и принципах осуществляемых действий; 4) владение уч-ся способами усвоения, соотв. способами умств. деятельности, с перспективой перехода к самообразованию; 5) расширение содержания обр. за счет включения уч-ся в программируемую внеучебную деятельность, соотнесенную с соотв. уч предметами; 6) обеспечение системы ценностей, соотв. интересам общ-ва, мотивов учения и преподавания; 7) соответствие общедидактич. методов обучения характеру видов содержания уч. мат-ла и способам его усвоения, а также соответствие конкретных методов обучения дидактич. задачам и специфике усвоения данного содержания. Этот показатель предполагает разработку каждой методикой обучения своей системы методов обучения в контексте общедидактич. Теории: 8) рациональное применение средств обучения; 9) учет закономерностей усвоения разл. элементов социального опыта и его конкретного воплощения в разнородном уч. мат-ле; 10) контроль успешности обучения; 11) использование разл. организац. форм обучения и учет индивид. интересов уч-ся; 12) наличие благоприятного психол. климата; 13) преодоление негативных ситуаций обучения.

Показатели эффективности П. о.: правильность и системность знаний, точность исполнения предусмотренных программой способов уч. деятельности, а также способов познания и самообразования, готовность к творч. применению знаний и умений, сформированность ценностного отно-

шения к уч. мат-лу, стоящим за ним объектам и к самому процессу уч. деятельности, готовность и устремленность к самореализации, трудовая, умств., нравств. и эстетич. воспитанность, сформированность системы ценностей, социальная активность, мотивированная этой системой и усвоенным социальным опытом.

Цели и показатели эффективности обучения поддаются конкретизации на уровне уч. мат-ла. Однако проверка и оценка не могут ограничиваться знаниями и умениями, только обучение всем элементам содержания обр. обеспечивает достижение целей обучения. Эффективность обучения предполагает его связь с контролем (не обязательно выделенным в особый этап). Здесь важна обратная связь, хотя и форма проверки имеет значение для точности данных. Если эффективность достижения к.-л. цели обучения не проверяется, то, следовательно, ей и соотв. содержанию не придают значения, не учат осознанно.

Теоретич рассмотрение П. о. является определяющим условием иссл., проектирования и практич. построения уч. процесса, однако не исчерпывает ни проблематику темы, ни вопросов реализации и совершенствования этого процесса. Педагог имеет обширное пространство для творч. конкретизации методик, средств и путей проектирования и построения уч. процесса в целом и каждого его урока в частности. Единственное ограничение этого пространства – детерминация П. о. его моделью, логикой и осн., инвариантными свойствами.

Характерно, что любая инновация П. о. и его свойства либо воспроизводит в своей конкретной форме модель П. о. и его свойства, либо в случае игнорирования к.-л. принцип. нормы не достигает цели обучения. Инновации, касающиеся содержания, строящегося на содержат. обобщении, диалоге культур, внимании к знаковой системе, мыследействию, рефлексии, способны внести существ. изменения в П. о. (напр., индивидуализиров. организац. формы обучения), но при этом инвариантные свойства П. о. 1-й группы объективно ненарушимы, но нарушается логика целостного П. о.

**ПРОЦЕСС ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ** – процесс последовательно усложняющихся упражнений с целью формирования у уч-ся проф. мастерства.

**ПРОЦЕССУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – подход к обучению, акцентирующий сам процесс иссл.; деятельность уч-ся, к-рая моделирует науч. иссл. и тем самым ведет их не только и не столько к усвоению фактич. сведений, сколько к развитию нового проблемного видения, освоению четко очерченных исследоват. процедур. Иссл. из приема обучения становится его осн. содержанием.

**ПРОЧНОСТЬ СОХРАНЕНИЯ ЗНАНИЙ** – результат действия положит. факторов, таких, как пед. мастерство, желание учиться, работоспособность и трудолюбие уч-ся. Для П. с. з. большое значение имеет субъективная оценка значимости знаний в жизни уч-ся, условия обучения, а также соц.-экон. обстановка. Осн. содержание П. с. з. заключается в след. положениях: выделение гл. в изучаемом уч. мат-ле; связь гл. положения с имеющимися знаниями по изучаемому вопросу; формирование науч. мировоззрения, субъективной системы взглядов и убеждений; включение изучаемых знаний в практич. деятельность уч-ся.

**ПРОЧНОСТЬ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ** – результатом прочного усвоения знаний является сформированность у уч-ся устойчивых структур знаний, отражающих объективную реальность, когда уч-ся умеют актуализировать и использовать полученные знания

В практике обучения еще нередко средством П. у. з. и формирования умений и навыков служит изложение преподавателем большого по объему мат-ла и многократное повторение его уч-ся. Однако перегрузка памяти разл. теоретич. и практич. знаниями и длит. упражнения по их запоминанию не всегда ведут к прочным знаниям. Опора преим. на механич. запоминание, без глубокого осознания внутр. закономерностей и логич. последовательности в системе усваиваемых знаний – одна из причин формализма в обучении.

Запоминание и воспроизведение зависят не только от объективных связей мат-ла, но и от отношения личности к нему. На это отношение влияют, в частности, заинтересованность ученика и значение, к-рое

имеет для него изучаемый мат-л. В опред. случаях непроизвольное запоминание может оказаться более продуктивным, чем произвольное.

Уч. процесс должен быть организован так, чтобы у обучающихся возникла потребность длительно сохранять усваиваемые знания и формируемые умения и навыки, а также приемы их применения на практике. Потребность в приобретении знаний, осознание их важности и жизненной необходимости достигается в результате глубокого проникновения в систему понятий и закономерностей каждой уч. дисциплины, понимания логики науки и путей использования знаний.

Основой прочных знаний является их систематичность и последовательность. В системе той или иной науки всегда имеются знания более общего и более частного характера. Это соотношение определяет структуру учебного предмета. В его содержании выделяются осн. понятия и закономерности, последоват. овладение к-рыми формирует систему знаний данной науки. Однако необходимо изучение и более частных закономерностей и фактов, т. к. оперирование ими (на стадии усвоения) помогает формированию осн. знаний, уточняет, дифференцирует, обобщает их. Если частные понятия и факты, а также спец. умения впоследствии будут утрачены уч-ся, они могут быть восстановлены в том случае, когда уч-ся прочно овладели системой обобщенных знаний и умений.

Важным условием П. у. з. является правильная организация запоминания и повторения. В одних случаях внимание обращается на закономерную последовательность в изложении мат-ла, в др. – акцент делается на осн. выводах и подборе примеров, их иллюстрирующих, и т. д.

Аналогично используется и система упражнений по закреплению знаний и умений: решение задач с применением одной и той же формулы, но с разными числовыми значениями, проблемные ситуации, задания, требующие переноса усвоенных знаний в новые условия, и т. д. Прочно усваиваются знания и умения, добытые уч-ся самостоятельно, при выполнении исследоват., поисковых, творч. заданий.

**ПСИХИАТРИЯ** (от греч. psychē – душа и iatreia – лечение) – разд. медицины, изучающий психич. заболевания и разрабатывающий методы их профилактики и лечения.

**ПСИХИКА** (от греч. psychikos – душевный) – функция мозга, сущность к-рой заключается в отражении действительности в виде ощущений, восприятий, представлений, мыслей, чувств, воли и пр. Возникает в процессе взаимодействия высокоорг. живых существ с внеш. миром. В их поведении и деятельности П. осуществляет регуляторную функцию, обеспечивая в плане образов поиск и опробование движений и действия, а затем их контролируемое выполнение, направленное на удовлетворение потребностей субъекта.

На относительно ранних стадиях эволюции в организме животных выделился специализиров. матер. носитель (субстрат) П. – нервная система и мозг. У человека мозг является носителем высш. формы психич. отражения – сознания.

П. возникла в процессе эволюции животных и развивалась по биол. законам от простейших до сложных форм. Свои потребности животное удовлетворяет посредством активных движений в окружающей среде, совокупность к-рых определяет его поведение, осн. на предваряющем его поиске – выборе определ. двигат. акта и его опробовании, что возможно лишь в сфере образов, отражающих окружающую среду. Оптимальный выбор движений обеспечивает удовлетворение возникшей потребности.

Человек удовлетворяет свои потребности посредством труда – целесообразной продуктивной деятельности (напр., произво орудий и изготовление необходимых для его жизнедеятельности предметов), качественно отличающейся от поведения животных. Особый характер человеч. труда требует, чтобы результат его был представлен человеком в такой субъективной форме, к-рая позволяет сопоставлять предполагаемый результат с исходным мат-лом (предметом труда), его преобразованиями и с достигнутым результатом (продуктом труда). Это создало необходимость появления сознания, к-рое и позволяет сопостав-

лять представление, опосредствующее деятельность, с отражением ее продукта.

Колл. труд, предусматривающий речевое общение людей, осуществляется при учете и согласовании каждым индивидом своих действий и высказываний с действиями и высказываниями др. людей. Это позволяет человеку смотреть на себя как бы со стороны, учитывать опыт др. людей. Такая способность лежит в основе высш. формы психич. отражения – сознания. Т. о., поиск и опробование действий и высказываний приобретает у человека форму сознания, развитие и функционирование к-рого подчиняется уже обществ.-ист. законам. Поиск и опробование будущих действий человек осуществляет в плане идеальных образов. к-рые строятся на основе речевого общения с помощью таких психич. процессов, как ощущения, восприятие, память, чувства, мышление. С помощью внимания и воли осуществляется контроль за адекватным выполнением найденных и опробованных действий, к-рые должны соответствовать определ. условиям при удовлетворении той или иной потребности. В идеальном плане человек оценивает мотивы собств. действий и поступков, пересматривает и изменяет их замыслы. Наличие идеального (т. н. внутр.) плана позволяет человеку осуществлять контроль за своими намерениями. желаниями и чувствами, формулировать свои мысли и высказывания сообразно конкретной ситуации. Речь как важнейший элемент П. человека обеспечивает представительство в деятельности одного человека обществ.-ист. опыта всего человечества. В речи отражаются выработанные в процессе ист. развития общ-ва способы деятельности людей, представлена свернутая в «материи» языка идеальная форма существования свойств, связей и отношений предметного мира, выявленных обществ. практикой.

Психич. процессы человека (восприятие, мышление, память и др.) возникают и формируются в его деятельности и всегда опосредствованы ею. Содержание психич процессов определяется реальностью, отражаемой в деятельности человека. При этом оно не только является продуктом деятельности, но и побуждает человека к ней, направляет ее (в этом проявляется активность П.). Оно включает не только психич. процессы, но и состояния, и психич. свойства человека (наблюдательность, впечатлительность, индивид. качества памяти, мышления и т. д.), к-рые составляют относительно устойчивые особенности его личности.

П. человека представляет собой единство субъективного и объективного. Субъективность П. обусловлена тем, что П. всегда принадлежит субъекту, зависит от уровня его развития и ряда индивид. особенностей, выражает его отношение к окружающему миру. Объективный характер П. определяется тем, что она представляет собой реальный процесс отражательной деятельности, следствием к-рой является формирование у человека определ. картины объективного мира

Развитие человеч. П. определяется исторически сложившимися обществ. потребностями. На нач. этапе психич. развития (в младенческом возрасте) у ребенка с помощью взрослых формируются потребность и навык общения с ними. На след. этапе (от 1 года до 3 лет) ребенок овладевает основами предметно-манипуляционной деятельности; у него формируется способность к универс. движениям рук, умение решать простые двигат. задачи (начало мышления), возникает стремление занять соотв. позицию в отношениях со взрослыми и сверстниками (появление установки «я сам»). В возрасте от 3 до 6–7 лет в процессе игровой деятельности формируются способности к воображению и употреблению разл. символов. В период обучения в школе в результате уч. деятельности ребенок приобщается к таким областям культуры, как наука, иск-во. этика и др.; у него формируются основы логич. мышления, потребность в труде и навыки трудовой деятельности.

Закономерности П. могут быть выявлены путем объективного иссл. Объективные методы позволяют изучать процессы построения движений и действий и тем самым получать факты, характеризующие особенности возникновения идеальных образов, поиска и опробования необходимых движений и действий. В совр. психологии используют метод наблюдения и эк-

сперим. метод. Эксперимент может быть естественным. т. е. поставленным в привычных для человека условиях жизни, и лабораторный; оба вида эксперимента могут быть констатирующими и формирующими. Применяют также генетич. метод (изучение происхождения функций П. в процессе ее развития у человека) и метод тестирования. В конкретных иссл. чаще всего одновременно применяют совокупность разл. психол. методов. Специфич. закономерности П. и ее развития исследует психология; функции мозга как матер. субстрата П. изучает нейрофизиология; смежными проблемами занимается психофизиология.

**ПСИХОАНАЛИЗ** (от греч. psychē – душа + analysis – разложение, расчленение) – 1) метод лечения неврозов, состоящий в изучении заболевания, окружающей больного среды, в обсуждении с больным сложившихся у него отношений с внеш. миром с целью выявления источн. невротич. состояния. по возможности его устранения, исправления неправильных установок больного по отношению к окружающему; 2) психол. учение, ставящее в центр внимания бессознат. психич. процессы и мотивации. Начало П. положил австрийский психиатр З. Фрейд в кон. 19 – нач. 20 в.

**ПСИХОГИГИЕНА ОБЩЕНИЯ** – область социальной психологии и педагогики, задачей к-рых является предоставление помощи практически здоровым людям с целью предотвращения нервно-психич. и психотравматич. заболеваний, а также облегчения острых психотравматич. реакций, вызванных конфликтами в общении. Методы П. о. включают психокоррекционную и психопрофилактич. работу в рамках шк., гор. и районных психол. служб, тематич. курсов в программах образоват. учр. ср. спец., проф. и высш. обр. по проблемам делового и пед. общения.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА** -- область психологии, разрабатывающая проблемы конструирования, проверки и применения методик изучения и испытания психол. и психофизиол. различий. К последним относятся как межгрупповые и межиндивид. различия, охватывающие возрастные, групповые и присущие лишь данному субъекту особенности, так и внутрииндивид. различия, связанные с изменением состояний субъекта, обусловленным динамикой внеш. и внутр. факторов (эмоцион. состояния, бодрствование и сон. утомление и др.).

Групповые и индивид. различия привлекали внимание мыслителей и практиков задолго до возникновения П. д. как науч. дисциплины. Со временем назрела потребность в методиках объективной констатации индивид. различий. особенно в сфере обр. и воспитания, в связи с необходимостью располагать обоснованными критериями для распознавания и оценки аномалий у детей. При работе с нормальными детьми П. д. призвана решать 4 гл. задачи: изучение возрастных особенностей с целью совершенствования дозировки и распределения программного мат-ла для школьников и разл. по сложности заданий для профессионалов; выявление групповых (нац., социальных и региональных) и свойственных собств. субъекту особенностей психики в целях осуществления индивид. подхода учителя к уч-ся и оказания им помощи в выработке оптимального индивид. стиля деятельности; выявление интересов, склонностей, способностей и психофизиол. особенностей уч-ся с целью профориентации; предоставление информации о состоянии и изменении психики уч-ся, динамике их работоспособности при оценке эффективности психол.-пед. мероприятий, напр. при введении новых приемов и методов уч.-воспитат. работы, изменениях условий труда, проверка пригодности учебников, пособий, а также при оценке деятельности школы, отд. учителей и пр.

В совр. П. д. можно выделить 4 вида методик: тесты, опросники и анкеты, методики проективной техники, психофизиол. методики.

Методики поступают в обращение лишь после того. как они прошли процедуру стандартизации и получены удовлетворит. показатели их надежности и валидности. Стандартизация предусматривает определение процедуры проведения методики и обработки полученных результатов, выдачу информации о примерном разбросе получаемых величин, точке отсчета и мерах сравнения; все это должно обеспе-

чить идентичность проведения методики и сопоставления результатов, полученных при работе с разными выборками. Показатель надежности свидетельствует о внутр. единстве методики и об устойчивости, стабильности получаемых с ее помощью данных. Показатель валидности говорит о пригодности методики для практич. применения, он отражает уровень совпадения между результатами, полученными при помощи данной методики, и объективными суждениями об эффективности уч. или проф. деятельности испытуемых, если, разумеется, есть основания считать, что методика выявляет именно те индивид. особенности, к-рые актуализируются в деятельности.

Широко используемая диагностич. методика – психол. тесты. В результате выполнения заданий теста обнаруживается, какими обобщенными сформировавшимися умениями, произвольно актуализируемыми умств. действиями владеет к моменту тестирования испытуемый: обычно это умения и умств. действия, существ. для того или иного вида уч. или проф. деятельности, напр. умение устанавливать логич. связи между понятиями или предметами, мысленно оперировать предметами или их изображениями в пространстве, разбираться во взаимосвязях деталей техн. устройств и др. О том, как представлены у испытуемого тестируемые особенности, судят по числу правильно выполненных им заданий, что может интерпретироваться и как диапазон обобщенности умения, и как степень его развития. Тест не дает информации о том, как шел процесс развития, насколько близок испытуемый к возможному пределу, обусловленному природными задатками. В тестировании всегда обнаруживается влияние культ. среды испытуемого, полученного им обр. Тесты должны раскрыть, насколько подготовлен испытуемый к определ. деятельности, к расширению диапазона обобщенности своих умений, к приобретению новых умений. Однако информация, к-рую они дают, оперативна, и, как показывают иссл., при благоприятных для испытуемого условиях результаты тестирования могут сильно измениться. Это накладывает существ. ограничения на интерпретацию результатов тестирования.

С нач. 50-х гг. получают распространение всевозможные анкеты и опросники; разница между теми и др. не всегда очевидна. Анкеты более всего обращены к получению фактич. информации о респондентах (от лат. respondere - отвечать): сколько времени затрачивается на чтение худ. литры, сколько раз бывает респондент в кино и пр. В опросниках же ставятся вопросы, обращенные к пониманию и истолкованию явлений своего поведения, своей психики: испытывает ли респондент смущение при беседах с лицами др. пола и т. п. Одна из гл. причин их популярности состоит в том, что совр. жизнь показала, какое большое значение имеют нек-рые индивид. особенности психики, не затрагиваемые тестами, напр. ценностные ориентации, мотивы, черты темперамента. Общепризнано, что метод. уровень опросников и анкет ниже, чем тестов. Их вопросы носят явную печать гипотез автора методики. Одни предлагают вопросы, выявляющие патологич. особенности психики, таков, напр., Миннесотский многофакторный личностный опросник (по англ, аббревиатуре – MMPI), др. предлагают вопросы, вытекающие из их собств. концепции темперамента, личности. Методики анкет и опросников провоцируют респондентов на то, чтобы предстать в фальсифициров. облике, напр. в улучшенном (эффект фасада), исходя при этом из своего понимания «социальной желательности» нек-рых особенностей психики. Методики этого вида чаще применяются при массовых обследованиях, в этих случаях повышается вероятность того, что в большинстве ответов выделяются наиб. типичные. Конструирование, обработка и проверка анкет и опросников представляет еще далеко не решенную проблему.

Методики проективной техники имеют своей целью диагностировать такие особенности индивид. психики, к-рые не затрагиваются ни тестами, ни опросниками, – это неосознанные или не полностью осознанные мотивы и установки, аффективные конфликты, доминирующие потребности, психич. состояния и т. п. Испытуемому предъявляется стимульный мат-л в виде неопредел. изображений, незаконченных высказываний, картинок с изображением

конфликтных ситуаций. Испытуемого побуждают как-то высказаться по поводу увиденного. Предполагается, что в его высказывания будут проецироваться те особенности психики, для диагностирования к-рых создана эта методика. Типичным образцом ее может считаться набор чернильных пятен Роршаха. Нек-рые психологи находят, что проективная техника в большей степени диагностирует внутрииндивид. изменения психики, смены психич. состояний, а не межиндивид. различия.

Авторы рассмотренных видов методик черпают материал для их конструирования, а равно и подходят к его интерпретации, ориентируясь на формы культ. жизни определ. социальной общности. Для лиц, сформировавшихся в др. культ. условиях, этот мат-л может оказаться чуждым и непонятным, а интерпретация их ответов неадекватной. В результате нек-рых детей, в т. ч. уч-ся, могут причислить к малоодаренным, хотя тест вообще не дает на это полномочий. На самом же деле эти «малоодаренные» зачастую просто не понимают ни заданий, ни вопросов.

С сер. 60-х гг. в школах стали применять психофизиол. методики, диагностирующие проявления свойств нервной системы. Эти методики в большинстве случаев требуют спец. лаб. экспериментов и специально подготовленных экспериментаторов. Свойства нервной системы, проявления к-рых фиксируются методиками, подлежат особому рассмотрению.

В 70–80-х гг. в ряде стран получило распространение новое направление в диагностике умств. развития – критериально-ориентированное тестирование (КОРТ). В его методиках испытуемым предлагаются задания, в к-рых даны в разл. логич. отношениях понятия, термины, ситуации, взятые из мат-лов уч. программ. Степень выполнения заданий интерпретируется как показатель умств развития; выявленные в процессе тестирования недочеты и пробелы подлежат коррекции; содержание коррекционных программ прямо выводится из содержания выполненных и невыполненных заданий. В реализации КОРТ сложились два вида критериев. 1-й – соц.-психол. норматив – совокупность обществ. требований к умств. развитию, представленная в уч. программах. 2-й – требования к умств. развитию, обеспечивающему успешное выполнение т. н. ключевых заданий, т. е. заданий, в к-рых репрезентирована внутренне завершенная область к.-н. уч. предмета.

Одной из ближайших задач П. д. нужно считать переход на диагностирование с помощью ЭВМ, создающее условия для наиб. полной тождественности диагностирования разных выборок, его обработки и истолкования.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА** – система регуляторных механизмов, служащих устранению или сведению до минимума негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутр. или внеш. конфликтами, состояниями тревоги или дискомфорта; реализуется в форме специфич. приемов переработки информации, к-рые позволяют сохранять достаточный уровень самоуважения в условиях эмоцион. конфликта. Механизм П. з. связан с реорганизацией системы внутр. ценностей личности, изменением иерархии этой системы, направленной на снижение уровня субъективной значимости соотв. переживания с тем, чтобы свести к минимуму психологически травмирующие моменты. К механизмам П. з. обычно относят отрицание, вытеснение, проекцию, идентификацию, рационализацию, замещение, отчуждение и др.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА** – система практич. использования психол. методов, способствующих социальному и проф. самоопределению личности с целью ее адаптации к условиям реализации собств. проф. карьеры и повышения ее конкурентоспособности на рынке труда, осуществляется путем оптимизации психол. ресурсов человека на полное разрешение или снижение актуальности психол. проблем, препятствующих проф. и социальной саморегуляции.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА** – система практич. использования психологии для решения комплексных задач психол. экспертизы, диагностики, консультации в сферах произ-ва, транспорта, обр., здравоохранения, спорта, охраны правопорядка и др. В организац. отношении П. с.

существует либо в виде проф. психол. консультаций (служба семьи и брака, профконсультация и профориентация, управленч. консультирование и т. д.), либо как специализиров. психол. подразделения в структуре соотв. орг-ций.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ** – вид групповой совместимости, отсутствие к-рой резко снижает эффективность групповой деятельности и может приводить к конфликтам.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ** – методы изучения функцион. состояния разл. органов и систем организма человека в процессе и результате уч. и трудовой деятельности. Наиб. часто используются след. разновидности методов: электромиография, электрокардиография и электродермография.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ БАРЬЕР** – психич. состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий. Эмоцион. механизм П. б. состоит в усилении отрицат. переживаний и установок – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с поставленной задачей.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ** – состояние группового сознания, проявляющееся в групповых настроениях, мнениях и суждениях. См. также *Социально-психологический климат*.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ** – систематич. применение тестов для количеств. измерения психофизич. показателей способностей, а также для прогноза психол. проявлений.

**ПСИХОЛОГИЯ** (от греч. psychē – душа + logos – учение, наука) – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности. Исходным мат-лом для П. служат факты внутр. опыта – воспоминания, переживания, волевые побуждения и т. п. Общая П. открывает и исследует закономерности душевной жизни (проблема тела и души, действительность, сознание, восприятие, воспоминание, внимание), прикладная П. занимается проблемами душевного и духовного развития человека, вопросами воспитания и обучения (дет. и юношеская психология), совм. жизни людей (социальная психология, психология масс) и др. Исследоват. практика П. неотделима от социальной, от обществ. потребностей, связанных с решением задач обучения, воспитания, отбора кадров, стимулирования деятельности личности и коллектива. Вместе с тем в результате контактов с др. науками П. сама обогащается новыми идеями и подходами, развивающими ее содержание. Изучение проблем «искусственного интеллекта», компьютеризации, с одной стороны, творчества – с др., становится в совр. эпоху важным направлением П. Наряду с ними стремительно развиваются социальная П. и П. управления, решаются задачи роли «человеч. фактора» в развитии общ-ва, в процессах управления.

**ПСИХОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ** – область психологии, задача к-рой состоит в объяснении разл. сторон человеч. культуры (иск-ва, религии, языка, экономики, общ-ва и т. д.) с психол. точки зрения. Предметом П. к. являются свойства и состояния личности, обусловливающие создание и восприятие культ. ценностей и влияние этих ценностей на ее жизнедеятельность.

**ПСИХОЛОГИЯ МАСС** – иссл. душевной жизни людей, образующих массу. Типично массовыми являются: открытое выражение мнений (выступления, демонстрации, процессы), действия, совершаемые в бессознат. страхе (паника, массовый психоз), утеря естеств. чувства права (ограбления, насилия), способность воодушевляться (массовая эйфория).

**ПСИХОЛОГИЯ НАУКИ** – отрасль, изучающая психол. факторы науч. деятельности с целью повышения ее эффективности. П. н. исследует психол. механизмы произ-ва науч. знаний в условиях индивид. и колл. деятельности; разрабатывает проблемы психол. подготовки науч. кадров, диагностики формирования соотв. личностных качеств, возрастной динамики творчества; анализирует психол. аспекты науч. коммуникаций, восприятия и оценки новых идей, автоматизации (компьютеризации) иссл.; изучает деятельность, общение и межличностные отношения ученых в орг-циях и коллективах разл. типа.

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – область прикладной психологии, изучающая особенности психич. деятельности человека как субъекта уч. деятельности, динамику обучаемости в разл. возрастные периоды, обусловленную особенностями памяти, внимания, мыслит. процессов.

**ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ** – разд. психологии, занимающийся иссл., связанными с вопросами выяснения сущности профессии, с определением способностей и профпригодности работника. В качестве вспомогат. наук или методов П. п. служат физиология, психология, психотехника, учение о профессии как обобщение всех представлений о ней, возникающих при постижении ее сущности.

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ** – один из разд. психологии, к-рый исследует развитие психики, генезис форм, в к-рых протекает духовная жизнь у детей (см. *Детская психология*), юношества (см. *Юношеская психология*), народов и т. д.

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА** – наука о психич. процессах, совершающихся в человеке во время его трудовой деятельности. Она анализирует процесс труда; изучает психол. особенности трудовой деятельности человека; исследует, как способность к обучению, навыки, упражнения, смена работы обусловливают процесс труда; изучает психол. аспекты науч. организации труда; применяет результаты иссл. в экон. жизни. П. т. имеет ряд разд., к-рые являются вместе с тем самостоят. отраслями психол. науки: инж. психология, авиационная психология, космическая психология.

**ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ** – отрасль, изучающая психол. закономерности управленч. деятельности; осн. задача – анализ психол. условий и особенностей управленч. деятельности с целью повышения ее эффективности и качества работы в системе управления. Процесс управления реализуется в деятельности руководителя и зависит от его управленч. потребностей и способностей.

**ПСИХОЛОГИЯ ЭКОНОМИКИ** – область прикладной психологии, в к-рой исследуется влияние экономики в ее разл. формах (и связях) на человека (стремление к экономии, радость труда и т. д.).

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ** – определ. способы взаимодействия педагога и уч-ся (при руководящей роли педагога), направленные на достижение целей обучения как средств обр. и воспитания. К этой группе относятся методы, связанные с убеждением, личным примером, применением поощрений и наказаний, критики и самоконтроля, а также пед. совещания, проф. общение, конкурсы, сотрудничество.

**ПСИХОМОТОРНАЯ ОБЛАСТЬ** – область таксономии, охватывающая цели, связанные с формированием тех или иных видов двигат. (моторной), манипулятивной, нервно-мышечной координации. К этой области относится сравнительно небольшая доля из общей совокупности целей обучения. Среди них навыки письма, речевые навыки, а также цели, выдвигаемые в рамках физ. воспитания, трудового обучения.

# Р

**РАБОТА** – 1) вид и место трудовой деятельности человека; 2) осуществление трудовой деятельности, участие в труде, выполнение человеком или коллективом определ. круга поручений, заданий.

**РАБОТОСПОСОБНОСТЬ** – характеристика лица, обладающего физ. здоровьем и волевыми качествами, позволяющими при наличии необходимой квалификации и компетентности продолжительно и продуктивно заниматься тем или иным видом деятельности.

Длит. работа неизбежно сопровождается колебаниями Р., обусловленными действием мн. факторов. Важнейший из них – утомление. Однако между Р. и утомлением нет прямой зависимости: возможны случаи сохранения высокого уровня Р. вопреки действию фактора утомления и наоборот – снижения Р. при слабо выраженном утомлении. Изменения в состоянии Р. зависят от внеш. условий деятельности (ее объем, интенсивность, сложность, продолжительность, непрерывность) и от психол. и психофизиол. особенностей конкретного человека (мотивация, настойчивость, отношение к выполняемой работе, заинтересованность в ней), от индивид. особенностей темперамента, характера, типа нервной системы и т. д.

Изменение уровня Р. описывается с помощью т. н. кривой Р., показывающей зависимость эффективности деятельности от времени ее выполнения. При всем многообразии факторов, от к-рых зависит Р., могут быть выделены нек-рые общие характеристики ее динамики, в особенности суточные колебания Р. Как правило, наиб. благоприятны для высокого уровня Р. утренние часы, когда им предшествует нормальный сон. При этом наиб. высокий уровень Р. наступает не с самого начала работы, а неск. позднее, когда заканчивается период «врабатывания», происходит сосредоточение внимания и усилий, освобождение от отвлекающих воздействий. Дальнейшее течение Р. характеризуется относительно устойчивым уровнем («плато» кривой Р.), сменяющимся у взрослого через 3–4 ч (у школьника через меньший промежуток времени) незначит. спадом, обусловленным потребностью в отдыхе и пище (обычно к этому времени приурочивается обеденный перерыв на произ-ве, большая перемена в школе). Последующий ход кривой Р. как бы повторяет тенденцию нач. утренней фазы, но на общем неск. сниженном ср. уровне. Снижение Р. к концу рабочего дня – явление весьма типичное. Однако перед самым концом работы нередко отмечается нек-рый подъем Р. («порыв»), вызываемый сознанием близкого конца работы и соотв. этому чувством удовлетворения.

В процессе работы происходят малозаметные колебания рабочего тонуса, тем более выраженные, чем напряженнее работа. Эти колебания компенсируются нахождением оптимального ритма и микропаузами, т. к. длит. усилия не могут быть непрерывными. Осн. симптомом ослабления усилий служит изменение интенсивности внимания, выражающееся в отвлекаемости, понижении интереса, в увеличении кол-ва допускаемых ошибок и т. п., что сигнализирует о необходимости введения перерывов в работе. Монотонная работа требует более частых перерывов, как и работа, сопряженная с повышенным напряжением внимания.

В соответствии с возрастными особенностями и возможностями уч-ся в уч. заведениях установлена определ. длительность занятий, введены перерывы разной продолжительности. Наиб. трудные уроки рекомендуется проводить в первые часы занятий, когда Р. уч-ся оптимальна. Уч. год делится на определ. отрезки, между к-рыми устанавливаются каникулы. Разработаны примерные рекомендации для поддержания нужного уровня Р при самостоят. работе уч-ся.

Рекомендации, направленные на повышение Р., основываются на общеоздоровит. принципах и на выполнении требований психогигиены. Большое значение имеет соблюдение определ. режима труда и отдыха. Поскольку каждый вид труда мобилизует в наиб. степени одни психофизиол. функции и оставляет в сравнительно неактивном состоянии др., целесообразно строить формы отдыха на основе переключения с одной формы деятельности на др. (активный отдых), исключая те случаи, когда необходим полный покой.

**РАБОЧАЯ СИЛА** – 1) способность человека к труду, его трудовые возможности. В совр. экон. науке чаще применяется др. термин – «экономически активное, трудоспособное нас.»; 2) общее число лиц в работоспособном возрасте от 16 лет и до принятого возраста выхода на пенсию, работающих или безработных, исключая недееспособных. Различают общую Р. с., включающую лиц, находящихся на воен. службе, и гражданскую, за вычетом лиц, находящихся на действительной воен. службе.

**РАБОЧАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА** – уч. программа, разработанная на основе примерной (типовой) применительно к конкретному образоват. учр. с учетом регионального компонента гос. стандарта обр.; содержит требования к подготовке ст-та по результатам изучения конкретной уч. дисциплины и рекомендации по организации образоват. процесса.

**РАБОЧИЙ** – работник сферы матер. произ-ва (занятый в пром-сти, стр-ве, на транспорте и в близких к ним отраслях), занимающийся физ. трудом. Назв. «Р.» содержит элемент условности, так, напр., крестьяне вполне могут быть названы с.-х. Р.

**РАБОЧИЙ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ** – новый тип рабочего, обладающего широкими общеобразоват., общетехн. и проф. знаниями, навыками и умениями, дающими ему возможность легко ориентироваться в системе произ-ва данной отрасли пром-сти, в новой производств. обстановке, овладевать новыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения все усложняющихся и изменяющихся трудовых функций.

**РАБОЧИЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН** – уч. план, разработанный для конкретного образоват. учр. с учетом выбранной специализации и требований регионального компонента гос. образоват. стандарта. Р. у. п. определяет структуру спец. курса и объем времени, необходимый для его изучения; содержит перечень уч. предметов и их объем в часах; определяет график уч. процесса, последовательность изучения дисциплин по курсам и семестрам, виды уч. занятий и производств. (проф.) практики, формы промежуточной и виды итоговой гос. аттестации.

**РАБОЧИЙ ШИРОКОГО ПРОФИЛЯ** – рабочий, совмещающий в своем труде неск. профессий, обладающий необходимыми знаниями, навыками и умениями для выполнения производств. функций на смежных по технологии участках работ. Он вооружен знаниями науч. основ произ-ва, способен быстро адаптироваться к его изменяющимся условиям.

**РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** – формирование у уч-ся рацион. приемов мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения); развитие познават. и созидат. активности; развитие внимания, памяти, речи, воображения; формирование культуры труда.

**РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ** – технология обучения, ставящая своей целью развитие личности и ее способностей в процессе усвоения и применения знаний и умений. Сущность Р. о. – в ориентации уч. процесса на потенц. возможности человека и их реализацию, а основой является уч. деятельность уч-ся в ходе выполнения уч. работы.

Основы теории Р. о. были заложены Л. С. Выготским в 30-е гг. при рассмотрении им вопроса о соотношении обучения и развития. В то время существовали три осн.

теоретич. подхода к решению этого вопроса. В трактовке сторонников первого из них (А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже и др.) развитие человека не зависит сколько-нибудь существенно от его обучения. Обучение рассматривалось как процесс, к-рый так или иначе должен быть согласован с ходом развития, но сам по себе в развитии не участвующий. Выготский не соглашался ни с одной из этих теорий и сформулировал собств. гипотезу об отношении обучения и развития.

При обосновании своей гипотезы Выготский изложил содержание осн. генетич. закона развития психич. функций человека. Этот фундамент. закон является основой его культ.-ист. концепции. По Выготскому, всякая высшая психич. функция в развитии ребенка появляется дважды – сперва как деятельность колл., социальная, а второй раз как деятельность индивид., как внутр. способ мышления ребенка. Мн. годы изложенная идея Выготского оставалась только гипотезой, хотя его последователи стремились ее конкретизировать, уточнить и обосновать определ. предметным содержанием (особенно успешно в этом направлении работали А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и др.). Но эта гипотеза до сих пор по уровню своей перспективной науч.-практич. значимости стоит выше всех теорий, относящихся к вопросу о связи обучения и развития. Это признают специалисты мн. стран, к-рые в последние десятилетия усиленно разрабатывают проблематику зоны ближайшего развития как важного компонента Р. о.

Исходя из того, что обычное нач. обучение, опирающееся на традиц. дидактику, не обеспечивает должного психич. развития детей, Занков поставил задачу построить новую дидактич. систему, осн. на взаимосвязанных принципах: 1) обучение на высоком уровне трудности; 2) ведущая роль теоретич. знаний; 3) высокий темп изучения мат-ла; 4) осознание школьниками процесса учения; 5) систематич. работа над развитием всех уч-ся. Эти принципы были конкретизированы в программах и способах обучения мл. школьников грамматике и орфографии рус яз., чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Особое внимание обращалось на создание условий для творчества детей.

Сравнит. иссл. позволили Занкову сделать вывод о том, что имеется «фундамент. превосходство школьников эксперим. классов над уч-ся обычных классов в общем развитии».

Развивающий эффект системы Занкова свидетельствует о том, что традиц. нач. обр., культивирующее у детей основы эмпирич. сознания и мышления, делает это недостаточно совершенно и полно.

Выявлены осн. психол. новообразования мл. шк. возраста – это учебная деятельность и ее субъект, абстрактно-теоретич. мышление, произвольное управление поведением. Было также обнаружено, что традиц. нач. обр. не обеспечивает полноценного развития у мл. школьников этих новообразований, не создает в работе с детьми необходимых зон их ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психич. функции, к-рые в своей основе возникают у детей еще в дошк. возрасте (чувств. наблюдение, эмпирич. мышление, утилитарная память и т. п.). Необходимо было организовать (сначала в эксперим. порядке) такое обучение мл. школьников, к-рое могло бы создавать у них необходимые зоны ближайшего развития, превращающиеся со временем в требуемые новообразования.

На основе соотв. предпосылок разработана также вспомогат. теория, раскрывающая на совр. логико-психол. уровне содержание осн. типов сознания и мышления и осн. видов соотв. им мыслит. действий (В. В. Давыдов и др.).

В основе психич. развития мл. школьников лежит формирование у них уч. деятельности в процессе усвоения ими теоретич. знаний посредством выполнения содержат. анализа, планирования, рефлексии (теория уч. деятельности и ее субъекта представлена в работах В. В. Давыдова, В. В. Репкина, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина, И. Ломпшера и др.). Осуществление детьми этой деятельности определяет развитие всей их познават. и личностной сферы. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно превращается в уч-ся, изменяющего и совершенствующего самого себя.

Приобретение ребенком потребности в уч. деятельности, соотв. мотивов способствует укреплению желания учиться. Овладение уч. действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют школьника как субъекта уч. деятельности.

**РАЗВИТИЕ** – закономерное изменение материи и сознания, их универс. свойство. В противоположность «творению», появлению из ничего, понятие «Р.» употребляется для обозначения поступат. движения, перехода из одного состояния к др.; отличают также индивид. Р. от всеобщего Р. (природы, Солнечной системы, Земли, жизни, человечества). С точки зрения педагогики Р. есть результат активного взаимодействия внутр. природных сил человека (ребенка) и социальных условий. Воспитание по отношению к Р. играет ведущую роль: оно определяет уровень, широту и глубину этого Р. Существует неск. видов Р.: общефизич., трудовое, интеллект., гражданско-политич., эмоцион., нравств. и эстетич.

**РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ.** Узб. имеет древнейшую историю, в т. ч. в области обр. В развитие мировой цивилизации внесли огромный вклад великие предки страны Сахибкирана - Мирзо Улугбек и Ибн Сина (Авиценна), Аль Фараби и Аль Фергани, Аль Хорезми и Абу Райхон Беруни, Бабур и Матуриди, Алишер Навои и многие др.

Интегрируясь в цивилизованное сообщество на основе равных партнерских отношений, являясь по праву конкурентоспособным, проф. обр. нашей страны участвует в решении проблем не только нац., но и мировой практики, вносит достойный вклад в развитие межгос. отношений, межнац. толерантность, соц. стабильность, экон. независимость, борьбу с негативными проявлениями, идеологич. диверсиями и наркотрафиком, всестороннее развитие и укрепление связей разл. культур.

Обретение гос. суверенитета РУз обуславливалось экон. и соц. проблемами, оставленными в наследство тоталитарным периодом.

Необходимость выбора собств. пути развития, создания независимой экономики, достижения соц. стабильности, межнац. толерантности и равноправия обусловили решение глобальных проблем.

В тот период осн. проблемой в сфере обр. было решение след. задач: коренная реорганизация, совершенствование структуры и содержания системы обр. и принятие уникальной по сути и масштабу Нац. программы по подготовке кадров.

Свидетельством принятия глубоко продуманного единственно правильного решения являются изучение опыта и практики, отклики специалистов развитых стран, доверие народа нашей страны к модели И. Каримова.

Реформирование системы обр. направлено на обеспечение приоритета обучения и воспитания, превращение системы отеч. обр. в демократич., гуманную, интеллектуально и социально ориентированную, целостную систему, способствующую раскрытию интеллект. и творч. способностей личности. Была поставлена задача воспитания молодого поколения на основе нац. традиций и общечеловеч. ценностей, с высокими моральными качествами, патриотов своей страны, обладающего совр. знаниями и навыками, позволяющими стать компетентными специалистами, инициативными и критически мыслящими гражданами.

В этом направлении создана законодат., нормативно-правовая и метод. база, явившаяся основой реформирования с учетом мировых тенденций:

– приняты законы РУз «Об обр.» (1991 и 1997), «О Нац. программе по подготовке кадров» (1997), «Гос. общенац. программа развития школ. обр. на 2004–2009 гг.» (2003) и необходимые нормативно-правовые документы;

– создан новый тип образоват. учр. и расширена их сеть (в 1990 в республике функционировали 33 высш. образоват. учр., в наст. время их стало 63);

– образоват. деятельность осуществлялась на основе вновь введенных гос. образоват. стандартов;

– усовершенствованы уч. планы, программы дисциплин и начато дидактич. и уч.-метод. обеспечение учебниками и уч.-метод. комплексами;

– процесс подготовки кадров сопровождается процессом интеграции в сферы

науки и произ-ва, в т. ч. через ряд программ и проектов с заруб. партнерами и др.

В системе высш. обр. в нач. 90-х гг. функционировало 33 высш. образоват. учр., в т. ч. 3 гос. ун-та (Ташкентский, Самаркандский и Каракалпакский), 14 пед. или языково-пед., 9 инженерно-техн., 3 сельскохозяйств., 7 мед. ин-тов, 3 ин-та иск-ва и культуры, а также ин-ты нар. хоз-ва, кооперативный, физич. культуры и спорта. Почти половина этих вузов (19) расположена в Ташкенте.

В 1991 начата структурная перестройка высш. образоват. учр. На базе Ташк политехи ин-та были созданы три самостоят. вуза – техн. ун-т, химико-технол. и архитектурно-строит. ин-ты. На базе Ташк. ин-та нар. хоз-ва открыты экон. ун-т и финанс. ин-т. Из Ташк. гос. ун-та выделились в самостоят. вузы ин-т востоковедения и юрид. ин-т. В 1992 на базе филиалов центр. вузов открыты Джизак. политехи. ин-т, Каршин. инж.-экон. ин-т, Наманган. инж.-экон. ин-т, Навоийский пед. ин-т; на базе соотв. областных пед. ин-тов созданы Андижан., Бухар., Гулистан., Каршин., Наманган., Ферган., Ургенч. ун-ты. Статус ун-тов был также присвоен Ташк. ин-ту иностр. яз. и Ташк. сельскохозяйств. ин-ту. В последующем были открыты новые высш. образоват. учр.: Ун-т мир. экономики и дипломатии для подготовки экономистов-международников и дипломатов, Ташк. ислам. ун-т для подготовки специалистов по исламу и ислам. праву. Навоийский горный ин-т и др. Каждое высш. образоват. учр. реализовывало конкретную программу перестройки форм и содержания обр. в соответствии с новым статусом.

К началу 2000 в системе высш. обр. Узб. функционировало 58 высш. образоват. учр., в т. ч. 16 ун-тов и 42 ин-та с контингентом 163,7 тыс. студентов.

В результате достижений Узб. в политич., соц. и экон. сферах, принятых за первые 7 лет независимости мер в области обр. произошли значит. изменения и достигнут высокий уровень развития. Закон «Об обр.» (1992) и принятые меры выполнили свою позитивную роль в переходный период.

През. РУз И. Каримовым на основе принципов эволюционности и приоритетности реформ были разработаны концепт. основы коренного реформирования системы подготовки кадров и обр. Сердцевиной указ. концепции является принципиально новая, не имеющая аналогов в мир. практике. Нац. модель подготовки кадров, к-рая по праву получила название «Модель И. Каримова».

В целях обеспечения реализации Нац. модели подготовки кадров, реформирования существующей системы по инициативе и под непосредств. руководством През. Узб. И. Каримова в 1997 принят новый Закон «Об обр.», разработана и осуществляется Нац. программа по подготовке кадров, к-рые, являясь нормативно-правовой основой преобразований, предусматривают коренное реформирование структуры и содержания непрерывного обр.

Нац. программа по подготовке кадров предусматривает непрерывность и преемственность обр., складывающегося из 9-летнего общего среднего и 3-летнего уникального, совершенно нового самостоят. вида – ср. спец., проф. обр., а также двухуровневой системы высш. обр. – бакалавриата и магистратуры

Роль и значение нового вида – 3-летнего обр. – определены През. РУз И. Каримовым: «...создаются условия для совершенствования и получения знаний молодежью, приобретения ими определ. профессии и специальности. Получение уч-ся 12-летнего общего и ср. спец., проф. обр. гарантируется гос-вом. Кроме получения молодыми людьми знаний или обретения профессии, это обеспечивает их соц. защиту в условиях рыночной экономики».

Введение 3-летнего обр., дающего необходимые знания для модернизации отраслей экономики, получение профессии в сочетании с высш. обр. создают целостную структуру проф. обр.

В ходе реализации Нац. программы по подготовке кадров, в частности, задач по формированию целостной, непрерывной и преемств. системы проф. обр., достигнуты след. результаты:

Осуществлена коренная реорганизация структуры и содержания системы высш. обр. В наст. время обеспечена позитивная роль двухуровневой системы высш. обр., реали-

зация мер по регионализации вузов, оптимизации их специализации по направлениям бакалавриата и специальностям магистратуры, отвечающих насущным потребностям реальной экономики и соц. сферы. Внедрены новые направления подготовки кадров по энергосберегающим технологиям, инженерии, стр-ву и архитектуре, для нефтегазовой и геологоразведочной отраслей.

В наст. время в стране функционирует свыше 60 высш. образоват. учр., 10 филиалов центр. вузов республики и 6 филиалов ведущих заруб. вузов. В рамках структурных преобразований Ташк. гос. ун-ту придан статус Нац. ун-та Узб., два мед. ин-та в Ташкенте преобразованы в Ташк. мед. акад. Созданы условия для формирования конкурентной среды в сфере образоват. услуг.

Развивается междунар. сотрудничество в сфере проф. обр., в т. ч. на основе прямых взаимовыгодных контактов образоват. учр. высш. школы с заруб. партнерами. Сегодня в республике действуют Междунар. Вестминстер. ун-т, Турин. политехн. ун-т, Сингапур. ин-т развития менеджмента, филиалы Моск. гос. ун-та им. Ломоносова, Рос. гос. экон. акад. им. Плеханова, Рос. гос. ун-та нефти и газа им. Губкина.

Подписан целый ряд соглашений межправительств. и межведомств. характера, к-рые являются основой прямого межвузовского сотрудничества с заруб. партнерами. Вузы Узб. осуществляют сотрудничество с ведущими ун-тами Германии, Великобритании, Франции, Италии, Японии, Южной Кореи, КНР, Малайзии, Индии, РФ и др.; принимают участие в образоват. и науч.-техн. проектах ЕС Темпус и Эразмус Мундус, Британского Совета, Германской службы акад. обменов (DAAD), Ин-та им. Гёте, Германского техн. центра (GTZ), Корейск. и Япон. агентств по междунар. сотрудничеству (KOICA, JICA), Франц. культ. центра, Египет. культ. центра, малайз. и инд. программах техн. сотрудничества (MTCP, ITEC), программах развития ООН, АБР и др. Все эти проекты и программы направлены на совершенствование уч.-метод. процесса и мат.-техн. базы, повышения квалификации проф.-преподават. состава и обмена опытом, инновац. и техн. развития, студенч. обмена.

В наст. время в вузах республики проходят стажировку и обмениваются опытом науч.-пед. деятельности более 60 иностр. преподавателей из 14 стран мира. Существующее в Узб. качество проф. обр., отвечающее структуре и содержанию подготовки кадров в развитых странах мира, является фактором притока студентов из заруб. стран.

В годы независимости заложен прочный фундамент нормативно-правовой базы функционирования компонентов и параметров Нац. модели, видов системы непрерывного обр., обеспечены правовые условия эффективной интеграции обр., науки и произ-ва, внедряются механизмы формирования потребностей гос-ва и общ-ва в кол-ве и качестве подготавливаемых кадров.

Осуществлена структурная и функцион. реформа организации и управления системой подготовки кадров. Сформирована система контроля качества обр. и подготовки кадров.

В полной мере реализуется основополагающий принцип Нац. модели – «Качеств. обр. через всю жизнь».

На основе принципиально нового методологич. подхода базовыми высш. образоват. учр. совместно со специалистами АН РУз и ведущих производств. объединений разработано новое поколение гос. образоват. стандартов, к-рые максимально приближены к требованиям рыночной экономики, адекватны тенденциям стандартов проф. обр. развитых стран, направлены на повышение качества уч.-воспитат. процесса и удовлетворение потребностей гос-ва, общ-ва и личности.

Разработаны и внедрены эффективные формы и методы дух.-нравств. воспитания детей и учащейся молодежи и просветит. работы на основе принципов нац. идеи.

Реализуются меры по расширению спорт.-массового и физкульт.-оздоровит. движения, обеспечению культ. досуга уч-ся колледжей и лицеев, студентов вузов. Сформирована целостная система спорт. соревнований уч-ся и студентов – «Умид нихоллари», «Баркамол авлод», «Универсиада». Напр., на предварит. и финальных этапах Универсиады в 2000 (Наманган) участвовало 93 тыс. студентов, а в 2010 (Андижан) – более 150 тыс.

Ведется целенаправл. работа с одаренными детьми и талантливой молодежью, многие из к-рых являются победителями и лауреатами междунар. олимпиад и конкурсов, номинантами стипендии През. РУз и гос. стипендий.

На принципиально новый уровень поднята мат.-техн. и информац. база, обеспечивающая требуемые уровень и качество обр., гарантии функционирования и устойчивого развития проф. обр. в изменяющихся соц.-экон. условиях. Так, в Гос. бюджете на 2011 предусмотрено выделение средств на обр. в размере 33,8% от общего бюджета.

В каждом образоват. учр. организованы информац.-ресурсные центры, созданы условия для их работы в информац сети, обеспечивается постоянное предоставление в сеть «ZiyoNET» мультимедийных, видеоресурсов и информации об актуальных событиях из жизни уч-ся и студентов.

С учетом принципиально новых требований высш. образоват. учр. обеспечиваются высококвалифицир. специалистами-педагогами. В наст. время в системе высш. обр. работают свыше 22 тыс. педагогов, из них 1667 д-ров наук, 7307 канд. наук. Налажен процесс систематич. повышения квалификации и переподготовки пед. кадров с учетом совр. достижений науки, техники, технологий

В данном процессе максимально используются возможности Фонда През. РУз по поддержке одаренной молодежи «Истеъдод», созданного в 2003, гл. целью к-рого является повышение квалификации молодых перспективных пед. и науч. кадров. По линии программ Фонда «Истеъдод» проф. уровень и мастерство повысили около 3500 молодых педагогов.

За годы реформ сложились новые направления науч. иссл., в сфере вузовской науки сформировались науч. школы, в рамках к-рых решаются актуальные проблемы гос. и обществ. стр-ва, экономики, культуры, техники и технологий. Начиная с 2002 вместо базового финансирования внедрена грантовая система финансирования науч. иссл., что позволило.обеспечить селективный подход к выбору финансируемых проектов и улучшить их результативность.

Из года в год растут объемы финансирования гос. науч.-техн. программ в системе высш. обр. Напр., в подведомств. Минвузу высш. образоват. и н.-и. учр. динамика роста этого показателя составила: 2007 – 2,13 млрд сум.; 2008 – 2,75 млрд сум.; 2009 – 5,84 млрд сум.

Адекватно растет и отдача вузовской науки. Так, ежегодно проводимая начиная с 2008 Республ. ярмарка инновац. идей, технологий и проектов свидетельствует о стабильно увеличивающихся объемах договоров и протоколов намерений, заключаемых между вузами и производств. предприятиями, достигших в 2010 г. 4,7 млрд сум.

Высш. школа Узб., интегрируясь в междунар. образоват. пространство, испытывает на себе влияние общепризнанных тенденций и факторов развития мир. проф. обр., но интеграц. процессы в проф. обр. каждого образоват. учр. сохраняют нац. особенности и специфику.

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ** – объективный процесс становления и обогащения физ., психич. и духовных сил человека, обеспечивающих реализацию его жизненного потенциала, его сущности и назначения, процесс изменения индивида в результате его социализации. В процессе социализации ребенок вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества при посредстве взрослых; тем самым процесс воспитания является ведущим в развитии его личности. Далее Р. л. осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов, присущих данной личности; предпосылкой и результатом Р. л. выступают потребности. Определяющим фактором развития личности является тип взаимоотношений, к-рый складывается у человека с наиб. референтной группой в процессе совм. деятельности.

**РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКОЕ** – становление специфически человеч. высш. психич. функций в процессе жизнедеятельности ребенка. Вопрос об условиях и движущих силах Р. п. долгое время оставался дискуссионным. Его рассмотрение велось в плане теории двух факторов (наследственности и внеш. среды), к-рые в качестве внеш. и неизменных сил предопределяют

ход Р. п. При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности (Ф. Гальтон и др.), др. приписывали ведущую роль среде (Дж. Уотсон и др.), третьи полагали, что оба фактора взаимодействуют, «конвергируют» друг с другом (В. Штерн). Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др., исходя из положений о «присвоении» отд. индивидом произв. матер. и духовной культуры, созданных общ-вом, заложили основы теории Р. п. ребенка и выяснили специфич. отличие этого процесса от онтогенеза психики животных. В индивид. развитии психики животных фундамент. значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового (передающегося будущим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологич. свойств нервной системы) и индивид. (приобретенного индивидом путем приспособления к наличным условиям существования). В отличие от этого, в развитии ребенка наряду с двумя предыдущими возникает и приобретает ведущую роль социальный опыт, воплощенный в продуктах матер. и духовного произ-ва, к-рый усваивается ребенком на протяжении всего детства. В процессе усвоения детьми социального опыта не только приобретаются отд. знания и умения, но и развиваются способности, формируется личность ребенка. Соотв. такому пониманию онтогенеза психики возникает необходимость различать смешивавшиеся ранее понятия движущих причин и условий Р. п. Врожденные свойства организма и его созревание являются необходимыми условиями, но не движущими причинами этого процесса. Они создают анатомо-физиол. предпосылки для формирования новых видов психич. деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры. Всякий нормальный ребенок рождается с мозгом, неизмеримо более совершенным, чем мозг самых высш. животных, позволяющим ребенку усваивать такие знания и приобретать такие психич. качества, к-рыми ни одно животное ни при каких условиях овладеть не может. Особенностью человеч. мозга является преобладание в его структуре высш. отд. – коры больших полушарий, т. е. органа прижизненного формирования новых знаний и умений. В связи с этим ребенок рождается с гораздо меньшим, чем у детенышей животных, ассортиментом готовых, врожденных форм поведения, но вместе с тем неизмеримо большими, чем у них, возможностями научения, что позволяет ему сделаться в конечном счете полноценным членом общ-ва, овладевшим опытом предшествующих поколений. Мозг новорожденного как по размерам, так и по строению существенно отличается от мозга взрослого, и лишь постепенно, на протяжении детства, завершается процесс его созревания. Вместе с морфологич. изменениями значительно изменяются функции нервной системы. Взаимоотношения между морфогенезом и функционированием коры сложные и двусторонние. С одной стороны, для появления определ. функции требуется изв. степень зрелости нервной системы, с др. – само функционирование оказывает влияние на созревание соотв. структурных элементов. Т. о., процесс созревания дет. организма, ход формирования его морфологич. и функцион. особенностей определяются не только генетич. программой, но и условиями жизни ребенка. Наряду с общечеловеч. существуют и индивид. особенности нервной системы, к-рые составляют одно из условий Р. п. К ним относятся типологич. особенности, как общие, так и «парциальные», характеризующие структурные и функцион. свойства отд. зон мозговой коры, составляющие природные условия формирования тех или иных способностей. Типологич. особенности, являясь относительно устойчивыми, все же изменяются под влиянием обстоятельств жизни и деятельности человека. Вместе с тем обнаруживается, что при всех типах нервной системы имеются неограниченные возможности развития, и каждый из типов обладает своими преимуществами.

Признавая важное значение для Р. п. ребенка его общечеловеч. и индивид. органич. особенностей, психология подчеркивает, что эти особенности представляют собой лишь условия, необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеч. психики. Как указывал Выготский, ни одно из специфически человеч.

психич. качеств (логич. мышление, творч. воображение, волевая регуляция действий и т. д.) не может возникнуть лишь путем вызревания органич. задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определ. социальные условия жизни и воспитания. Об этом косвенно свидетельствуют многочисл. данные иссл. психич. депривации, когда дефицит общения с окружающими, разл. виды изоляции от воспитат. влияния взрослых людей приводят к резкому нарушению Р. п. уже на ранних возрастных ступенях и обусловливают возникновение глубоких психич. дефектов, к-рые с большим трудом преодолеваются на последующих генетич. стадиях. Проблема роли среды в Р. п. решается по-разному, в зависимости от понимания общей природы изучаемого генетич. процесса. Отд. авторы, признающие важную роль социальной среды в развитии человеч. индивида, обычно рассматривают ее по аналогии с ролью биол. среды для детенышей животных. В действительности, в обоих случаях различны не только среда, но и способы ее влияния на процесс Р. п. Социальная среда (и преобразованная человеком природа) является не просто внеш. условием, а подлинным источн. развития ребенка.

Социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, языке, произв. науки и иска и т. д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми.

Усвоение детьми обществ. опыта происходит не путем пассивного восприятия, а в активной форме. Проблема роли разл. видов деятельности в Р. п. ребенка интенсивно разрабатывается в детской психологии. Изучаются психол. особенности игры, учения и труда у детей разл. возрастов и влияние этих видов деятельности на развитие отд. психич. процессов и формирование личности ребенка в целом. Иссл. ориентировочной части деятельности позволили более глубоко проникнуть в ее структуру и более детально выяснить ее роль в усвоении нового опыта.

Каждая новая ступень Р. п. закономерно следует за предыдущей, и переход от одной ступени к др. обусловлен не только внеш., но и внутр. причинами. В Р. п. ребенка возникают противоречия, связанные с переходом от одной стадии развития к др. Одно из осн. противоречий такого рода – противоречие между возросшими физиол. и психич. возможностями ребенка и сложившимися ранее видами деятельности, формами взаимоотношений с окружающими людьми. Эти противоречия, принимающие подчас драматич. характер кризисов возрастных, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формированием новых видов деятельности, что знаменует собой переход на следующую возрастную ступень Р. п.

**РАЗУМ** – высш. уровень рацион. познания, для к-рого характерны прежде всего творч. оперирование абстракциями и сознат. иссл. их собств. природы (саморефлексия).

**РАЗЪЯСНЕНИЕ** – прием вербального (словесного) воздействия на сознание уч-ся, формирование сознательности путем обращения к разуму, оказания помощи в осмыслении жизненной ситуации; оно обеспечивает возможность отработки у уч-ся нравств.-эстетич. понятий, оказание прямого влияния на их поступки и нравств. выбор.

**РАСКАЯНИЕ** – признание человеком собств. вины, осуждение им своих проступков или преступлений. Р. тесно связано с проявлением совести, чувства стыда и вины и в этом смысле выполняет роль нравств. самооценки личности. Р. рассматривается моральным сознанием как необходимая часть искупления. Р. может выступать в форме публичного признания собств. виновности и готовности понести наказание, в выражении сожаления по поводу содеянного и т. п. В совр. общ-ве Р. играет существ. роль в нравств. очищении, самоусовершенствовании личности, развитии самокритики. Нарушением нравств. и правовых основ является использование готовности к Р. (особенно в несовершенных поступках) как достаточное основание для вынесения как судебного приговора, так и обществ. осуждения.

**РАСПИСАНИЕ ЗАНЯТИЙ** – док-т, определяющий педагогически целесообразную последовательность уч. занятий в образоват. учр. на каждый день уч. нед. и кон-

кретизирующий т. о. уч. план. Правильно построенное расписание обеспечивает равномерное распределение уч. нагрузки уч-ся, сохранение их работоспособности и условий для их разносторонней деятельности.

**РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ** – режим работы службы информации, при к-ром пользователи систематически извещаются о новых поступлениях информации за этот период.

**РАССЕЯННОСТЬ** – неспособность человека сосредоточиться на ч.-л. определ. в течение длит. времени. Встречаются два вида Р.: мнимая и подлинная. Мнимая Р. – это невнимание человека к непосредственно окружающим предметам и явлениям, вызванная крайней сосредоточенностью его внимания на каком-то предмете. Мнимая Р. – результат большой сосредоточенности и узости внимания; иногда ее называют «профессорской», т. к. она нередко встречается у людей этой категории. Мнимая Р. как следствие внутр. сосредоточенности не причиняет большого вреда делу, хотя и затрудняет ориентацию человека в окружающем мире. Хуже подлинная Р.; человек, страдающий Р. этого рода, с трудом устанавливает и удерживает произвольное внимание на к.-л. объекте или действии. Причины подлинно рассеянного внимания разнообразны. Это может быть общее расстройство нервной системы (неврастения), малокровие. Иногда Р. появляется в результате физ. и умств. утомления и переутомления, тяжелых переживаний. Одной из причин подлинной Р. является перегрузка мозга большим кол-вом впечатлений, а также разбросанность интересов. Знание причин Р. необходимо преподавателю, чтобы бороться с ней.

**РАССКАЗ** – способ обучения, применяемый преподавателем в процессе объяснения науч. понятий, формул с целью образного описания и сообщения отд. сведений из истории науч. открытий, интересных событий, связанных с жизнью ученых и созданием науч. теорий. Р в таких случаях повышает познават. активность, развивает интересы и любознательность.

**РАССУДОК** – исходный уровень мышления, на к-ром оперирование абстракциями происходит в пределах неизменной схемы, заданного шаблона, жесткого стандарта. Это способность последовательно и ясно рассуждать, правильно строить свои мысли, четко классифицировать, строго систематизировать факты.

**РАССУЖДЕНИЕ** – мыслит. процесс, направл. на обоснование к.-л. положения или получение нового вывода из неск. посылок. Мышление принимает форму Р. обычно в тех случаях, когда нужно узнать что-то новое, анализируя уже изв. факты или положения, а также тогда, когда истинность к.-л. суждения вызывает сомнения и требуется подтверждение, доказательство или опровержение этого суждения. В дедуктивных науках (напр., в математике) доказательство осуществляется путем раскрытия его оснований, сопоставления с др. суждениями, истинность к-рых установлена. В индуктивных науках (напр., в химии) доказательность Р. достигается не только путем использования обоснованных суждений, но и посредством обязат. опоры на опыт. Р. не всегда бывает строго доказательным: в тех случаях, когда необходимо сделать предположение, более или менее вероятное, используются правдоподобные Р. Процесс Р. имеет сложную структуру: выделение цели Р., анализ ситуации, отделение существ. моментов от несуществ., возникновение общего плана Р и его осуществление.

В Р изв. вспомогат. роль играют наглядные моменты, напр. схематич. изображение условий задачи. Средством формирования и выражения Р. является речь. При становлении процесса Р. именно речь (проговаривание) – важнейшее средство овладения процессом Р., сохранения последовательности его звеньев и контроля за ходом Р.

Базой для Р. являются накопленные знания, содержание и уровень к-рых влияют на глубину Р. Осуществляется Р. в форме суждений и умозаключений дедуктивных (*Дедукция*), индуктивных (*Индукция*), гипотетич. (*Гипотеза*), по аналогии. Обычно в процессе Р. используются умозаключения не одного, а неск. типов. Важную роль в Р. выполняют мыслит. операции – анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация.

Способность последоват. логич. Р. сформировалась постепенно в процессе

ист. развития человеч. мышления. В ходе индивид. развития человека способность Р. формируется также не сразу. Задолго до того, как ребенок начинает рассуждать, он овладевает умением разумно действовать и решать достаточно трудные задачи в процессе игровой и практич. деятельности. Оперирование вещами, в ходе к-рого ребенок познает какие-то пост. их свойства, умение устанавливать отношения между ними и т. п. подготавливает формирование и такого мыслит. действия, как Р. Впервые оно складывается в дошк. возрасте и проявляется в высказывании суждений и простейших умозаключений, возникающих в контексте игры, по поводу прочитанных ребенку рассказов и т. п. Характерные ошибки, противоречия с действительностью, допускаемые в Р. ребенка-дошкольника, постепенно снимаются.

Как и др. мыслит. процессы, Р. развивается и совершенствуется в процессе обучения. При этом структура Р. меняется. Вначале оно очень развернуто, громоздко, постепенно отд. звенья опускаются, и Р. становится более сжатым. Без достаточного руководства развитием Р. у уч-ся нередко обнаруживается характерный недостаток: они приступают к выполнению задания, не имея общего плана, общей стратегии Р., делают поспешные выводы, предварительно не проанализировав всех исходных моментов, не уяснив связи между ними. Учителю необходимо помочь уч-ся научиться рассуждать, овладеть методом Р. Для разл. заданий, выполнение к-рых требует Р., необходимо четко определить состав и последовательность операций, обеспечивающих правильное Р. В процессе выполнения разных заданий уч-ся овладевают суммой конкретных методов Р., каждый из к-рых ограничен определ. типом мат-ла и самой задачи. Однако в процессе их систематич. применения учся приучаются к глубокому анализу условий любого задания, любого мат-ла, к поиску существ. отношений между ними, что является условием продуктивности Р. в отношении не только типовых, но и творч. задач.

**РАЦИОНАЛИЗАТОРСКОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ** – техн. решение, являющееся новым и полезным для предприятия, орг-ции, учреждения, к-рому оно подано, и предусматривающее изменение конструкции изделий, технологии произ-ва и применяемой техники или изменение состава мат-ла.

**РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ** (от лат. rationalis – разумный) – 1) усовершенствование инструментов, механизмов; введение более целесообразной, эффективной организации трудового процесса (Р. произ-ва); 2) психол. механизм психол. защиты: псевдорацион. объяснение человеком своих поступков, в действительности вызванных причинами, признание к-рых грозило бы потерей самоуважения. Р. используется человеком в тех особых случаях, когда он, страшась осознать ситуацию, пытается скрыть от себя тот факт, что его действия побуждаются мотивами, находящимися в конфликте с его собств. нравств. стандартами.

**РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ** – направление в теории обучения, представляющее собой развитие технократич. педагогики; опирается на идеи бихевиоризма. В центре внимания рационалистич. концепции находится проблема формирования определ. образа действий на основе эффективных способов усвоения уч-ся таких навыков, знаний, умений и познават. способностей, к-рые они могут реально продемонстрировать. Р. м. о. обеспечивает развитие познават. способностей на репродуктивной основе в результате «технологизированного научения». В целом это направление ориентировано на узкоутилитарную трактовку образоват. задач (освоение конкретной технологии рабочей специальности) и не отвечает гл. цели – развитию творч. личности и ее социализации

**РЕАБИЛИТАЦИЯ** (от лат. rehabilitatio – восстановление) – 1) восстановление доброго имени, прежней репутации; восстановление в прежних правах, в т. ч. в адм. или судебном порядке (Р. репрессированных); 2) применение к подсудимым (прежде всего несовершеннолетним) мер воспитат. характера или наказаний, не связанных с лишением свободы, с целью их исправления; 3) комплекс мед., пед., юрид. и др. мер, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных функций организма и трудоспособности больных и инвалидов.

**РЕАГИРОВАНИЕ** (от лат. reagere – противодействовать) – 1) пед. активные проявления, исходящие от ученика; он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внеш. стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности; 2) психол. ответ на воспринимаемые извне впечатления, проявление своего отношения к ч.-л. В психоанализе – разрядка душевного напряжения в противоположность его умиротворению в самом себе. Так, напр., недовольство по службе может найти разрядку в дурном обращении с женой и ребенком, деловые неприятности – в чрезмерном употреблении алкоголя, неудовлетворенное чувство любви – в творч. деятельности.

**РЕАКЦИЯ** (от лат. re – против + actio – действие) – 1) действие, возникающее в ответ на то или иное воздействие; 2) биол. ответ организма на те или иные внеш. или внутр. раздражения, напр. иммунологич., физиол., психол. и др. Р.; 3) в политич. и культ. жизни под Р. понимают сопротивление новым порядкам, обществ. прогрессу, стремление закрепить или восстановить старые, отжившие порядки.

**РЕАЛИЗАЦИЯ** (от позднелат. realis – вещественный) – 1) осуществление ч.-л., проведение в жизнь к.-л. плана, проекта, программы, намерения; 2) продажа товара; превращение имущества или ценных бумаг в деньги.

**РЕВНОСТЬ** – форма переживания человеком чувства неприязни и вражды по отношению к благам (успех, популярность, богатство, заслуги, расположение и любовь иного человека) др. лица (группы людей). Р. родственна зависти. Обе эмоции основаны на себялюбии, эгоизме, тщеславии. Предметом Р. становятся явления и люди, к-рые человеком, испытывающим Р., рассматриваются либо как принадлежащие ему по праву, либо как должные таковыми стать. Р. может иметь необоснованные причины, возникать в значит. степени в представлениях человека. Лицо, попавшее под влияние Р., уже не способно воспринимать мир реальным, у него появляется мнительность, подозрительность, иногда желание причинить зло объекту Р. Р. в совр. общ-ве не следует расценивать в качестве анахронизма или пережитка прошлого, т. к. она представляет собой естеств. результат всякого соревнования между равноправными индивидами. При потере человеком контроля над чувствами Р. иногда принимает крайние, даже агрессивные формы, вызывает взаимное неуважение, деспотизм. Р. также может являться следствием психич. отклонений.

Р. в семье – одна из причин возникновения нездоровой психол. атмосферы. Р. может возникнуть как между взрослыми, так и между детьми (братьями и сестрами), взрослыми и детьми (напр., родители иногда ревнуют друг друга к собств. детям). Детям особенно трудно справиться с Р., т. к. они во мн. своих проявлениях эгоцентричны в силу незрелой дет. психики. Взрослые могут помочь детям преодолеть Р., показывая личный пример, поддерживая в семье дружеские равноправные отношения взаимопонимания.

**РЕГИОН** (англ. region – край, область, от лат. regio – область) – 1) область, р-н, терр., часть страны, отличающиеся совокупностью естеств или исторически сложившихся экон.-географич условий и нац. состава нас.; 2) группа близлежащих стран, представляющая собой отд. экон.-географич. р-н, обладающая общими признаками, отличающими этот р-н от др. р-нов.

**РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ** – развитие, укрепление экон., политич., культ., образоват. и иных связей между областями или госвами, входящими в один регион; возникновение региональных объединений гос-в. Р. направлена на самостоят. развитие и расширение прав отд. регионов.

**РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – одно из направлений совр. развития образоват. системы, характеризующееся усилением ориентации обр. на региональные условия и потребности.

**РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ** – система обр. в данном регионе.

**РЕГИОНАЛЬНОЕ ФИНАНСОВОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ** – процесс разработки планов и балансов, отражающих движение, аккумуляцию и направление использования финанс. ресурсов в пределах региона.

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ ДИСБАЛАНС** – индикатор, характеризующий неравномер-

ность развития высш. обр., обусловл. делением страны на регионы; является нормированной величиной и не зависит от числа регионов. Если значение этого индикатора близко к нулю, то все регионы примерно одинаковы с точки зрения стремления к высш. обр. и возможностей осуществления этого стремления (напр., в США); в этом случае стираются грани между «провинцией» и «центром».

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА** – компонент стандарта, отражающий нац.-региональные требования к качеству и содержанию обр. и представляющий собой совокупность нормативных док-тов, разрабатываемых и утверждаемых на региональном уровне: рабочая уч.-программная документация, определяющая требования к содержанию обр. с учетом специфики региона; контр. задания для оценки уровня и качества подготовки по определ. профессиям и т. п. Р. к. ГОС действует только на терр. конкретного региона; он может уточнять и дополнять респ. перечень профессий с учетом местных особенностей при условии соблюдения осн. положений стандарта.

**РЕЖИМ ДНЯ** – порядок чередования разл. видов деятельности и отдыха в течение суток. Способствует нормальному развитию человека, укреплению здоровья, воспитанию воли, приучает к дисциплине. Правильно организовать Р. д. в семье помогают учителя, воспитатели, врачи образоват. учреждений. Составляют Р. д. с учетом состояния здоровья, возрастных анатомо-физиол и индивид. особенностей ребенка. Р. д. предусматривает определ. продолжительность разл. занятий, сна и отдыха, в т. ч. отдыха на открытом воздухе, регулярное и калорийное питание, выполнение правил личной гигиены. Приучать ребенка к соблюдению Р. д. необходимо с 1-го года его жизни. Это с возрастом постепенно приучает ребенка к порядку, опрятности, дисциплинированности, обеспечивает успешность обучения.

**РЕЗЮМЕ** (от франц. rēsumē – краткое изложение, резюме) – 1) краткое изложение сути написанного, сказанного или прочитанного; краткий вывод, заключит. итог ч.-л.; 2) составл. по определ. правилам набор сведений о претенденте на работу.

**РЕИНВЕСТИРОВАНИЕ** – повторное, доп. вложение собств. или иностр. капитала в экономику в форме наращивания ранее вложенных инвестиций за счет полученных от них доходов, прибыли. Такое инвестирование позволяет концентрировать инвестиции в одном объекте, расширять произ-во. Сферой финанс. реинвестиций являются ценные бумаги, а реальных инвестиций – осн. и оборотный капитал.

**РЕИНВЕСТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ** – вложение части прибыли (за вычетом доли учредителя, собственника), полученной от платных услуг, оказываемых образоват. учр., в это учреждение, в т. ч. на увеличение расходов по заработной плате, на развитие и совершенствование образоват. процесса в образоват. учр.

**РЕЙТИНГ** (от англ. rating – оценка; положение, ранг) – 1) оценка значимости, масштабности, важности фирмы, банка, а также показатель, характеризующий кредитоспособность компании; 2) оценка, ранжирование по степени успеха политич., обществ. деятелей, гос. лидера, обществ. или гос. орг-ции, определяемые социол. опросом (2-я пол. 20 в.); 3) психол. субъективная оценка к.-л. явления по заданной шкале; с помощью Р. осуществляется классификация объектов по степени выраженности общего для них свойства (экспертная оценка). В социальных науках, педагогике Р. служит основой построения шкал оценок, в частности при оценке разл. сторон трудовой и уч. деятельности, престижности профессий, популярности отд. лиц. Получаемые при этом данные обычно имеют характер порядковых шкал.

**РЕЙТИНГ-ШКАЛИРОВАНИЕ** (от англ. rating – оценка + scoling – определение масштаба) – метод построения шкалы для измерения отношений между изучаемыми объектами на основе экспертных оценок (рейтингов).

**РЕКВИЗИТ ДОКУМЕНТА** (лат. requisitum – требуемое, необходимое) – обязат. данные, установленные законом или положениями для док-тов; отсутствие в док-те хотя бы одного из реквизитов лиша-

ет его держателя возможности использовать док-т для предназначенной цели. Различают пост. и переменный Р. д. Пост. Р. д. фиксируется на бланке в процессе его изготовления; переменный Р. д. фиксируется на бланке в процессе его заполнения.

**РЕКЛАМАЦИЯ** (от лат. reclamatio – возражение, неодобрение) – 1) претензии гос. аттестац. службы к качеству обр., отмечающие его несоответствие принятым стандартам; может повлечь за собой лишение образоват. учр. гос. аккредитации; 2) экон. заявление, содержащее обоснованную претензию по поводу недоброкачеств. товара или ненадлежащего исполнения одной из сторон договора, принятых на себя обязательств.

**РЕКРЕАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – круг задач по содействию содержат. времяпрепровождению в часы досуга; реализуется посредством мероприятий, сочетающих отдых, развлечения и расширение познаний в интересующих людей областях. Термин относится и к неформальному обр.

**РЕКРЕАЦИОННЫЕ УСЛУГИ** – услуги, связанные с проведением отдыха, восстановлением сил и здоровья людей, использованием свободного времени.

**РЕКРЕАЦИЯ** (от лат. recreatio – восстановление) – восстановление сил, израсходованных в процессе труда; отдых, проведение людьми своего свободного от работы времени; в обр. – каникулы, перерыв между занятиями.

**РЕКТОР** (от лат. rector – управитель) – 1) руководитель ун-та и нек-рых др. высш. образоват. учр.; 2) руководитель духовного образоват. учр.

**РЕЛАКСАЦИЯ** (от лат. relaxatio – ослабление, успокоение) – состояние покоя, расслабленности, возникающее в результате снятия напряжения, после сильных переживаний или физ. усилий. Р. может быть непроизвольной (расслабленность при отходе ко сну) и произвольной, вызываемой путем принятия спокойной позы, расслабления мышц, вовлеченных в разл. виды активности. Эффективным методом обучения Р. является установление обратной связи с помощью приборов. Р. – один из вспомогат. приемов спорт. и аутогенной тренировки.

**РЕЛЕВАНТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ** – информация, относящаяся к делу, собираемая под конкретную задачу. Релевантность – смысловое соответствие между информ. запросом и полученным сообщением.

**РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – освоение человеком истории религии и осн. догм религ. верования.

**РЕЛИГИЯ** (от лат. religio – набожность, святыня, благочестие) – мировоззрение, мироощущение, а также соотв. поведение, определяемое верой в существование Бога, божества; чувство связанности, зависимости и долженствования по отношению к тайной силе, дающей опору и достойной поклонения. Особенности разл. Р. должны быть выведены из специфич. душевных и народно-психол. особенностей исповедующих Р. людей. Р., культовые отправления являются орг. процессом идеологич. обработки сознания людей. Практич. Р. по сути своей есть сложная, активная, действенная система воспитат. воздействия.

**РЕЛИГИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ.** В этой деликатной и сложной сфере, прежде всего, надо помнить, что религия – одна из ведущих составляюших духовности, нравственности и культуры, что во все времена развитие нац. идеи в той или иной мере соответствовало религ. взглядам.

Религия, по своей сути, через нравств., гуманистич. взгляды утверждает в сознании людей идеи нац. независимости. Формирование адекватного отношения к нашей священной вере – очень важная идеологич. задача.

Следует придать новый импульс изучению и формированию у нас. знаний о гуманистич. основах ислама и др. религий, предотвращение экстремизма и религ. фанатизма. Предстоит на основе науч. анализа и развития богатого науч.-теоретич. наследия наших предков, изучения истории ислама выявлять состояние, место и роль ислама в совр. общ-ве, культуре, духовной жизни республики и обеспечивать науч. прогноз функционирования ислама в условиях светского гос-ва, гражд. общ-ва, многоконфессиональности.

**РЕЛЯТИВНЫЙ** (от лат. relativus – относительный) – относительный; находя-

щийся в отношении, значимый только при определ. отношениях, обусловл. этими отношениями.

**РЕМЕСЛО** – 1) мелкое, преим. ручное произ-во товаров, требующее значит. мастерства; 2) владение иск-вом изготовления определ. видов вещей. наличие соотв. профессии.

**РЕПЕТИТОР** (от лат. repetitor – тот, кто повторяет) – лицо, помогающее уч-ся приготовлять домашние задания; домашний учитель.

**РЕПЕТИТОРСТВО** – вспомогат. форма обучения, представляющая собой индивид. или групповые доп. занятия по теме, разд. или целому уч. курсу и имеющие целью подтягивание уч-ся до уровня требований стандартной программы. Одновременно может быть средством усвоения сверхпрограммных знаний для успешной сдачи экзаменов в высш. образоват. учр. Распространение Р. свидетельствует о недоработке с уч-ся в уч. процессе общеобразоват. школы.

**РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ** (от франц. représentatif – представительный) – представительность, показательность выборки по отношению ко всей совокупности данных, из к-рых была сделана выборка (в статистике, метеорологии); в социологии Р. достигается с помощью такого построения выборочной совокупности (т. е. объекта непосредств. анализа), при к-ром эта совокупность наилучшим образом представляет генеральную совокупность (т. е. объект в целом) и, следовательно, позволяет обоснованно переносить науч. выводы, полученные при анализе выборочной совокупности, на генеральную совокупность. Репрезентативный – представительный, характерный.

**РЕПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – 1) усвоение и воспроизведение уч-ся фиксированных знаний и способов деятельности, что соответствует традиц. дидактич. целям обучения – усвоению предъявленных образцов (следование заданным эталонам). К исходным сведениям из уч. предмета уч-ся в ходе Р. д. не прибавляет никакой новой информации. Для Р. д. характерны действия по точно описанным правилам (алгоритмам) и в хорошо изв. условиях; 2) воспроизведение уже имеющегося в соц.-культ. опыте; повторение выработанных и апробированных др. способов действия при выполнении той или иной задачи, копирование тиражированного опыта, доказавшего свою эффективность при достижении определ. целей.

**РЕПРОДУКЦИЯ** (от лат. re – против + productio – производство, произведение) – 1) воспроизведение рис., картины, печатного текста и т. п. средствами полиграфии или фотографии; 2) воспроизведенное посредством печати изображение – рис., картина, фотографич. снимок и т. п.; 3) психол. воспроизведение запечатленного и сохраненного в памяти.

**РЕСПОНДЕНТ** (англ. respondent – отвечающий, реагирующий) – лицо, опрашиваемое при проведении выборочного опроса (в т. ч. телефонного) службами по изучению обществ. мнения; источн. устной или письм. информации (2-я пол. 20 в.).

**РЕФЕРАТ** (от лат. refero – передаю, сообщаю) – краткое письм. или устное изложение содержания первоисточн. (книги, статьи, докл.), лит-ры по теме; докл. на определ. тему, включающий обзор соотв. лит. и др. источн.

**РЕФЕРАТИВНАЯ ИНФОРМАЦИЯ** – вторичная информация, гл. целью к-рой является сокращение времени, затрачиваемого потребителями на анализ информации, облегчение им ориентировки в потоке информации, привлечение внимания специалистов к новым проблемам, требующим решения.

**РЕФЕРАТИВНОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ИЗДАНИЕ** – изд., к-рое включает реф. книг, статей, науч. сб-ков, неопубл. док-тов (дисс., депонированные рукописи), что дает возможность читателю более подробно ознакомиться с характеристикой содержания док-та, выбрать лит-ру, необходимую для дальнейшей работы.

**РЕФЕРАТИВНЫЙ ЖУРНАЛ (РЖ)** – периодич. изд., содержащее реф. науч. публ. по к.-л. отрасли науки или техники и др. вторичные информ. мат-лы (библ. описания, аннотации, обзоры лит-ры) во взаимосвязи со справочно-поисковым аппаратом.

**РЕФЕРАТИВНЫЙ ОБЗОР** – обзор, в к-ром содержится сводная характеристика

вопросов, рассмотренных в первичных работах, но не дается критич. оценка информации, приведенной в этих источн. В большинстве случаев он содержит сведения о новейших достижениях отеч. и заруб. педагогики за определ. промежуток времени. См. *Обзор*.

**РЕФЕРАТИВНЫЙ СБОРНИК** – сб., содержащий реф. статей по одной или неск. проблемам, опубл. в малодоступных сб-ках мат-лов конф., ученых записках, депонированных рукописях. Представляет новые тенденции развития науки и практики, ориентирован на ключевые проблемы, строится на мат-ле текущего и предыдущего года с учетом информ. потребностей специалистов. Н.-и. ин-ты проф.-техн. обр. издают такого рода сб-ки, содержащие реф. результатов наиб. актуальных науч. иссл. по проблемам подготовки рабочих кадров, отраженных в монографиях, сб-ках, журналах, отчетах, а также описания неопубл. мат-лов о передовом опыте (рационализаторские предложения, докл., разработки уроков и т. д.), вышедших в свет в текущем году.

**РЕФЕРЕНТ** (от лат. referens – сообщающий) – 1) должностное лицо, готовящее докл. руководителю, консультирующее по определ. вопросам, дающее рекомендации; 2) автор, составитель реферата.

**РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА** – психол. социальная общность, с к-рой индивид соотносит себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки к-рой он ориентируется в своем поведении и самооценке. Т. о., Р. г. имеет две функции – сравнит. и нормативную. Выделяют также «положит.» и «отрицат.» Р. г. К «положит.» относят те группы (группу), с к-рыми индивид идентифицирует себя и членом к-рой (к-рых) он хочет состоять; к «отрицат.» относятся группы, вызывающие у индивида неприятие.

**РЕФЕРИРОВАНИЕ** – изложение осн. содержания док-та в краткой форме или составление резюме док-та.

**РЕФЛЕКСИЯ** (от лат. reflexio – обращение назад) – 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутр. мир, психич. качества и состояние; склонность к самоанализу; 2) психол. осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Восприятие людьми друг друга в то же самое время есть и определ. взаимодействие, имеющее две стороны: оценка друг друга и изменение каких-то характеристик друг друга.

Р. – важный механизм продуктивного мышления; особая организация процессов понимания происходящего в широком системном контексте (включающая оценку ситуации и действий, нахождения приемов и операций решения задач); процесс самоанализа и активного осмысления состояния и действий индивида и др. людей, включенных в решение задач.

Поэтому Р. (обращение назад) может осуществляться как во внутр. плане (переживания и самоотчет одного индивида), так и во внеш. (как колл. мыследеятельность и совм. поиск решения).

Кроме того, Р. может быть направлена на предмет деятельности, на саму деятельность, на действия или индивида, или др. людей, на их взаимодействия.

Р. помогает выявлению смыслов поведения и в соединении с личностно-значимыми компонентами мышления предстает как ведущая деятельность при решении продуктивных задач. Многообразие функций, к-рые Р. выполняет в процессе мыследеятельности и в поведении и значимость ее роли в регулировании поведения и действий дают все основания рассматривать Р. как незаменимый элемент образоват. процессов.

Именно поэтому личностно-ориентированное обр. ставит своей задачей развитие Р. у детей и подростков в процессах самовоспитания (в т. ч. и нравств. Р.), а также рефлексивного мышления в рамках развивающего обучения. Формы, в к-рых может быть решена эта задача, носят как нацеленный характер (в процессе конкретной психол. помощи ребенку, в участии детей в разл. проблемных обсуждениях, беседах, дискуссиях, спец. психол. тренингах), так и предметно-ориентированный характер (в рамках проблемных уроков и развивающих уч. занятий). Среди конкретных задач тренинга Р. можно назвать: развитие способности самоанализа и, тем самым, способности рефлексивного мышления в целом; развитие представлений о рефлексии как важнейшем методе (способе) мыследея-

тельности; развитие всех механизмов рефлексивно-смыслового саморегулирования с опорой на его индивид. особенности у каждого индивида; определение конкретных прикладных сфер применения групповой (колл.) Р. для решения продуктивных задач или в процессе принятия социально значимых решений.

**РЕФОРМА** (франц. reformē, от лат. reformo – преобразовываю) – преобразование, изменение, переустройство к.-л. стороны обществ. жизни (порядков, учреждений, обр.) при сохранении основ существующего социального строя; социальная реформа.

**РЕЦЕНЗИЯ** (от лат. recensio – рассмотрение) – 1) газетно-журн. жанр; критич. разбор и оценка нового худ. произв. или науч. труда, спектакля, кинофильма; 2) письм. отзыв на науч. работу или лит.-худ. произв. перед ее опубликованием.

**РЕЦЕПТИВНОСТЬ** - восприимчивость, а также и само состояние восприятия; способность получить представление благодаря воздействию на нас предмета. Противоположность – продуктивность.

**РЕЦЕПЦИЯ** (от лат. receptio – принятие, прием) – заимствование и приспособление данным общ-вом социол. и культ. форм, возникших в др. стране или в др. эпоху.

**РЕЦИДИВ** (от лат. recidivus – возвратный, повторный, возвращающийся) – 1) возврат клинич. проявлений болезни после ремиссии; 2) повторное, новое появление (проявление) к.-л. явления после видимого его исчезновения; 3) повторное совершение преступления лицом, ранее отбывшим наказание за такое же или к.-н. иное преступление.

**РЕЦИПИЕНТ** (от лат. recipientis) – лицо, воспринимающее адресованное ему сообщение; лицо, реагирующее на сообщение, – респондент.

**РЕЧЬ** – особая и наиб. совершенная форма общения, свойственная только человеку. В речевом общении участвуют две стороны – говорящий и слушающий. Говорящий отбирает слова, необходимые для выражения мысли, связывает их по правилам грамматики и произносит их благодаря артикуляции органов Р.; слушающий воспринимает Р., так или иначе понимает высказанную в ней мысль. У обоих – говорящего и слушающего – общее средство – нац. яз., вырабатываемый в процессе речевого общения на протяжении мн. поколений. Язык – строго нормализованная система средств общения, а Р. – его применение в процессе общения для передачи мысли и чувства.

**РЕШИТЕЛЬНОСТЬ** – умение принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые решения. Р. проявляется и в выборе доминирующего мотива, и в выборе правильных действий, и в выборе адекватных средств для достижения цели; это - индивид. параметр, характеризующий особенности этапа борьбы мотивов и принятия решения.

**РИГИДНОСТЬ** (англ. rigid, от лат. rigidus – жесткий, твердый) – 1) неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации; 2) мед. негибкость, неподатливость, оцепенелость вследствие тонического напряжения мышц.

**РИГОРИЗМ** (от лат. rigor – непреклонность, острота, строгость) – непреклонное соблюдение уставов, правил и принципов, касающихся преим. моральных норм; строгое, неуклонное проведение к.-л. принципа в действии, поведении и мысли, исключающее к.-л. компромиссы, особенно в моральном отношении.

**РИТОРИКА** [греч. rhētorikē – ораторское искусство] – дисциплина, изучающая способы построения художественно выразит. речи (прежде всего прозаической и устной), разнообр. формы речевого воздействия на аудиторию.

Науч. основания Р. заложил Аристотель, к-рый в системе знаний рассматривал Р. как науку о законах мнения (соотнося ее с логикой – наукой о законах знания). В античности различались 3 вида красноречия: торжественное, совещат. (политич.), судебное. Источн. красноречия считались дарование, теоретич. обучение, практич. упражнение (к-рое могло включать и подражание). Риторич. разработка речи состояла из 5 частей: нахождение мат-ла, темы, расположение мат-ла (по схеме, выработанной еще софистами: вступление, изложение, разработка, заключение), словесное

выражение (к-рое должно было отвечать гл. требованиям – правильности, ясности, упорядоченности – уместности, красоты – пышности), запоминание, произнесение (считалось важнейшим элементом красноречия, блестящее произнесение могло спасти посредств. речь, дурное – погубить превосходную). В последовательности этих частей и изучалась обычно риторич. теория.

В связи с развитием средств массовой коммуникации и информации в ряде стран вновь возник интерес к Р. как самостоят. науч. и уч. дисциплине. Наряду с иссл. речевых коммуникаций и их приложением в обществ.-языковой практике (журналистика, реклама, деловая речь) складывается и новая шк. Р. (своя в каждой стране) в зависимости от типов речевой культуры. В Японии развивается т. н. теория языкового существования, к-рая включает иссл. речевого поведения людей, речевых форм и подготовку шк. и практич. рекомендаций по устной речи и слушанию, письму и чтению. В США шк. Р., преобразованная на новых началах, стала составляющей курсов предмета «Речевая коммуникация». Осн. цель преподавания – развитие практич. навыков речевого поведения – сочетается с изложением теории предмета. Эффективное владение речью рассматривается амер. педагогикой как важная предпосылка успеха в любой сфере деятельности.

**РОБОТ** (чеш. robot – работящий человек, работяга) – особое автоматич. устройство программного дистанц. управления с антропоморфным (человекоподобным) действием, предназначенное для замены человека при выполнении работ в условиях, опасных для жизни (повышенная радиация, температура), или при относит. недоступности объекта (под водой, в космосе и т. п.). Значения «раб», «слуга», «механич. человек» придумали братья Чапек, и в этом значении слово было употреблено одним из братьев – чешским писателем Карелом Чапеком в его пьесе «R. U. R.» в 1920 г.

**РОЛЕВЫЕ ИГРЫ** – тренинговые занятия, в ходе к-рых имитируются и разрешаются проблемные ситуации, типичные для реального процесса жизнедеятельности людей как носителей определ. социальных функций.

**РОЛЕВЫЕ МОДЕЛИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ** – практико-ориентированный метод нравств. воспитания на основе взаимного овладения идеальными, созданными каждым человеком ролевыми моделями поведения.

В образоват. процессах и поведении люди нравственно влияют друг на друга, создавая собств. Я-концепции, в к-рых находят отражение и классифицируются социальные роли от наиб. общих до более специфич. ролей (проф., семейных и др.). По сути, каждый создает себя с помощью той модели, к-рую он выбирает. Каждый строит Я-концепцию на основе личностных свойств, взятых за образец.

Эта точка зрения отходит от принятой ранее концепции ролей, к-рые мы выполняем в общ-ве, точно так же, как она отрицает идею, что вся наша среда – семья, общво, мир – уже установлены и даны нам.

Есть существ. ограничение для наших понятий самости, ролей и среды. Мы должны осознать: поскольку мы конструируем эти понятия, то мы и действуем в соответствии с ними. Мы делаем это в социуме, в к-ром имитац. поведение является реальностью. Мы уверены, что и др. люди будут действовать соотв. Под действием этих обстоятельств существ. моральное ограничение управляет нашими конструкциями – а именно то, что мы должны хотеть, чтобы мы сами служили в качестве ролевых моделей для др. людей.

Это ограничение, если посмотреть на него в др. свете, позволяет нам видеть сферу нравств. инсайта, раскрывающего нашу заинтересованность в создании лучшей социальной реальности (через собственное моделирование). Мы не используем конструкции, к-рые дают нам плохие ролевые модели и к-рые способствуют ухудшению нашей социальной реальности, но мы пользуемся теми конструкциями, к-рые, как мы думаем, обеспечивают нам полезные ролевые модели поведения и улучшают социальную реальность. Все эти конструкции даются нам др. людьми, к-рые, в свою очередь, имитируют нас или руководствуются в своей деятельности пониманием наших или др. ролевых моделей.

Каждый человек прибегает к таким попыткам открытия нравств. конструкций в процессе обр., и это способствует утверждению нашей идентичности в мире, в частности и как воспитателей. Но это невозможно без понимания того, как ролевые модели функционируют в деятельности.

**РОЛЬ** – устойчивый комплекс форм поведения, соотв. определ. функции личности в социальных отношениях. Человек как обществ. существо вступает с др. людьми в разнообразные отношения (межличностные, политич., экон., проф. и др.), выступая, т. о., носителем разл. Р. Сочетание последних и составляет специфику его личности.

В рамках ролевого подхода формирование личности, достижение ею социальной зрелости рассматриваются как освоение определ. Р. Выполнение человеком некрой Р. определяется как объективными социальными нормами и требованиями, традиционно в ней заложенными, так и индивид. чертами конкретного человека, в частности мерой освоения им определ. знаний и умений, а также субъективными представлениями о характере данной Р

Исполнение человеком разл. Р. может потребовать активизации разных, часто несовместимых черт поведения. В таких случаях наблюдается утрата внутр. гармонии, чреватая невротич. срывами. Устранить подобное противоречие психол. методами затруднительно, т. к. для этого требуется изменение всей структуры ролевых отношений личности.

Ролевой подход к становлению и функционированию личности выявляет мн. характерные черты социального взаимодействия людей, однако не исчерпывает всего многообразия и сложности социальных и психич. процессов.

**РУБРИКА** (от лат. rubrica – заглавие закона, написанное красной краской) – 1) заголовок разд. (абзаца) газеты, журн. и т. п. (в старину весь заголовок или его первая буква писались красной краской); 2) раздел, подраздел, графа.

**РУБРИКАТОР** – словарь рубрик, представляющий собой иерархич. классификацию и предназначенный для формирования справочно-информ. фонда, информ. изд. и информ. поиска; является прагматич. классификацией и разрабатывается на основе учета реальных информ. потоков и потребностей специалистов.

**РУКОВОДИТЕЛЬ** – лицо, на к-рое официально возложены функции управления коллективом и организации его деятельности. Руководитель несет юрид. ответственность за функционирование коллектива (группы) перед назначившей (избравшей, утвердившей) его инстанцией и располагает строго определ. возможностями санкционирования – наказания и поощрения подчиненных. В отличие от лидера руководитель обладает формально регламентированными правами и обязанностями, а также представляет коллектив (группу) в др. орг-циях.

**РУКОВОДЯЩИЙ ДОКУМЕНТ** – нормативно-техн. док-т, устанавливающий нормы, правила, требования организационно-метод. и общетехн. характера.

**РУКОПИСЬ** – 1) в широком смысле текст, написанный от руки, или перепечатанный на пишущей машинке, или с помощью компьютера; 2) произв. письменности (древние рукописи); 3) в издат. деле – авторский текст, представленный в изд-во.

**РЫНОК** – 1) место купли-продажи товаров и услуг, заключения торговых сделок; 2) экон. отношения, связанные с обменом товаров и услуг, в результате к-рого формируются спрос, предложение и цена. Структура Р. чрезвычайно многообразна (Р средств произ-ва, недвижимости, потребительских товаров и услуг, информ. и интеллект. продукта, инноваций, ценных бумаг, труда и т. д.).

**РЫНОК ТРУДА** – сфера формирования спроса и предложения на рабочую силу. Р. т. возможен только при условии, что рабочий является собственником своей способности к труду; через Р. т. осуществляется продажа рабочей силы на определ. срок. Структура текущих и перспективных потребностей в работниках определ. специализаций и уровней квалификации на Р т. является основанием для планирования структуры образоват. услуг проф. направленности.

**РЫНОЧНАЯ ЭКОНОМИКА** – экономика, осн. на принципах свободного предпринимательства, многообразия форм

собственности на средства произ-ва. рыночного ценообразования, договорных отношений между хозяйствующими субъектами, ограниченного вмешательства гос-ва в хоз. деятельность.

**РЫНОЧНАЯ ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ** – комплекс проблем, связанных с функционированием обр. и его развитием в условиях хоз. уклада, осн. на развитом разделении труда, экон. обособленности отд. производителей и товарно-денежных отношениях между ними. Рыночная экономика характеризуется след. существ. для системы обр. чертами: высоким динамизмом технол. и соц.-экон. развития; прагматизмом в межличностных отношениях; коммерциализацией культуры. Перед системой обр. стоят проблемы двоякого рода: с одной стороны, она должна действовать в русле требований рыночной экономики, выдвигающей на первый план такие личностные качества, как деловитость, компетентность, инициативность, социальная мобильность; с др. – противодействовать свойственным ей негативным тенденциям, нейтрализовать их, предоставляя широкий спектр возможностей для обогащения духовной сферы человека, его нравств.-этич., эмоцион., общекульт. развития.

# С

**САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ** – 1) стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих потенц. возможностей и способностей; 2) самостоят. уч. деятельность, направленная на то, чтобы привести знания, умения в соответствие с совр. требованиями.

**САМОАНАЛИЗ** – способ самоорганизации духа, чувства, разума, воли и поведения; оценка своего конкретного поступка, формирование собств. мнения о своем поведении, о положении в коллективе, об отношениях с окружающими, родителями, преподавателями. С. укрепляет верховенство разума над эмоциями, комплексами, инстинктами в поведении.

**САМОВОСПИТАНИЕ** – разновидность самосовершенствования; стремление индивида приобрести новые или изменить к лучшему сложившиеся черты характера и социальные качества, а также действия, предпринимаемые в этой связи. В процессе С. уч-ся анализируют свои поступки, выделяют положит. качества и недостатки, от к-рых нужно избавиться; ставят цели и разрабатывают программу деятельности по совершенствованию одних и устранению др. качеств; участвуют в уч., трудовой деятельности по достижению поставленных целей; осуществляют саморегуляцию этой деятельности: самоконтроль, самоанализ, самооценку ее хода и результатов, а при необходимости и корректировку целей и задач.

**САМОКОНТРОЛЬ** – свободное, сознат., лишенное внеш. принуждения регулирование своего поведения, его мотивов и побуждений. Способность к С. складывается в процессе освоения нравств.-этич. опыта, в т. ч. и через систему обр., уровень развития к-рой зависит от убеждений, знаний, привычек, а также от самооценки своих действий, побуждений, моральных качеств. С. укрепляет волю и дух, обеспечивает удержание себя в рамках принятых и внутренне одобренных правил.

**САМОКРИТИКА** – способность критически оценивать себя, свои отношения в общ-ве, коллективе, семье. Критич. самооценка у подростков и юношей бывает эмоцион., изменчивой, недостаточно объективной: у одних она практически отсутствует, вытесняется самомнением, гордыней; у др., напротив, преобладает комплекс неполноценности, самоунижение. Молодые люди подвергают критич. осмыслению свое поведение и внутр. мир как с помощью внутр. монолога, так и в доверит. беседах с друзьями, в высказываниях о себе в кругу товарищей, на собраниях, диспутах. В результате С. совершается сложный духовный процесс приближения индивида к объективной самооценке.

**САМОНАБЛЮДЕНИЕ** – непосредств. изучение собств. сознания, психич. проявлений. Трудность С. заключается в том, что тот, кто наблюдает самого себя, является одновременно субъектом и объектом наблюдения, следовательно, лишь при пост. осциллировании (колебании) между этими двумя состояниями могут быть достигнуты результаты (к-рые поэтому всегда являются неточными).

**САМООБЛАДАНИЕ** – способность человека формировать собств. жизнь в направлении совершенства при помощи разумно-нравств. воли, независимо от естеств. порывов и аффектов. Она проявляется в двух осн. формах – умеренности и

мужестве. Первая (умеренная) означает способность противостоять побуждениям к наслаждению во всех формах, особенно побуждениям, проявляющимся в чувств. области. Мужество – аналогичная способность противостоять аффектам страха и боязни перед опасностью, борьбой, страданием, усилием: противостоять там, где существ. жизненные задачи требуют терпения и настойчивости. Нужно развивать у воспитуемого умение даже в острой экстремальной ситуации не допускать верховенства страстей над доводами рассудка. С. укрепляет волю, организует поведение, стимулирует сознат. проявление смелости, отваги и, вместе с тем, расчетливости, взвешенности.

**САМООБРАЗОВАНИЕ** – систематич. уч. деятельность, построенная на самостоят. изучении к.-л. вопроса или проблемы с периодич. консультациями у специалиста или без них. Эффективность С. зависит от интеллект. развитости, а также от установок на уч. деятельность, от отношения к знаниям, от волевых и др. качеств. С. имеет индивид. и групповые формы, последние способствуют формированию умений и навыков совм. интеллект. деятельности. В системе непрерывного обр. С. выполняет роль связующего звена между ступенями и стадиями орг. учебы, придавая образоват. процессу целостный и восходящий характер.

**САМООБСЛУЖИВАНИЕ** – метод организации коллектива, развития трудолюбия, умений и навыков по обслуживанию себя, а также создание общими усилиями наиб. благоприятных условий жизни и труда коллектива и формирование у его членов заботы об улучшении условий труда. В орг. трудовом коллективе С. проходит путь от уборки помещений и наведения порядка на рабочем месте до создания комфортных условий работающим. С. открывает простор для выдумки и творчества работающей молодежи.

**САМООБУЧЕНИЕ** – обратная, внутр. сторона обучения, сущность к-рой состоит в том, чтобы пед. приемы, методы, способы уч. работы перевести во внутр. план личности, создать условия успешного овладения ими, превращения совокупности умений и навыков в надежные способы самостоят. добывания знаний в течение всей жизни. Важнейшими формами С. являются домашние задания, взаимообучение с помощью консультантов, выполнение самостоят. творч. работ, связанных как с уч. заданиями, так и стимулируемых внутр., спонтанно проявляющимися интересами, способностями, потребностями.

**САМООГРАНИЧЕНИЕ** – сост. часть самообладания; его сущность заключается в умении отказаться от личного удовольствия, удобства, эгоистич. желания, наслаждения в пользу интересов дела или др. людей. В результате С. человек приобретает реальный опыт человечности, противостояния жадности, эгоизму, жажде наживы, утрате духовности в атмосфере вещизма и потребительства. Он постепенно приобретает власть над собой, к-рая в идеале должна быть абс. Стать чертой характера, свойством личности С. может лишь у тех юношей (девушек), кто обладает гуманистич. идеалами и стремится к их воплощению в собств. жизни.

**САМООПРЕДЕЛЕНИЕ** – процесс и результат выбора личностью собств. позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; осн. механизм обретения и проявления человеком внутр. свободы.

Суть процесса С. состоит в актах выявления и утверждения индивид. позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенц. или прагматич. решения. Результатом С. выступает, с одной стороны, выход человека на цели, направления и способы активности, адекватные его индивид. особенностям, а с др. стороны, – на формирование духовной самоценности, способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовать свое природное и космическое предназначение.

До последнего времени в пед. практике существовал односторонний подход к С. Вычленялась и обеспечивалась лишь сфера проф. С., в нравств. и политич. воспитании С. носило формальный и декларативно-демонстративный характер. Вопрос о целостном жизненном С. при авторитарном государстве ставиться не мог. Жизненное

С. – понятие более широкое, чем проф., нравств. или даже гражд., поскольку характеризует человека как субъекта собств. жизни и счастья, развивающего свои силы и способности с помощью С. В осмыслении целей С. нельзя ограничиваться задачами «кем быть» и «каким быть». Важнее – «как жить», как построить свой образ жизни, какой выбрать режим интеллект., физ. и эмоцион. нагрузок, как преодолевать невзгоды. Человек с детства должен понимать, что он смертен, исходя из этого думать о смысле не столь уж долгой жизни. В воспитании следует преодолеть социологизаторски примитивное понимание смысла человеч. жизни как полной самоотдачи человека социуму – при таком подходе снимается вопрос о саморазвитии, допускается мысль о возможности приказного программирования внутр. жизни человека.

Осн. условием С. – готовности к жизненному выбору – выступает его способность самостоятельно вырабатывать моральные принципы и руководствоваться ими в деятельности и поведении. Поэтому помощь растущему человеку в выработке нравств. критериев жизни – центр. задача обществ. и семейного воспитания. Самостоятельно выработанные принципы жизнедеятельности облегчают поиски путей решения всех жизненных задач, сокращают сроки достижения психол. и социальной устойчивости, помогают находить средства гармонизации интересов собств. и обществ. развития. На этой базе возникает возможность обучения детей навыкам самостоят. принятия решений, умению выбирать. Без умения выбирать, без способности к С. человек теряет возможность обрести культуру, реализовать себя как существо самобытное и активно преобразующее обществ. жизнь. Не случайно в Законе об обр. указывается на самоопределение как ведущую цель обучения и воспитания школьников и ст-тов. Концепция С. по-новому ставит вопрос об «объекте» обр. Им в гуманистич. педагогике не может выступать ни отд. личность, ни класс (группа, коллектив), а лишь образоват. материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, отношения, психол. атмосфера), в процессе выбора, иссл. и преобразования к-рого происходит С. и саморазвитие и учителя, и ученика, и взаимодействующей группы.

Это служит основанием педагогики сотрудничества. Она ведет к такому типу обр., к такой работе с обучающим, воспитывающим мат-лом, к-рые изменяют и сам мат-л, и самих субъектов обр., и их взаимодействие и взаимовлияние.

**САМООЦЕНКА** – элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собств. способностей, нравств. качеств и поступков; важный регулятор поведения. С. определяет взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым С. влияет на эффективность деятельности человека и развитие его личности. С. тесно связана с уровнем притязаний, целей, к-рые человек перед собой ставит. Адекватная С. позволяет человеку правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Неадекватная (завышенная или заниженная) С. деформирует внутр. мир личности, искажает ее мотивац. и эмоцион.-волевую сферы и тем самым препятствует гармоничному развитию.

С. складывается, во-первых, под влиянием тех оценок, к-рые дают человеку др. люди. Человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, он оценивается окружающими. Пренебрежение к такого рода «внешней» оценке редко бывает искренним, человек так или иначе ее учитывает. Во-вторых, С. формируется в результате сопоставления образа реального «Я» (каким человек видит сам себя) с образом идеального «Я» (каким человек желает себя видеть). Высокая степень совпадения между этими образами соответствует гармоничному душевному складу личности. С. зависит также от того, в какой мере человек чувствует себя принадлежащим к значимой для него социальной группе.

В формировании С. на ранних ступенях развития ребенка большую роль играют оценки окружающих, поскольку на анализ собств. деятельности он еще не способен. Положит. оценки со стороны взрослых

являются важным условием сохранения ребенком эмоцион. благополучия. В дальнейшем, по мере накопления опыта, все большее значение в поведении начинает приобретать оценка результатов собств. деятельности. Постоянно формирующаяся устойчивая С. в изв. мере освобождается от оценок окружающих, становится самостоят. регулятором поведения ребенка. Иногда возникает расхождение между С. и оценками со стороны окружающих. Если эти оценки выше С., то расхождение между ними может стать фактором, стимулирующим развитие личности, когда человек стремится достигнуть уровня оценки окружающих. Если же С. превосходит оценки окружающих, то такое расхождение может привести к острому внутриличностному конфликту.

Успешность пед. воздействия на ребенка в значит. степени определяется тем, какую С. удается сформировать в процессе обучения и воспитания. Достаточно высокая адекватная С. позволяет ребенку легче усваивать новый мат-л в учении, уверенно браться за новое дело, высказывать свое мнение и критично воспринимать опыт др.

Доброжелательность к ребенку со стороны родителей, заинтересованность в его делах, разумная требовательность и демократизм в семейных отношениях – необходимые условия развития адекватной С. ребенка. Излишняя авторитарность родителей, тенденция к оценке не усилий, а успешности результата в любой деятельности приводят к развитию заниженной С.

**САМОПОЗНАНИЕ** – познание своего Я в его специфике, условиях и способах реакции, характерных для него, в предрасположениях и способностях, ошибках и слабостях, силах и границах собств. Я. «Познай самого себя» – было написано над входом в храм Аполлона в Дельфах (изречение приписывается Фалесу). И. В. Гёте считал, что человек знает себя лишь постольку, поскольку он знает мир, ибо он осуществляет мир только в себе, а себя – только в нем. «Как можно познать самого себя? Благодаря созерцанию это невозможно, оно возможно только при помощи действия. Пытайся исполнить свой долг – и тогда ты узнаешь, что в тебе заключено».

**САМОРАЗВИТИЕ** – процесс активного, последоват., прогрессивного и в целом необратимого качеств. изменения психол. статуса личности. С. возможно на определ. ступени возрастного развития (особенно значимо в мл. подростковом возрасте), когда сформировались механизмы саморегуляции.

С. – это потребность в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности. Обучение и воспитание всегда действует через внутр. условия, среди к-рых можно выделить открытость, готовность человека к восприятию пед. влияний.

С возрастом роль собств. активности индивида постепенно увеличивается, качественно видоизменяется, преобразуется из адаптивной активности в неадаптивную, собств. творческую. С. возможно при наличии осн. психич. образований: рефлексии; целеполагания; планирования и предвосхищения результатов собств. поведения. Предвосхищая свое будущее, осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством деятельности, общения с др. людьми. В своем стремлении к самовоспитанию он выступает как субъект собств. развития, определяет свою жизненную программу. Движущими силами С. являются: осознание несовпадения Я-идеального и Я-реального; борьба мотивов; преодоление недостатков через организацию поведения. Движущей силой С. являются также внутр. противоречия, возникающие в жизни человека – противоречия между целями (задачами) и наличными для их достижения средствами (их выбор); между стремлениями и возможностями для их удовлетворения, между тенденциями к изменчивости и к стереотипии, между старым и новым и т. п. Условия для С. необходимо создавать в процессе воспитания, предоставляя возможность активной самореализации в творч. деятельности.

В своем С. каждый ребенок должен ощущать пед. поддержку. Основу С. должна составлять активность ученика («что ты можешь сам»), а затем помощь взрослого (педагога, родителя, ст. детей). В педагогике С. должны быть четко определены как

«границы» дозволенного, так и «зоны риска». Нужна пед. технология С.

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ** – претворение в жизнь своих внутр. возможностей и способностей.

**САМОСОЗНАНИЕ** – осознание, оценка человеком своего мировоззрения, целей, интересов и мотивов поведения, на основе к-рых он строит свое взаимодействие с др. людьми; убеждение в ценности собств. личности.

С. свойственно не только индивиду, но и общ-ву, классу, социальной группе, нации, когда они поднимаются до понимания своего положения в системе обществ. отношений, своих общих интересов и идеалов. В С. человек выделяет себя из всего окружающего мира, определяет свое место в круговороте природных и обществ. событий. С. тесно связано с рефлексией, где оно выходит на уровень теоретич. мышления.

Поскольку мерой и исходным пунктом отношения человека к себе выступают прежде всего др. люди, С. по самому существу носит обществ. характер.

**САМОСТИМУЛИРОВАНИЕ** – способ обеспечения самообладания, суть к-рого заключается в том, чтобы за счет собств. усилий превратить должное и необходимое в желанное и притягательное; уч-ся стимулирует себя в учебе, стремясь открыть нечто увлекательное и новое; в повседневном поведении опирается на самолюбие, сознание своей воли, ожидаемую радость обществ. признания своих самоотверженных поступков.

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДОМАШНЯЯ РАБОТА** – форма обучения, имеющая целью закрепление полученных на уроке знаний, умений и навыков, самостоят. усвоение доступного мат-ла и доп. информации, выполнение творч. работ. Самостоят. познават. трудовая деятельность воспитывает характер и укрепляет знания

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА** – 1) упражнения, характерные для периода производств. обучения, когда деятельность уч-ся носит в значит. степени самостоят., независимый от мастера характер. Осн. целью при этом является формирование проф. самостоятельности уч-ся; 2) форма организации теоретического обучения, сущность к-рой заключается в самостоят. познават. деятельности. Является одним из важнейших средств подготовки уч-ся к активной самообразоват. работе; осуществляется как в ходе урочных занятий, так и во внеурочное время. В проф. школе распространены след. формы внеурочной С. р.: работа с уч. и справочной лит-рой; выполнение заданий по циклам дисциплин; конкурсное выполнение заданий; изучение новой техники, технологии на базовых предприятиях, в лабораториях.

**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ** – личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собств. мнение, принимать решения и действовать по собств. инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем. Самостоят. действия эффективны при наличии высокой компетентности.

**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – один из осн. критериев эффективности проф. обучения, предполагающий безошибочность выбора оптимальной технологии, обеспечивающей высокое качество и производительность труда; способность диагностировать производств. ситуацию, принять целесообразное решение; умение осуществлять регулярный самоконтроль.

**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ** – индивид. особенность мышления, умение увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему, попытаться решить их особыми путями.

**САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ** – метод производств. обучения уч-ся, труд к-рых связан с обслуживанием сложного оборудования. Сущность метода в том, что, руководя С. н. уч-ся, мастер помогает им выделить для наблюдения определ. моменты, обращает внимание на признаки наблюдаемого процесса, помогает объяснить наблюдаемые явления и процессы на основе известных уч-ся закономерностей, правил, требований, нормативов.

**САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ПОИСК** – метод обучения, к-рый позволяет преподавателю, опираясь на имеющийся у уч-ся багаж знаний, умений и навыков, на их индивид. способности, ставить перед ними

творч. поисковую задачу, консультировать их деятельность, оценивать и использовать в уч. процессе ее результаты. Пед. функция поисковых заданий и проектов – в индивидуализации обучения, расширении объема знаний в условиях дифференциации и профильного обучения по продвинутым программам. Такие задания вводят обучающихся в проблемы рационализации труда, исследоват. творч. методов познания; применяются в процессе изучения любого предмета, особенно по профильным дисциплинам.

**САМОУПРАВЛЕНИЕ** – метод самоорганизации коллектива, обеспечивающий формирование у его членов отношений взаимной ответственности, организаторских способностей при условии, что управлением делами коллектива занимаются работоспособные органы, наделенные реальными правами и полномочиями. Построение С в конкретном коллективе определяется тремя факторами: структурой коллектива, содержанием его жизни и организаторским опытом его членов.

**САМОФИНАНСИРОВАНИЕ** – форма организации труда, при к-рой предприятие, учреждение, не субсидируемые госвом, не только организуют текущую деятельность за счет своих доходов, но и обеспечивают за их счет расширенное воспроизводство.

**САНГВИНИК** – человек с повышенной реактивностью, но при этом активность и реактивность у него уравновешенны. Он живо, возбужденно откликается на все, что привлекает его внимание, обладает живой мимикой и выразит. движениями. Обладая повышенной активностью и будучи очень энергичным и работоспособным, он активно принимается за новое дело и может долго работать, не утомляясь. Ему присуши быстрые движения, гибкость ума, находчивость, быстрый темп речи, быстрое включение в новую работу. С. легко сходится с новыми людьми, быстро привыкает к новым требованиям и обстановке, без усилий не только переключается с одной работы на др., но и переучивается, овладевая новыми навыками.

**САТЕЛЛИТ** (от лат. satelles, satellitis – телохранитель, спутник) – 1) человек, слепо выполняющий чужую волю; 2) формально независимая страна, фактически всецело подчиненная крупной державе (гос-во-С.), 3) астр. спутник к.-л. планеты (напр., Луна – С. Земли).

**СБОРНИК** – изд., содержащее ряд произв. одного или неск. авторов, а также разл. офиц., науч. и информ. мат-лы. В С. печатаются мат-лы науч. конф., симпозиумов, совещаний, на к-рых обсуждаются важнейшие проблемы нар. обр. и пед. науки.

**СВЕРХУРОЧНАЯ РАБОТА** – работа, выполненная сверх установленной продолжительности рабочего времени. С. р., как правило, не допускается. В трудовом законодательстве предусмотрен перечень исключит. случаев, когда С. р. разрешаются, в иных случаях администрация не вправе вводить их. С. р. оплачиваются в повышенном размере. Отказ работника без уважит. причин от С. р., введенной на законных основаниях и в установленном порядке, рассматривается как нарушение трудовой дисциплины.

**СВИДЕТЕЛЬСТВО О ГОСУДАРСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ** – док-т, подтверждающий гос. статус образоват. учр., а также уровень реализуемых образоват. программ, соответствие содержания и качества подготовки выпускников требованиям гос. образоват. стандартов, право на выдачу выпускникам док-тов гос. образца о соотв. уровне обр.

**СВОБОДА** – возможность поступать так, как хочется, С. воли. В истории развития понятие творч. С. постепенно вытесняет понятие С. от препятствий (принуждения, судьбы). В древней философии (у Сократа и Платона) речь идет прежде всего о С. и судьбе, затем о С. от политич. деспотизма (у Аристотеля и Эпикура). В ср. века подразумевалась С. от греха и проклятия церкви, причем возникал разлад между нравственно требуемой С человека и требуемым религией всемогуществом Бога. В эпоху Ренессанса и последующий период под С. понимали беспрепятственное развертывание человеч. личности. Со времен Просвещения возникает понятие С., признающее господство всемогущей естеств. причинности и закономерности. Марксизм считает С. фикцией: человек мыслит и поступает в зави-

симости от побуждений и среды, причем осн. роль в его среде играют экон. отношения и классовая борьба. Согласно экзистенциализму, осн. состоянием бытия является страх перед возможностью небытия, страх, к-рый освобождает человека от всех условностей действительности и, т. о., позволяет ему достигнуть нек-рой степени С.

С. – возможность и способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собств. побуждений, интересов и целей. Внутренне свободный человек обладает автономностью, независимостью от влияния внеш. среды и обстоятельств. Он самостоятелен и суверенен в выборе им целей и средств деятельности и ответственен за принятые решения. Ограничения С., идущие от общ-ва и природы (как необходимости), детерминируют жизнедеятельность свободного человека в той мере, в какой он добровольно принимает эти ограничения, формируя их как закон, или как свободу внутренних границ, какие он себе сам определяет.

Альтернативой С. выступают или внеш. факторы – авторитаризм, насилие, принуждение, или внутр. особенности – безволие, бесцельность, своенравие. В общ-ве человек свободен постольку и до тех пор, пока его С. не ограничивает С. др. людей. Юридич. и моральные нормы как регуляторы отношений между людьми выполняют гуманную функцию, если обеспечивают С. личности.

Начиная с эпохи Возрождения, под С. понималось беспрепятственное раскрытие природного потенциала человека. Эпохи буржуазных революций и Просвещения провозгласили С. как естественное право всякого человека осуществить свое жизненное предназначение. Сформулированные в этот период принципы либерализма создали соц.-филос. основу для построения свободного общ-ва, к-рое основано на принципах плюрализма в политике, веротерпимости и терпимости в человеч. отношениях, на добровольном обмене матер. и духовными интересами, на состязательности в экономике, на моральном праве людей действовать сообразно своим убеждениям.

С. – это активность личности на основе изъявления своей воли, ограничения к-рой принимаются каждым индивидом на основе этич. принципов и категорич. императива. Совр. экзистенциалистские теории исходят из того, что человек изначально свободен, его духовная авт. самость детерминирует акты жизненного выбора, поэтому параметры его жизни (качественно и количественно) зависят от него самого. Духовное в человеке – есть его С., она – не приобретенное свойство, а изначальная «субстанция» его жизни.

Гуманизм в социальной политике, в обр. следует понимать как признание самоценности каждого единичного человека через обеспечение его С. В этом состоит цель свободного общества, в к-ром условием достижения каждой личностью С. становится демократия. Свободное общ-во и его демокр. ин-ты признают за человеком и гарантируют право на свободу от моральных унижений, экон. лишений, посягательств на жизнь, свободу от социальной, нац., интеллект. дискриминации, обеспечивая свободу для развития своих способностей и неповторимой индивидуальности, для осуществления жизненного призвания и для счастливой жизни. Отсюда следует, что высшая цель и смысл гуманизации и демократизации образования – обеспечить С. ребенка в наст. и подготовить его для свободной жизни в будущем, сформировать экзистенциальное чувство С. и способность к нравств., проф., жизненному выбору.

Гуманистич. педагогика, ориентированная на С. ребенка в образоват. процессе, выходит на согласование целей и средств всех субъектов деятельности (договор); считает носителем содержания воспитания и педагога, и ребенка, и группу (класс). Объектом же образования может быть только образовательный материал.

С. личности в отношении к обр. как саморазвитию может быть представлена в 3-х взаимосвязанных психол. состояниях – «хочу» (потребности) – «надо» (преодоление) – «могу» (творчество). В дет. возрасте приоритетным для счастливого мироощущения являются возможности реализации многочисл. потребностей (познания, игры, спорта, иск-ва, общения) и возможность творч. самопроверки и самореализации индивидуальности.

Действия по необходимости, преодоление «не хочу» являются вторичными и могут рассматриваться позитивно для свободного развития, когда они возникают как средства достижения целевой сферы личности и творч. самовоплощения.

Наиб. точное выражение состояния С. в обр. достигается в С. выбора и возможности творч. деятельности. Важнейшей пед. проблемой и практико-ориентированной задачей становится в этих условиях разработка педагогики самопознания, в частности, внесение в образоват. процесс средств и методик, помогающих детям открывать себя в разл. видах деятельности. Поиски в этом направлении – реальный путь отказа от «мероприятийной» педагогики, переход к педагогике С., в к-рой соединяются С. учиться и С. учить.

**СВОБОДА ИНФОРМАЦИИ** – в конституц. праве понятие, охватывающее целую группу прав и свобод: свободу слова (свободу выражения мнений); свободу печати и иных средств массовой информации; право на получение информации, имеющей обществ. значение; свободу распространения информации любым законным способом. В Конституции содержится ряд гарантий и одновременно ограничений С. и. Наиб. важные гарантии: запрет цензуры, запрет принуждения к выражению своих мнений и убеждений, а также к отказу от них. Гл. ограничением является запрет любой пропаганды и агитации, возбуждающих социальную, нац., расовую, религ. ненависть и вражду, а также пропаганды социального, расового, нац., религ. или языкового превосходства.

**СВОБОДА МЫСЛИ И СОВЕСТИ** – одно из осн. личных прав человека, означает, прежде всего, свободу индивида от любого идеологич. контроля, право каждого самостоятельно выбирать для себя систему духовных ценностей. С. м. и с. охватывает все аспекты интеллект. и духовной жизни человека, является абс. правом человека и не подлежит ограничениям ни при каких обстоятельствах.

**СВОБОДА ПЕЧАТИ, СВОБОДА СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ** – одно из старейших конституционно закрепляемых личных прав человека и политич. прав граждан, являющееся сост. частью более общего права – свободы выражения. Впервые провозглашено во французской Декларации прав человека и гражданина 1789 г. С. п. подразумевает право свободно учреждать печатные средства массовой информации (газеты, журн. и т. п.), свободно издавать и распространять любую печатную продукцию, а также запрет цензуры. В демокр. гос-вах закон устанавливает ряд ограничений; перечень этих ограничений тот же, что и у свободы слова (см. *Свобода слова*). В связи с появлением в мире все новых видов средств массовой информации (телевидения, радиовещания и др.) в новейших конституциях понятие «С. п.» поглощается, как правило, понятием «свобода средств массовой информации».

**СВОБОДА СЛОВА** – одно из осн. личных прав человека и политич. прав граждан, сост. часть более общего права, получившего назв. «свобода информации», представляет собой возможность публично (устно, письменно, с использованием средств массовой информации) выражать свое мнение (мысли). Законодательство и судебная практика в демокр. странах выработали систему ограничений С. с. с целью не допустить злоупотреблений ею. В частности, в большинстве гос-в мира запрещается использовать С. с. для призывов к насильств. свержению законной гос. власти, разглашения гос. и иной охраняемой законом тайны, для подстрекательства к совершению преступлений, для разжигания нац., расовой, религ. и иной розни, оскорблений и клеветы на др. лиц, посягательства на обществ. мораль и нравственность.

**СВОБОДА ТВОРЧЕСТВА** – одно из осн. культ. прав человека, разновидность свободы выражения; стала закрепляться в конституциях сравнительно недавно. Охватывает свободу лит., худ., науч., техн. и иных видов творчества, а также свободу преподавания (т. н. академич. свобода).

**СВОБОДА ТРУДА** – одно из осн. конституц. прав человека, относящихся к группе соц.-экон. и культ. прав. Обычно включает в себя право свободно распоряжаться своими способностями к труду, свободно выбирать род деятельности и профессию, а также запрет принудит. труда. Закон мо-

жет предусматривать нек-рые ограничения С. т., в частности, требования наличия определ. образоват. уровня или иных спец. квалификаций (напр., мед. показаний; достижения определ. возраста) для занятия отд. видами деятельности.

**СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ** – концепция воспитания, согласно к-рой ребенок должен развиваться сам и ему нужны лишь благоприятные условия для развития. Ошибочна по своему исходному положению, т. к. игнорирует необходимость спец. помощи ребенку со стороны взрослых.

**СВОБОДНОЕ РАЗВИТИЕ** – раскрытие задатков и совершенствование разл. способностей человека, не знающее препятствий и ограничений, не встречающее противодействия. При этом не исключаются консультирование и др. формы целенаправл. содействия, а также поощрение и стимулирование, исходящие от социальной среды. Развитие индивида тем свободнее, чем богаче спектр предоставляемых общ-вом возможностей для мотивированного выбора, осн. на самоопределении и собств. решении.

**СВОЙСТВО** – то, что присуще к.-л. предмету, что составляет его конкретное существование. Есть существенные С., без к-рых предмет существовать не может, и несущественные С., без к-рых существование предмета возможно.

**СВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И ТРУДА, СВЯЗЬ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ** – двусторонний процесс органич. соединения обучения с производит. трудом уч-ся, когда преподавание всех уч. предметов направлено на подготовку и сознат. включение уч-ся в производств. деятельность.

**СВЯЗЬ С ЖИЗНЬЮ** – принцип организации уч.-воспитат. процесса, реализующийся посредством связи содержания воспитания и обр. с процессами экон. реформы, демократизацией, а также через политехн. обр. и соединение обучения и воспитания с производит. трудом. Процесс обучения связан с жизнью также организац. формами и методами: знакомство с организацией обществ. деятельности и труда и участие в трудовых процессах; знакомство с совр. наукой.

**СЕМАНТИКА** (от греч. sēmantikos – обозначающий) – 1) смысловая сторона, значение отд. языковых ед.: морфем, слов, словосочетаний, а также грамматич. форм; 2) разд. языкознания, изучающий значения слов и выражений и изменение этих значений (синоним – семасиология); 3) разд. семиотики, изучающий знаковые системы как средства выражения смысла, т. е. правила интерпретации знаков и составленных из них выражений.

**СЕМЕСТР** (от лат. semestris – шестимесячный) – половина уч. года в образоват. учреждениях ср. спец., проф. и высш. обр., завершающаяся итоговой аттестацией.

**СЕМИНАР** (от лат. seminarium – рассадник) – 1) уч. мероприятие, проводимое с целью изучения, обмена и распространения науч. достижений и передового опыта или повышения уровня знаний и проф. квалификации специалистов (см. *Конференция*); 2) форма организации обучения, предназначенная для подготовки уч-ся к самообразованию и творч. труду, предусматривающая самостоят. предварит. работу и обсуждение уч-ся вопросов, призванных обеспечить углубление, расширение и систематизацию знаний, выработку познават. умений и формирование опыта творч. деятельности.

**СЕМИОТИКА** (от греч. sēma – знак) – наука о знаковых системах в природе и общ-ве (естеств., разговорный яз., языки программирования, физ. и хим. символика и т. п.). Она близка кибернетике, к-рая исследует процессы связи и управления в живом организме, природе и общ-ве. С. близка лингвистике, поскольку последняя изучает самую полную и совершенную из систем связи – человеч. яз.

**СЕМЬЯ** – малая социальная группа, осн. на брачном союзе или кровном родстве, объединенная общностью быта, правовыми и нравств. отношениями, рождением и воспитанием детей. Выделяются след. функции С.: общение; организация быта и ведения х-ва; поддержание физ. и духовных сил, создание условий для полноценного развития каждого члена С.; организация досуга; создание условий для проф. деятельности; создание гармонии интимных отношений супругов; продолжение рода. С. активно воздействует на формирование личности ребенка. Особенности взаимоот-

ношений в общении между членами С. создают специфич. морально-психол. атмосферу, к-рая играет важную роль в решении каждой С. ее воспитат. задач. Высокий уровень взаимной информированности родителей и детей является одной из важных предпосылок их адекватного представления о личностных особенностях друг друга и обеспечивает их нормальное общение. Специфика общения родителей и детей не только формирует их межличностные отношения, но и оказывает огромное влияние на формирование навыков общения детей с др. людьми. С., являясь первичной ячейкой общ-ва, живет, следуя многовековым традициям, обычая, устоям. С. является для народа надежной опорой, очагом его духовности и нравственности.

**СЕРТИФИКАТ** (франц. certificat, от лат. certum – верно + facere – делать) – 1) док-т, свидетельствующий о наличии у обладателя определ. знаний и умений; 2) письм. финанс. док-т, свидетельство, удостоверяющее факт внесения его владельцем определ. суммы денежных средств и предоставляющее ему вытекающие из этого права; 3) разновидность облигаций; 4) док-т, удостоверяющий качество товара (С. качества, С. соответствия); 5) в общем случае – док-т, устанавливающий тот или иной факт.

**СЕРТИФИКАЦИЯ** – 1) подтверждение соответствия качеств. характеристик тому уровню, к-рый требуется стандартом качества; 2) процедура получения сертификата.

**СЕССИЯ** (от лат. sessio – заседание) – 1) период заседаний, работы представит. органов, науч. учреждений, общ-в; 2) в образоват. учреждениях высш. и ср. спец., проф. обр. период итоговой аттестации по завершении одного из семестров.

**СИЛА ВОЛИ** – характеристика воли, проявляющаяся в том, какие препятствия преодолены при помощи волевых усилий и какие результаты при этом получены. С. в. проявляется также и в том, от каких соблазнов и искушений отказывается человек, как умеет сдерживать свои чувства, не допускать импульсивных действий.

**СИМПОЗИУМ** (лат. symposium, греч. symposion – пиршество) – 1) у древних греков и римлян – пирушка, часто сопровождавшаяся музыкой, развлечениями, беседой; 2) совещание, обычно междунар., по к.-л. спец. (гл. образом науч.) вопросу; 3) пед. одна из форм уч. дискуссии; более формализованное по сравнению с форумом обсуждение, в ходе к-рого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории».

**СИНЕКТИКА** (англ. synectics) – метод колл. творч. деятельности и уч. иссл., осн. на целенаправл. использовании интуитивно-образного, метафорич. мышления участников. Применяется как прием решения сложных творч., в т. ч. технико-изобретат. задач, в пед. практике используется для решения уч.-познават. проблем, а также в целях обучения самому процессу творч. поиска.

Организация уч. работы в С. включает след. осн. моменты: 1) Первонач. постановка проблемы. 2) Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации. Роль эксперта, компетентного лица, как правило, выполняет учитель или уч-ся, обладающий определ. подготовкой. При необходимости в класс приглашают специалиста, привлекают разл. источн. информации. На этой ступени сбор фактов имеет сугубо подчиненное значение и направлен на то, чтобы заложить основу для решения проблемы. 3) Выяснение возможностей решения проблемы (уч-ся предлагают всевозможные решения, учитель и эксперт подробно комментируют их, поясняют, почему предложенные решения не подходят, хотя случайное решение проблемы путем удачных догадок возможно уже на этом этапе). 4) Переформулирование проблемы (каждый самостоятельно переформулирует проблему в своем собств. понимании, тем самым как бы приближая проблему к себе). 5) Совм. выбор одного из вариантов переформулированной проблемы (первонач. вариант постановки проблемы временно откладывается). 6) Выдвижение образных аналогий (учитель побуждает группу к поиску ярких, метафорич. аналогий, заложенных в проблемной ситуации явлений, этап – ключевой для С.). При поиске аналогий наряду с прямым сопоставлением

предметов и явлений учитель побуждает уч-ся к привлечению «личностных» и «символич.» аналогий, играющих ведущую роль в групповом творч. процессе. «Личностные» аналогии основаны на идентификации, отождествлении уч-ся с данным объектом, явлением. «Символич.» аналогия сводится к краткой фразе из 2–3 слов, выражающей в образной форме суть проблемы Такие фразы представляют собой сочетания контрастных понятий. В ходе поисковой деятельности привлекаются также т. н. фантастич. аналогии, к-рые могут строиться на воображаемом изменении законов природы, создании особого гипотетич мира, где «возможно все, что угодно». 7) «Подгонка» намеченных группой подходов к решению или готовых решений к требованиям, заложенным в постановке проблемы. Наряду с учителем в руководстве «подгонкой», как правило, участвует и эксперт. Если намеченные подходы оказались непродуктивными, группа возвращается к поиску новых аналогий. Если подход к проблеме (или готовое решение) приемлем, он переносится с переформулированного уч-ся ограниченного варианта проблемы к ее первонач. постановке. На этом завершающем этапе группа определяет, решена ли поставленная проблема или следует избрать новый подход к поиску решения (а возможно, и отложить решение на нек-рое время).

В основе С. лежит ряд представлений о природе творч. деятельности и возможностях ее целенаправл. построения в уч. процессе: использование внешне выраженных, четко очерченных этапов и процедур творч. деятельности, ключевая, преобладающая роль иррациональных, эмоционально окрашенных мыслит. процессов как движущей силы творч. поиска, их осознанное и упорядоченное использование индивидом и группой в сочетании с последующим рационально-логич. анализом и отбором найденных решений, взвешенным, аналитич. осмыслением полученных результатов. В качестве субъекта познания в С. выступает не столько каждый уч-ся, сколько вся группа. Специфич. чертой данного метода является то, что поисковая деятельность строится как принципиально совм. обсуждение, и отбор эмоцион.-образных, метафорич. аналогий ведется в обстановке тесного межличностного взаимодействия.

С. используется в двух осн. вариантах – выработка, создание новых представлений (от изв. – к неизв.) и овладение новыми представлениями (от неизв. – к изв.).

Значит. упорядоченность, отработанность процедур С. делают ее «совместимой» с уч. процессом. В это же время работа по этому методу требует от учителя определ. психол.-пед. квалификации и высокой отдачи. Опыт применения С. пока довольно ограничен – только в качестве своего рода «авангардного» дидактич. средства.

**СИНЕРГЕТИКА** (от греч. synergos – совместно действующий) – междисциплинарное направление науч. иссл., задачей к-рого является изучение природных явлений и процессов на основе принципов самоорганизации систем (состоящих из подсистем). С. – наука, занимающаяся изучением процессов самоорганизации и возникновения, поддержания, устойчивости и распада структур самой различной природы.

С. изначально заявлялась как междисциплинарный подход, т. к. принципы, управляющие процессами самоорганизации, представляются одними и теми же (безотносительно природы систем), и для их описания должен быть пригоден общий матем. аппарат.

С мировоззренч. точки зрения С. иногда позиционируют как «глобальный эволюционизм» или «универсальную теорию эволюции», дающую единую основу для описания механизмов возникновения любых новаций подобно тому, как некогда кибернетика определялась как «универсальная теория управления», одинаково пригодная для описания любых операций регулирования и оптимизации: в природе, в технике, в общ-ве и т. д. и т. п.

Однако время показало, что всеобщий кибернетич. подход оправдал далеко не все возлагавшиеся на него надежды. Аналогично – и расширит. толкование применимости методов С. также подвергается критике.

Основное понятие С. – определение структуры как состояния, возникающего в результате многовариантного и неоднозначного поведения таких многоэлементных структур или многофакторных сред, к-рые

не деградируют к стандартному для замкнутых систем усреднению термодинамического типа, а развиваются вследствие открытости, притока энергии извне, нелинейности внутренних процессов, появления особых режимов с обострением и наличия более одного устойчивого состояния. В означенных системах не выполняется ни второе начало термодинамики, ни теорема Пригожина о минимуме скорости производства энтропии, что может привести к образованию новых структур и систем, в том числе и более сложных, чем исходные.

Этот феномен трактуется С. как всеобщий механизм повсеместно наблюдаемого в природе направления эволюции: от элементарного и примитивного – к сложносоставному и более совершенному.

В отдельных случаях образование новых структур имеет регулярный, волновой характер, и тогда они называются автоволновыми процессами (по аналогии с автоколебаниями).

**СИНЕРГИЯ, СИНЕРГИЗМ** (от греч. synergeia – сотрудничество, содружество) – совм. действие; взаимодействие разл. потенций или видов энергий в целостном действии. В социологии – совм. труд во всех областях человеч. жизни как основа общности; в педагогике – взаимодействие воспитат. деятельности педагога, самосовершенствования личности и влияний на нее инфраструктуры общ-ва в целях обеспечения ее полноценного развития.

**СИНОНИМЫ** (греч. synōnymos – одноименный) – слова, близкие или тождественные по своему значению, выражающие одно и то же понятие, но различающиеся или оттенками значения, или стилистич. окраской, или и тем и др. С., как правило, принадлежат к одной и той же части речи и выступают как взаимозаменяемые элементы высказывания, напр.: неприятный, противный, отвратительный; жилище – жилье; лицо – рожа.

**СИНТЕЗ** (от греч. synthesis – соединение, сочетание, составление) – метод науч. иссл., состоящий в соединении разнообр. явлений, вещей, качеств, противоположностей или противоречивого множества в единство, в к-ром противоречия и противоположности сглаживаются или снимаются. Противоположное понятие – анализ. Результатом С. является совершенно новое образование, свойства к-рого есть не только внеш. сумма свойств компонентов, но также и результат их взаимопроникновения и взаимовлияния. С. не является механич. соединением частей и поэтому не сводится к их сумме. И С., и анализ занимают важное место в уч. процессе. В педагогике С. – это теоретич. метод иссл., предполагающий умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, докл.), план действий, схема, упорядочивающая имеющиеся сведения. Уч-ся может использовать знания из разл. областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы. Достижение соотв. уч. результатов предполагает деятельность, направленную на создание новых схем, структур.

**СИСТЕМА** (от греч. systēma – целое, составленное из частей; соединение) – 1) множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т. д.), представляющее собой нек-рое органич. образование, единство; 2) порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в определ. связи, строгой последовательностью действий, напр. С. в работе; 3) форма, способ устройства, организации ч.-л., обществ. строй, напр. демократич. С., гос. С., избират. С., С. обр.; 4) совокупность хоз. ед., учреждений, родственных по своим задачам и организационно объединенных в единое целое.

**СИСТЕМА ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ** – форма организации информации, обеспечивающая функционирование и развитие системы обр.

**СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – единая образоват. система, трактующая обр. как пожизненный процесс, обеспечивающий поступат. развитие творч. потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Система позволяет представить процесс развития личности, ее становление в виде «лестницы», каждая ступень к-рой отмечает последоват. движение человека ко все более высоким достижениям в своем образоват. уровне.

**СИСТЕМА ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ** – совокупность средств и методов получения и преобразования информации, позволяющая на основе исходного массива данных получить совокупность выходных показателей, необходимых для анализа, контроля, планирования, управления.

**СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ** – сеть учреждений и совокупность оказываемых ими образоват. услуг для людей, к-рые: по своему возрасту перешли границу общепринятых (на данном этапе) врем. стандартов получения обр. того или иного вида; намерены повысить свою проф. квалификацию; желают получить новую профессию; стремятся к самообразованию и самосовершенствованию. Обр. взрослых является наиб. гибкой и мобильной ступенью целостной системы непрерывного обр., к-рая должна отвечать требованиям прогностичности, многовариантности, адаптивности и доступности.

**СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ** – система осн. положений (принципов), определяющих содержание, формы и методы обучения.

**СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ** – действующие на регулярной основе образоват. учр., предназначенные для периодич. проф. учебы работников разл. специальностей и уровней квалификации рангов.

**СИСТЕМА СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ** – совокупность объектов, необходимых и достаточных для реализации процесса обучения в дидактич. цикле.

**СИСТЕМАТИЗАЦИЯ** – организация изучаемых объектов в определ. систему и в принятой последовательности на основе выбранного принципа. С. результатов – представление результатов в виде упорядоченной взаимосвязанной структуры, элементы к-рой должны соответствовать поставленным в иссл. задачам. Важнейший вид С. – классификация, т. е. распределение объектов по группам на основе установления сходства и различия между ними (напр., классификация животных, растений, хим. элементов). К С. приводит также установление причинно-следств. отношений между изучаемыми фактами (напр., в курсе истории), выделение осн. ед. мат-ла, что позволяет рассматривать конкретный объект как часть целой системы. С. предшествует анализ, синтез, обобщение, сравнение.

С. занимает весьма важное место в развитии и воспитании мышления и памяти. Знания и умения только тогда являются действенным аппаратом мышления, когда в сознании уч-ся они орг. в системы взаимосвязанных понятий. Объективным условием для С. знаний является логич. структура уч. предмета, в к-ром различаются осн., исходные понятия и более частные. От порядка их изучения (вместе с учетом психол.-пед. требований к процессу усвоения) зависит С. знаний. Являясь формой организации мат-ла, специфич. человеч. способом познания, С. позволяет более продуктивно использовать и память, т. к. освобождает от необходимости запоминать мат-л как сумму частных сведений и фактов за счет группировки их в более крупные ед. Использование С. не только упорядочивает имеющиеся знания, но и является источн. новых. С. - одно из средств повышения эффективности обучения. Она используется в уч. процессе в форме составления схем и табл., в к-рых представлены результаты обработки нек-рых фактич. данных (напр, хронология табл.) или обобщены факты, относящиеся к к.-л. разд. уч. мат-ла.

**СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ КАТАЛОГ** – библиотечный каталог, в к-ром библ. записи располагаются по отраслям знаний в соответствии с определ. системой библиотечно-библ. классификации. В С. к. описания произв. располагаются по отд. отраслям науки и техники, их разд. и подразд. – в соответствии с принятой системой классификации (рубрикации).

**СИСТЕМНОСТЬ ЗНАНИЙ** – качество совокупности знаний. Характеризуется наличием в сознании структурно-функцион. связей между разнородными элементами знаний. С. з. предполагает понимание человеком соотношения между разнопорядковыми понятиями, понятиями и законами, науч. фактами и постулатами, постулатами и следствиями и пр., осознание личностью знаний по их месту в науч. теории. Как показывает шк. практика, от сознания ученика (независимо от его успеваемости, способностей и пр.) указ. выше связи ускользают. Непонимание уч-ся структурных

связей между разнородными элементами теоретич. знаний, включенных в уч. курсы, отражается на осмыслении знаний, усвоенных в определ. последовательности, препятствует формированию целостности знаний, увеличивая нагрузку на память.

Не всякая ограниченная совокупность знаний включает структурно-функцион. связи, поэтому не любые систематич. знания являются системными. Комплекс знаний на уровне фрагмента курса, темы, уч. предмета должен представлять собой систему с дидактич. позиций (напр., по ее функции в организации уч. мат-ла или в развитии познават деятельности), но он может не являться системой (или даже ее частью) с позиций науки.

Если фрагмент уч. мат-ла посв. изложению однопорядковых понятий (напр., скорость, ускорение), то в такой совокупности знаний при наличии формально- и содержательно-логич. связей не имеется структурно-функцион. связей. В этом случае речь идет о целостности усвоения отрезка уч. мат-ла, к-рая не связана с С. з., ибо несистемен сам объект усвоения. Если фрагмент уч. мат-ла включает разнопорядковые понятия, характеризующие, напр., структурные связи целого и его части или соотношения разнородных элементов науч. знаний, то в такой совокупности знаний есть и структурно-функцион. связи. Необходимым условием системного усвоения части уч. мат-ла является осознание именно этих связей.

Наиб. трудность для уч-ся представляет целостное усвоение основ науч. теории как системного объекта, т. к. он включает в себя разнородные элементы знаний. Основы науч. теории являются ведущим компонентом содержания образования в ср. школе. С дидактич. точки зрения науч. теория включает след. разнородные элементы: понятия, осн. положения или законы и следствия. Эмпирич. базис теории – факты, лежащие в основе исходных положений и входящие в теорию опосредованно. Между элементами теории существуют разл. отношения (связи). Каждая теория характеризуется прежде всего сравнительно небольшим набором внешне не зависимых друг от друга понятий. Второй элемент науч. теории – осн. положения (постулаты, или осн. законы) также являются независимыми друг от друга. Законы формулируются в терминах осн. понятий. Третий элемент теории – следствия – зависят от осн. законов и, кроме того, друг от друга. Для получения следствий часто приходится привлекать и дополнит. знания. Т. о., в науч. теории есть родоположенные (т. е. независимые, но однородные) и соподчиненные знания. Модель теории в сознании ученика можно представить своеобразной «матрицей», в к-рой есть усл. «строки», «стлб» и «глубина», фиксирующей содержание любого элемента теории.

Информация, представленная в учебниках и науч. текстах, требует изв. преобразования в сознании уч-ся, т. е. ее необходимо «разнести» по элементам в разные «строки» и «стлб» матрицы. Эта перестройка знаний сопровождается преобразованием линейных связей, возникающих при первичном ознакомлении с мат-лом, в объемные. Излагая мат-л, обучающийся вынужден опять перестраивать знания и преобразовывать объемные связи в линейные. Логика движения мысли при изложении итоговых знаний, вообще говоря, не совпадает с логикой первичного развертывания мат-ла, она определяется видом знания и целью его изложения. Т. о., чтобы формировать системные знания, человеку необходимо самому дважды перестраивать первично полученные знания: свертывая их вначале в своем сознании за счет преобразования линейных связей (содержательно-логич.) в определ. матрицу с объемными связями (инвариантными), а затем развертывая знания, преобразуя объемные связи в линейные, зависящие уже от вида знания. Для того чтобы это произошло, необходимо иметь нек-рые знания об элементах теории и связях между ними, о природе знаний, а также методологич. знания. Иссл. показали, что методологич. знания в процессе обучения выполняют образоват., развивающую и воспитат. функции. Как средство полноценного усвоения теоретич. знаний, они играют значит. роль в формировании мышления уч-ся, что является предпосылкой и необходимым условием самостоят. творч. деятельности.

В методологич. комплекс входят понимание теории как системы знаний (истоки ее возникновения, структура, природа осн. положений, постулатов, эмпирич. базис теории, пути ее проверки, границы применимости); идеальный объект (его функции, определение, условия пересмотра); формализованные понятия (их функции в науке); пути получения законов; группа общенауч. понятий. Средствами формирования С. з. являются: включение методологич. знаний в ткань предметных знаний, а также выделение нек-рых вопросов в отд. фрагменты курса; указание в текстах (устных и письм.) статуса элементов теоретич. знаний; организация уч. мат-ла, адекватная структуре дедуктивной теории; наличие вводного матла, ориентирующего на целостное системное усвоение; включение определ. заданий; наличие структурно-логич. схем разл. видов знаний.

Этот же комплекс средств необходим для усвоения уч. предметов, в к-рых ведущими ед. содержания являются понятия и законы, или такая система понятий, между к-рыми существуют структурные и функцион. связи (напр., курс биологии).

Системное усвоение теории и ее элементов – необходимое, но недостаточное условие системного усвоения всего курса. Важно создать у уч-ся представление о науке как о внутренне едином целом. Особой высш. формой систематизации знаний в науке, показывающей определ. горизонт познания на данном совр. этапе ее развития, является науч. картина мира. С. з. предполагает в качестве необходимого условия наличие у обучающихся систематич., связанных содержательно-логич. связями знаний.

**СИСТЕМНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД** – программно-целевое планирование (или подход) уже оправдал себя в разработке мн. крупномасштабных проблем в фундамент. науке и реализации науч.-практич. проектов общегос. значения. Однако следует отметить, что применение программно-целевого планирования в пед. науке и практике затрудняется тем, что пед. процесс крайне сложен и по мн. существ. характеристикам не поддается формализации, измерению.

Обращение к программно-целевому планированию крупных исследоват. начинаний имеет место, как правило, в тех случаях, когда в к.-л. области складывается кризисная ситуация. Такого рода методология планирования предъявляет весьма жесткие требования к последовательности выполнения всякого рода работ (и осн., и обеспечивающих), к согласованным срокам готовности параллельно проводимых иссл., поскольку они связаны либо как комплектующие части, подготавливая единое целое (напр., учебник и задачник к нему), либо одно из них выполняет информ. обеспечение для др. Сформулированная стратегич. цель, если она принята к достижению, дает право разработчикам первоочередного обеспечения всех работ матер. и людскими ресурсами. Уже сказанного достаточно, чтобы понять: сам акт утверждения цели к достижению предполагает, что развертывание исследоват. процесса (включая и конечный этап – результат как осуществленная цель) обеспечено всеми необходимыми видами ресурсов, включение к-рых количественно, качественно и во времени отражено в программе иссл. и практич. внедрения. Поэтому категории: цель, программа, ресурсы, время, результат – выполняют системообразующую функцию в организации науч. и вспомогат. деятельности по иссл., имеющим особо важное значение.

В Узб. в ходе разработки и реализации Нац. программы по подготовке кадров сложилась именно указ. выше ситуация – коренные преобразования систем подготовки кадров и обр. В свете этого предстоит принять решение о проведении н.-и. работ по внедрению идей и положений Нац. программы по подготовке кадров, реализации стратегич. ее целей. Кроме того, в рамках осуществления Нац. программы разрабатываются т. н. целевые программы по конкретным направлениям достижения стратегич. цели. Их уже сейчас подготовлено более 15. При этом появляется еще большее число н.-и. программ, «систем мероприятий», принимаются ответств. практич. меры и на центр., и на региональном уровнях.

В этом плане важно найти и использовать такой науч.-обосн. подход к разработке и выполнению программ, к-рый бы отвечал совр. требованиям. Этим требованиям отвечает программно-целевое планиро-

вание пед. исследований и, шире, планирование крупномасштабных проектов в обр. и подготовке кадров. Возможны просчеты на этом пути. Но насколько достижимы поставленные в указанных программах цели, правильно ли выбраны средства их достижения?

Для науки, для организации новых иссл. отрицат. результаты деятельности не менее поучительны, чем положительные. В первом приближении можно сказать: цели в Программе поставлены значимые, матер. и людские ресурсы более или менее достаточны, но пока нет программы науч. иссл., к-рая бы по своим методологич. качествам удовлетворяла жестким требованиям программно-целевого планирования. Гл. недостатки, свойственные и прежним начинаниям, это:

1) высокий уровень неопределенности промежуточных задач (не проработаны вопросы: что, как, зачем, кому);

2) рассогласованность действий во времени инстанций и лиц, находящихся в координац. связях.

В иерархич. ступенях системы непрерывного обр. накапливались всевозможные противоречия между педагогами и обучающимися, образоват. учр. и социальной средой. Дезорганизация пед. процесса, в широком смысле, в целом имеет тенденцию к увеличению. Конечно, обр. могло бы все же в большей мере осуществлять хотя бы нек-рые избр. перспективные проекты на основе программно-целевого планирования, но при условии глубокой системной проработки. Целевой подход предполагает достаточно высокие возможности использования матер. ресурсов для осуществления цели и стимулирования деятельности в особо сложных условиях. Но достижение целей осуществлялось широким фронтом путем администрирования, предписаний, преувеличения значения отд. местных достижений как достижений всеобщих, объявления недоступных пед. целей достигнутыми.

В совр. условиях, пожалуй, недостает социальной ответственности и прогностич. взвешенности в разработке и пропаганде проектов реформ системы обр. в соответствии с Нац. моделью и программой по подготовке кадров, обеспечивающих ее стабильное функционирование и прогрессивное развитие.

Такого рода проекты должны быть проверены их авторами на пед. состоятельность, т. е. удовлетворять требованиям осн. общенауч. подходов системности, комплектности, целостности и требованиям программно-целевого подхода. В условиях реализации Нац. программы по подготовке кадров неизбежно появится большое кол-во пед. новаций. Поэтому особенно необходимо остановиться на методологич. ориентирах, обеспечивающих достижение стратегич. и ближайших целей Программы.

Программно-целевое планирование в науч. и опытно-конструкторной деятельности – одно из наиб. надежных направлений оптимизации исследоват. и преобразоват. деятельности. Оно направлено на экономию ресурсов, в нем достаточно гарантированно решение науч. и практич. задач. Идеи программно-целевого планирования по направленности и степени их приложения в той или иной сфере соц.-экон. деятельности разделяется на соотв. группы проблем.

1-я группа. Программно-целевое планирование в условиях рынка и ресурсосбережения, захватывающие самые широкие области науки, культуры, техники, всех сфер жизнедеятельности общ-ва, и составляют первую группу проблем.

Система непрерывного обр. стоит перед необходимостью серьезной преобразоват. деятельности: ее структуры, конечных результатов, науч. обеспечения уч.-воспитат. процесса. Но чтобы последствия этой преобразоват. деятельности системы непрерывного обр. служили интересам народа и гос-ва, чтобы исключить неприемлемые издержки, необходима соотв. теоретич. база. Она должна ответить на вопросы многоуровневого по сложности и многоаспектного по качеств. социальному разнообразию формулированию целей.

Актуальность и масштабы этой проблемы стали особенно очевидны сейчас в связи с многочисл. критич. выступлениями в адрес пед. науки. Пед. науке требуется время для того, чтобы осмыслить целевые функции происходящих соц.-экон. процессов в

стране, создать новые исследоват. структурные орг-ции. Т. о., возникла принципиально новая детерминация формирования пед. целеобразования. Рождается новый класс проблем в связи с существ. изменениями соц.-экон. аспектов в структуре общ-ва, изменениями в методах гос. стр-ва. Гл. отличит. черта последнего состоит в трудном освобождении от стереотипов, от догм. Пожалуй, в педагогике – науке, еще не имеющей в своем арсенале системы устойчивых категорий, общепризнанной системы законов, – догм больше, чем в любой др. обществ. дисциплине. Но это особая методологич. проблема.

2-я группа проблем пед. науки, представители к-рой особенно уязвимы и критикуемы, – это проблема цели и планирования н.-и. работы. Здесь, за какой разд. методологич. обеспечения НИР ни возьмись, всюду можно говорить о невысокой компетентности и даже несостоятельности и бесплодности затраченных усилий. Это и бесконечная повторяемость тем, и отсутствие проблемности в начинаемых работах, и их неопредел. адресность, и отсутствие технол. качеств результата, обеспечивающих его потребит. достоинства, и отсутствие эксперим. результатов, допускающих воспроизведение в др. регионах и др. людьми.

Программно-целевое планирование представляет редкий случай, когда методология педагогики как теория особого рода деятельности в равной степени может быть направлена как на развитие пед. науки – ее теории и методов иссл., так и на совершенствование и преобразование образоват. практики.

Осн. методологич. ориентиром в организации науч. иссл. является его цель. В деятельности как начинающих аспирантов, так и науч. работников с большим стажем категория цели менее всего прорабатывается в общем, концептуальном замысле предпринимаемого науч. поиска.

**СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ** – совокупность методов иссл. и метод. средств, используемых для подготовки и обоснования решений по сложным проблемам экон., науч., социального, политич., техн. и воен. характера. Опирается на системный подход, а также на ряд матем. дисциплин и совр. методов управления. Осн. процедура – построение обобщенной модели, отображающей взаимосвязи реальной ситуации; техн. основа С. а. – вычислит. техника и информ. системы. С. а. играет важную роль в процессе планирования и управления при выработке и принятии управленч. решений.

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД** – направление методологии, в основе к-рого лежит рассмотрение объектов как систем; ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретич. картину. При иссл. пед. системы исследователь должен выявить компоненты и системообразующие связи пед. процесса, определить осн. факторы, влияющие на функционирование этой системы, определить роль и место данной системы в системе др. явлений, изучить процессы управления, обеспечивающие достижение поставленных целей, и в результате – создать систему с улучшенным функционированием, внедрить полученные результаты в практику.

**СИТУАЦИЯ** (от франц. situation – положение, обстановка, совокупность обстоятельств) – система внеш. по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его активность. К элементам С. могут относиться и состояния самого субъекта в предшествующий момент времени, если они обусловливают его последующее поведение.

**СКЛОННОСТЬ** – устойчивая расположенность к определ. деятельности, стремление ею заниматься, совершенствовать навыки и умения, связанные с данной деятельностью. Возникновение С. является обычно предпосылкой развития соотв. способностей.

**СКОРОСТЬ УСВОЕНИЯ** – ср. скорость, с к-рой уч-ся усваивает бит информации с заданным качеством усвоения; определяется как отношение объема усвоения и времени, затраченного уч-ся на усвоение данного мат-ла.

**СЛЕНГ** (англ. slang – сленг, жаргон) – слова и выражения, употребляемые людьми определ. возрастных групп, профессий, социальных прослоек; особая манера говорить.

**СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС** – совокупность слов естеств. яз., значение к-рых данное лицо понимает и может объяснить. Подразделяется на а к т и в н ы й – слова, употребляемые в повседневной устной речи и при письме, и п а с с и в н ы й – слова, понятные при чтении и устном восприятии.

**СЛОВАРНЫЙ СОСТАВ ЯЗЫКА, ЛЕКСИКА** – вся совокупность слов, входящих в состав к.-л. языка, включая его осн. словарный фонд.

**СЛОВАРЬ** – 1) лексика, словарный состав языка; 2) совокупность слов, характерных для к.-л. лит. направления, словарный состав отд. худ. произв., С. языка того или иного писателя; 3) справочная книга, содержащая собр. слов (или морфем, словосочетаний, идиом и т. п.), расположенных по определ. принципу, и дающая сведения об их значениях, употреблении, происхождении, пер. на др. яз. (лингв. словари) или информацию о понятиях, предметах, ими обозначаемых, о деятелях в к.-л. области науки, культуры (энциклопедич. словари).

**СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ** – память, содержанием к-рой являются наши мысли, облеченные в слова. Поскольку мысли могут быть воплощены в разл. языковую форму, то воспроизведение их можно ориентировать на передачу либо только осн. смысла мат-ла, либо его буквального словесного оформления. В С.-л. п. гл. роль принадлежит 2-й сигнальной системе, поэтому это специфически человеч. память в отличие от двигательной, эмоциональной и образной, к-рые в простейших формах свойственны и животным. С.-л. п. принадлежит осн. роль в усвоении знаний уч-ся в процессе обучения.

**СЛОВО** – осн. кратчайшая ед. языка, служащая для именования лиц, предметов, процессов, свойств. В языкознании С. рассматривается с точки зрения звукового состава, значения, морфологич. строения, словообразоват. характеристик, участия в той или иной парадигме, принадлежности к к.-л. части речи, роли в предложении. В С. можно выделить две осн. сост. части, к-рые принято обозначать терминами «предметная отнесенность» и «значение». Каждое С. обозначает к.-л. предмет, указывает на него, вызывает у нас образ того или иного предмета. Эта первая осн. функция С. и наз. предметной отнесенностью. Вторая функция состоит в том, что С. дает возможность анализировать предметы, выделять в них существ. свойства, относить предметы к определ. категории. Являясь средством абстракции и обобщения, оно отражает глубокие связи и отношения, к-рые стоят за предметом внеш. мира. Эта вторая функция С. обозначается термином «значение слова». Виды С. соответствуют действительности, воспринимаемой нашими чувствами: имена существительные – предметам; имена прилагательные – качеству предметов; предлоги и союзы – связям и отношениям, существующим между предметами; глаголы - процессам, происходящим между предметами.

**СЛОЖНОСТЬ** – категория, обозначающая свойство социальных и природных объектов, имеющих многоэлементную структуру. Сложные феномены отличаются от простых многообразием связей и отношений между ними, они сочетают в себе качественно разл., нередко противоречивые и исключающие друг друга стороны, черты, возможности и тенденции развития. По этой причине их всестороннее познание и адекватное понимание могут быть достигнуты лишь на основе совершенной методологии.

**СЛОЖНОСТЬ УЧЕБНИКА (УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ)** – относит. понятие, определяющее в сравнит. плане соотношение разл. учебников или соотношение опыта уч-ся и мат-ла учебника в терминах ступеней абстракции науч. уровня изложения уч. мат-ла. Будучи понятием относительным, сложность, тем не менее, понятие объективное, если сравниваются два учебника, и субъективное, если сравнение осуществляется с опытом уч-ся. Уч. предмет является более сложным по отношению к др., если он изложен на языке более высокой ступени абстракции. Уч. предмет представляется уч-ся тем более сложным, чем больше разницы в ступенях абстракции учебника и опыта уч-ся. См. также *Доступность обучения*.

**СМЫСЛ** – 1) суть, гл., осн. содержание (иногда скрытое) в явлении, сообщении, поведении; 2) значимость для инди-

вида тех или иных явлений, сообщений или действий, их отношение к интересам, потребностям конкретного человека. Понятие «С.» является междисциплинарным и, как правило, используется вместе с понятием «значение».

**СНЯТИЕ НАПРЯЖЕНИЯ** – метод пед. воздействия, состоящий в поддержании нормального морального состояния; как метод воспитания диктуется необходимостью восстановления нарушенных отношений, пост. поддержкой благоприятного психол. климата в коллективе, регулированием отношений с педагогами. родителями, сверстниками. С. и. направлено на предотвращение взрывных ситуаций в коллективе, опасных психич. проявлений у отд. уч-ся, переключение сознания. памяти, воображения из болезненно обостренного состояния в расслабленное.

**СОАВТОР** – лицо или орг-ция, создавшие произв. совм. с др. лицом (лицами) или орг-цией (орг-циями).

**СОАВТОРСТВО** – совм. принадлежность двум или нескольким лицам авторского права на произв., созданное их общим трудом, либо на изобретение или пром. образец. Авторское право на произв., созданное совм. творч. трудом 2-х или более лиц, принадлежит соавторам совместно, независимо от того, образует ли такое произв. одно целое или состоит из частей, каждая из к-рых имеет самостоят. значение.

**СОБЕСЕДОВАНИЕ** – 1) специально орг. беседа, устраиваемая с целью выявления подготовленности лица к определ. виду деятельности. Один из сост. элементов процедуры приема на работу нового сотрудника; проводится после ознакомления с его док-тами в целях выявления реального уровня готовности претендента исполнять функцион. обязанности, свойственные вакантной должности. Результатом С. может быть отказ в приеме или рекомендация пройти определ. курс обучения на этом же предприятии или в ином уч. центре; 2) беседа с поступающим в образоват. учр. с целью выявления его интересов, склонностей и готовности к освоению данного уровня проф. обр.

**СОБСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – земля, здания, сооружения, имуществ. комплексы. оборудование, а также иное необходимое имущество потребит., социального, культ. и иного назначения, закрепленное за образоват. учр. в целях обеспечения его уставной образоват. деятельности учредителем; денежные средства, имущество и иные объекты собственности, переданные образоват. учр. физ. или юрид. лицами в форме дара, пожертвования или по завещанию; продукты интеллект. и творч. труда, являющиеся результатом его деятельности; доходы от собств. деятельности образоват. учр. и приобретенные на эти доходы объекты собственности.

**СО-БЫТИЙНАЯ ОБЩНОСТЬ** – одна из фундамент. категорий психологии и педагогики развития субъективности в онтогенезе, фиксирующая онтологич. основания жизни и деятельности человеч. объединений.

Смена форм со-бытийности в интерва-ле. индивид. жизни, характер Другого (других), входящего в общность, их совм. бытие определяют путь, ступени и конкретные облики становящейся субъективности на разных этапах онтогенеза. Объяснение этих процессов важно для развития как самого образоват. пространства, так и для совр. философии обр.

В социальных науках принята к рассмотрению оппозиция между понятием «социальная структура» и понятием «неструктурированная общность» (коммунитас). Структурная организованность определяется отчетливой расстановкой социальных статусов и ролей; она всегда возникает в естеств. течение событий, когда группы людей с теми или иными нуждами и возможностями взаимодействуют друг с другом. Коммунитас возникает там, где нет внеш. социальной обусловленности. Неструктурированная общность – это жизнь множества людей, но не рядом, а вместе.

Коммунитас всегда принадлежит настоящему; структура коренится в прошлом и распространяется на будущее посредством языка, законов, обычаев. Социальная организованность всегда конкретно единична, оформляется в рамках совм. деятельности и имеет целевую детерминацию в своем становлении. Коммунарная общ-

ность конституируется вполне определ. образом совм. жизни, имеет для всех входящих в общность единые ценностные основания. и ее границы в идеале совпадают с границами рода человеческого.

Общительность, общность являются сущностным атрибутом человека. Он по своей природе есть «бытие-для-других». Проблема общности поэтому не только социальная или ист.; она при более глубоком рассмотрении является глубинно экзистенц. проблемой. Подлинная бытийная общность предполагает, несмотря на препятствия и «непрозрачность» другого, выход за рамки самого себя и понимание (постижение) личности другого, а также чувство ответственности и преданности, к-рое включает в себя и Я, и ТЫ, и МЫ.

Усиливая эту мысль, можно сказать: нигде и никогда мы не можем увидеть человеч. индивида до и вне его связи с другими; он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Наличие и сам характер этих связей (физ., физиол., психол.. социальных и др.), динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образует подлинную ситуацию развития, образует искомое единство исходных предпосылок развития.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух жизней, их внутр. единство и внеш. противопоставленность друг другу самим фактом своим указывает на то, что взрослый и ребенок (и вообще один человек для другого) - не просто одно из условий его развития наряду со мн. другими (не просто персонификатор и источн. общественно выработанных способностей), а фундамент. онтологическое основание самой возможности возникновения человеч. субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека. Эту уникальную. внутренне противоречивую живую общность людей обозначим как со-бытие. Оно и есть та подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеч. способности, «функцион. органы» субъективности (во всех ее измерениях), позволяющие человеку однажды действительно самому «стать в практич. отношение» к своей жизнедеятельности. Со-бытие и есть то, что развивается, результатом чего оказывается та или иная форма субъективности. Соотв. сам ход развития в таком случае состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности (единства, со-бытия) др. формами – более сложными и более высокого уровня развития. Изначально процесс развития субъективности осуществляется в общественно заданных формах обучения и воспитания; в общественно заданном способе обр. (становления) индивида культ.-ист. субъектом; причем, само развитие и не тождественно обучению и воспитанию, и не параллельно им. Тот или иной тип обр. оказывается формой, в к-рой осуществляется, результируется процесс развития, она же задает и общее направление самому этому процессу.

Эта первооснова – общность со-бытийная как исторически меняющаяся форма непосредств. родового бытия – одновременно дана и задана человеку во всяком его наличном состоянии. И именно понимание субъективности как результата развития событийной общности позволяет сделать решит. шаг в сторону построения практико-ориентированной психологии и науко-ориентированной педагогики, могущих стать основой проектирования и реализации подлинно развивающих систем обр.

**СОВЕСТЬ** – нравств. сознание, чувство или знание того, что хорошо и что плохо, справедливо или несправедливо; субъективное сознание соответствия или несоответствия собств. поведения нравств. ценностям. С. как изначальное нравств. побуждение является врожденной. но благодаря внеш. влиянию может развиться или заглохнуть. Свобода С. – право исповедовать любую религию или придерживаться атеизма.

**СОВЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – коллегиальный орган образоват. учр., обладающий правами и функциями, определенными законодательством об обр.

**СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ** – комплексная интегрированная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих определение целей обучения, содержат. информ.-предметные и организац. аспекты. направленные на усвоение знаний,

приобретение проф. умений и навыков и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения.

**СОВРЕМЕННАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ПОЧТА** (англ. E-mail) – один из видов информ взаимодействия на основе телекоммуникац. сетей; позволяет практически моментально передавать адресату, удаленному на сколь угодно большое расстояние, текст, графич. изображения. компьютерные программы. звуковые сообщения: является наиб. популярным и самым простым приложением глобальной компьютерной сети INTERNET. Гл. недостатком электронной почты является слабая защита передаваемой по ней информации.

**СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ (ССИО)** – системы, осуществляющие информ. взаимодействие на основе телекоммуникац. сетей в режиме реального времени или асинхронно. Существуют след. виды ССИО: синхронная телекоммуникац. связь; асинхронная телекоммуникац. связь; совр. электронная почта (E-mail); списки рассылки; всемирная мультимедийная среда (WWW – World Wide Web); электронные конф.; поиск в базах данных (БД) в режиме диалога (On-line Database) и др. Все перечисленные системы способствуют развитию у уч-ся умений в сжатой форме представлять передаваемую информацию, составлять краткие, информационно емкие сообщения, сортировать по определ. признакам необходимую информацию. Все это вырабатывает коммуникативные способности.

**СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ** – средства телекоммуникаций на уровне синтеза компьютерных сетей и средств телефонной, телевизионной, спутниковой связи. Комплексы. использующие эти средства, могут объединяться в системы передачи-приема для информ. обеспечения целых регионов страны. Общение через компьютерные сети (локальные или глобальные) может осуществляться в реальном времени (синхронная телекоммуникац. связь) и с задержкой во времени (асинхронная телекоммуникац. связь).

**СОДЕРЖАНИЕ** – филос. категория; определяющая стороны целого. совокупность его частей. С. понятия есть совокупность его признаков.

**СОДЕРЖАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** – совокупность сведений, гуманитарного и соц.-экон. опыта индивида, преодоление догматизма и идеологич. тенденциозности, отрыва преподавания от достижений совр. науки, ориентирующих на использование новых методик и совр. информ. технологий. Новое С. г. и с.-э. о. концептуально зафиксировано в гос. образоват. стандартах и типовых уч. программах.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ** – совокупность знаний, умений, навыков, соотв. совр. состоянию науки, педагогически переработанная в общие основы наук т. о., чтобы стать достоянием лиц, вовлеченных в образоват. процесс. В условиях перемен в нашем общ-ве педагогика формирует такое С. о., к-рое одновременно отвечает интересам всего общ-ва и вместе с тем направлено на интенсивное развитие способностей и дарований каждой отд. личности. С. о. зафиксировано в док-тах – гос. образоват. стандарте, уч. программе соотв. предмета и др. В конкретном образоват. учр. С. о. определяется образоват. программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой данным образоват. учр. самостоятельно.

Выделяется неск. уровней рассмотрения и формирования С. о. На теоретич уровне С. о. фиксируется в виде обобщенного системного представления о составе (элементах), структуре и обществ. функциях передаваемого подрастающим поколениям социального опыта в его пед. интерпретации. На уровне уч. предмета представлены определ. части С. о., несущие специфич. функции в общем обр. Совокупность уч. предметов с отведенным на них уч. временем составляет учебный план, а в состав каждого уч. предмета или курса входят знания, алгоритмизиров деятельность по усвоению умений, задания равного типа на творч. применение знаний и умений, эмоцион. деятельность, формирующая ценностные отношения к объектам усвоения. Весь этот состав реализуется на уровне уч мат-ла, в к-ром даются конкретные, подлежащие усвоению, фиксированные в учеб-

никах, уч. пособиях элементы С. о., входящие в курс обучения. Т. о., С. о. раскрывается в уч. программах, уч. планах и учебниках. Гл. фактором, действующим при конструировании С. о., являются потребности общ-ва и цели, к-рые оно ставит перед воспитывающим обучением.

С. о. отражает мировоззрение общ-ва, направлено на формирование у обучаемых не только общей картины мира, но и отношения к миру (интеллектуального и эмоционально-ценностного). Для определения С. о. важно раскрыть роль обобщенных знаний как принципов познания (физика, химия, биология, обществоведение и т. д.), реализации отношений (лит-ра, история, музыка, живопись), социальной деятельности (история, обществоведение, экон. география, внеклассная работа). На разных уровнях формирования С. о. мировоззрение отражается по-разному: на теоретич. уровне – как обоснование подхода к составу С. о.: на уровне уч. предмета – как свод идей, подлежащих усвоению; на уровне уч. мат-ла – как отбор видов знаний.

Деятельность людей разнообразна, специфична для разных профессий и специальностей, поэтому для конструирования С. о. необходимо найти их общие компоненты, подлежащие усвоению независимо от характера будущей деятельности. Социальный опыт включает 4 элемента, каждый из к-рых отличается своим содержанием и функциями в сохранении и развитии культуры, в формировании личности. 1-й элемент – знания Совокупность их видов способствует построению у индивида общего представления об окружающей действительности, ориентации его в необходимой деятельности и т. д. 2-й элемент – опыт осуществления способов деятельности. В ходе его усвоения формируются умения и навыки, функции к-рых состоят в воспроизведении и сохранении накопленной культуры, благодаря чему обеспечивается репродуктивная деятельность общ-ва. 3-й – опыт творч. деятельности. Его функция – дальнейшее развитие культуры. Содержание творчества характеризуется неалгоритмизируемыми интеллект. процедурами деятельности и состоит в самостоят. переносе ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомых условиях и среде, неожиданных функций знакомых объектов, структуры объектов и пр. 4-й элемент – опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к своей деятельности, к самому себе, т. е. нормы и система ценностных отношений данного общ-ва к определ. объектам (предметам, явлениям, принципам, действиям). К содержанию объектов ценностного отношения относятся равные группы: инвариантно необходимые для личности и спонтанно складывающиеся у нее в процессе жизнедеятельности (практич. удовлетворение ее потребностей и успешная реализация ее планов, признание и защищенность ближайшей средой, терпимое и справедливое отношение к ней людей, познание окружающей действительности, самопроявление), требующие целенаправл. воспитания (собств. и чужое здоровье, честь и достоинство, истина и справедливость, природа и культура родного края, разнообразие культур и уважение к др. народам, компетентность и квалификация, порядочность, интеллект. активность и др.). Функция этого элемента социального опыта – регулирование избират. отношения к явлениям действительности и ее разным сторонам.

Гл. принципы формирования С. о.: соответствие во всех его элементах и на всех уровнях потребностям общ-ва; единство содержат. и процессуальной сторон обучения: структурное единство.

С. о. на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и в конечном счете – к конкретным формам его реализации в процессе обучения. Общим принципом отбора С. о. является соотношение знаний, способов деятельности, функций гражданина и системы обществ. ценностей, подлежащих освоению с учетом удовлетворения специфич. потребностей индивида и права его на выбор взаимозаменяющего разнообразия предметного содержания. Существ. проблемы теории С. о. связаны с выявлением базового С. о., разработкой его стандарта, его гуманизацией и гуманитаризацией.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ** – совокупность сведений, необходимых для выполнения в будущем определ. проф. деятельности.

С. о. являются осн. формы обществ. сознания, прежде всего наука, иск-во, право, мораль, а также культура, производств. опыт и навыки к труду. Содержание проф. обучения должно быстро изменяться при появлении инноваций в технике, технологии и организации труда. В свернутом виде С. о. представлено в уч. планах или программах; в развернутом – в учебниках, уч. пособиях, лекциях и уроках преподавателей.

**СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** – осн. средство формирования социального типа личности, включающее основы человеч. опыта в области обществ. отношений, идеологии, произ-ва, труда, науки, культуры. С. п. п. формирует духовные потребности и ценностные ориентации уч-ся, вооружает их знаниями, способами познания и преобразования мира, открывает пути и формы удовлетворения матер. и духовных потребностей, способствует интеллект. и эмоцион. развитию.

**СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА** – определ. информация об объектах, явлениях (процессах) или методах деятельности, характерных для данной профессии. Уч. предметы различаются составом объектов, явлений и методов деятельности, хотя нек-рые уч. дисциплины могут иметь общие объекты или явления, а также методы деятельности; в этом случае между ними существуют межпредметные связи.

**СОЗДАНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ** – создание в образоват. учр. уч.-матер. базы производств. обучения и дидактич. средств обучения, соотв. техн., технол., эргономич., экон., санитарно-гигиенич., пед., экологич. требованиям, а также требованиям безопасности труда и охраны здоровья уч-ся.

**СОЗНАНИЕ** – человеч. способность идеального воспроизв. действительности в мышлении. Одно из осн. понятий социологии, психологии и философии, к-рая рассматривает С. как осознанное бытие, как свойство высокоорг. материи, как субъективный образ объективного мира, как идеальное в противоположность материальному и в единстве с ним. В более узком смысле С. – высшая форма психич. отражения, свойственная общественно развитому человеку и связанная с речью, идеальная сторона целеполагающей трудовой деятельности. Сформировалось на основе и в процессе обществ. практики; выступает в двух формах: индивидуальной (личной) и общественной.

**СОЗНАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ** – сознание того, что наша деятельность не обусловлена средой или ситуацией; сознание того, что мы не только можем, но и должны отвечать за последствия наших поступков.

**СОЗНАТЕЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА** – гражд. качество и результат уч.-воспитат. процесса; характеризуется проявлением активности и инициативы, органич. сочетанием интересов личности и общ-ва, ответств. отношением к труду и обществ. достоянию; предполагает целеустремл. сосредоточение внимания, воли, всех интеллект. и творч. способностей и физ. сил на решении реальных насущных задач жизни.

**СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ** – умение, способность правильно разобраться в окружающей действительности. С. в учении – дидактич. принцип, обосновывающий необходимость такой уч. работы, при к-рой уч-ся осознанно воспринимают, усваивают и применяют знания. Этот принцип неразрывно связан с активностью и самостоятельностью уч-ся.

**СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – формирование у уч-ся понимания уч. матла, творч. отношения к знаниям, ответственности за качество учебы, соблюдения уч. и трудовой дисциплины. Сознательность понимания определяется соотношением теоретич. и фактич. мат-ла на уроке. В наст. время возрастают требования к самостоятельности мышления уч-ся, к его самоподготовке; процесс усвоения знаний приобретает творч. характер; все большее внимание сосредотачивается на отношении уч-ся к знаниям: желание учиться во многом определяет успех обучения, и наоборот, случаи неуспеваемости часто объясняются недостаточной положит. мотивацией.

**СОМНЕНИЕ** – состояние неуверенности, нерешительность, колебание в том, что следует считать истинным или правильным (теоретич., нравств., религ. сомнение).

**СООБРАЗИТЕЛЬНОСТЬ** – умение быстро находить способы решения поставленных задач.

**СООБЩЕНИЕ** – совокупность данных, сведений для передачи по каналу связи от их производителя (источн.) к потребителю (получателю) в закодированном виде.

**СОРЕВНОВАНИЕ** – метод организации и воспитания коллектива, активизирующий и стимулирующий общественно полезную деятельность путем сравнения и оценки ее результатов, обеспечивающий успех индивид. и колл. труда, его производительность, продуктивность и организованность. Важную роль в С. играет поощрение всех участников, особенно передовиков. Разрабатывая условия С., педагоги и органы самоуправления коллектива должны исходить из реальной ситуации и конкретных актуальных задач, не должно быть С. ради С.; производств. и пед. целесообразность должны выступать в единстве. При правильной организации С. в коллективе может стать эффективнейшим воспитат. средством.

**СОХРАНЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ** – процесс памяти, заключающийся в том, что мозг хранит более или менее длит. время то, что человек запомнил. Сохранение может быть динамическим и статическим; динамич. сохранение проявляется в оперативной памяти, а статическое – в долговрем. При динамич. сохранении мат-л изменяется мало, при статическом, наоборот, он обязательно подвергается реконструкции, переработке. Реконструкция мат-ла, сохраняемого долговрем. памятью, происходит под влиянием той информации, к-рая непрерывно поступает вновь. Реконструкция проявляется в разл. формах: в исчезновении нек-рых деталей и замене их др. деталями, в изменении последовательности мат-ла, в обобщении его. Все это обнаруживается при воспроизведении. Напр., ученик припоминает уч. мат-л в иной последовательности, чем заучивал его, упускает детали, привносит что-то новое, обобщает. Обобщение характеризует более высокую ступень осмысления изучаемого матла. О С. и. и ее видоизменении можно судить только по след. двум процессам памяти – узнаванию и воспроизведению.

**СОЦИАБИЛЬНОСТЬ** (от лат. sociabilis – общительный, уживчивый) – способность или склонность к завязыванию связей с др. людьми, общительность.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ** – процесс усвоения индивидом определ. системы знаний, норм и культ. ценностей, позволяющих ему активно и компетентно участвовать в жизни общ-ва; включает как целенаправл. воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование. Воспитание является ведущим и определяющим началом С

С. – сложный процесс вхождения индивида в социум. С одной стороны, С. включает усвоение определ. системы ценностей (норм, образцов, знаний, представлений) позволяющих индивиду функционировать как члену сообществ; с др. стороны – процессы обретения собств. социального опыта и активного самопостроения личности (личность в отличие от индивидуальности – система особым образом сформированных социальных черт и свойств, внешне заданная «оболочка» самости).

В прежней парадигме обр. С. рассматривалась как процесс, всецело детерминирующий развитие личности и становление индивидуальности. Гуманистич. понимание обр. и идеи экзистенц. сущности развития и саморазвития индивида меняют и представления о С.

С. как активное включение детей и подростков в жизнь сообщества на демократических принципах совместной деятельности есть процесс предоставления им и обеспечения все больших прав и обязанностей в сообществе, к-рое является частью образоват. пространства. Именно в этой реальной включенности и происходит воспроизводство соц.-культ. образцов и норм обществ. жизни и их совершенствование. Овладевая уже существующими стандартами обществ. поведения в образоват. учреждениях, дети учатся сами формировать такие стандарты как разнообр. договорные отношения. Меняется и представление о С. как направляемом (однонаправленном) усвоении данных норм. Ее новое понимание позволяет увидеть в С. активную культ. деятельность и одновременно активное проживание детьми и подростками ситуации, изменяемой ими, творимой ими новой социокульт. среды.

Успешность С. зависит не столько от широты и глубины усвоения уже готовых

норм, сколько от полученной в процессе социализации индивид. способности каждого к самостоят. деятельности в сообществе и на благо сообщества. В конечном счете, это помогает увидеть в С. нечто гораздо более важное, чем просто приобщение детей к установлениям социума.

Обр., выполняя свои социокульт. функции (т. е. участвуя в С. детей), становится само частью социокульт. механизмов саморазвития общ-ва, его социокульт. технологией и, т. о., стимулирует изменение тех норм и стандартов, с помощью к-рых социализирует детей.

Важнейшими показателями, характеризующими эффективность С. (полноценного включения человека в обществ. процессы), являются социальная активность и мобильность.

Социальная активность – это осознанное участие личности в обществ. процессах, наличие возможности влияния на их ход. В условиях тоталитарной системы в любом месте обществ. системы человек не мог влиять на социальные процессы, проявлять социальную активность, направленную на их изменение. Это приводило к тому, что процесс определения человеком своего места в общ-ве зачастую не был связан с его реальными желаниями и интеллект. способностями. Следовательно, социальная роль личности не была адекватна ее представлениям об обществ. процессах и возможностях их изменения.

В условиях централизации обществ. жизни была крайне низкой и социальная мобильность личности, т. е. возможность изменения своего положения в общ-ве в соответствии с желаниями и способностями. В условиях отчуждения между представлением человека о своем месте в жизни и реальным положением невозможно было изменение социального статуса в соответствии с личностными запросами, способностями и ценностными ориентациями.

Жизненные цели, связанные с присущими личности способностями, постепенно подменялись такими целями, реализация к-рых была выгодна в условиях существовавшей системы, т. е. изначально деформированной. Так, талантливому специалисту (особенно творч. профессий) становилось более выгодно заниматься адм. работой (хотя и социально значимой), не соотв. стремлениям и таланту, не дающей творч. удовлетворения, но сулящей карьерные или матер. выгоды.

Неадекватность реальным потребностям и запросам молодежи была одной из порочных сторон существовавшей системы обр. Общее ср. обр. не учитывало желаний, способностей, уровня подготовки каждого конкретного уч-ся, было ориентировано на ср. ученика, не проводилась работа по раннему выявлению способностей к той или иной деятельности. Это приводило к тому, что человек зачастую выбирал дальнейшее (особенно послешк.) направление обучения не под влиянием своих истинных желаний и возможностей, а исходя из престижности, повинуясь нажиму родителей, за «компанию с друзьями» и иных факторов.

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ** (от лат. adapto – приспособляю + socialis – общественный) – пост. процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса. Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций индивида, возможностей их достижения в социальной среде. Несмотря на непрерывный характер процесса С. а., ее обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения.

**СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ** – деятельное, мотивированное участие индивидов в преобразовании объективных социальных условий, в таком их изменении, к-рое способствует более полному достижению интересов и удовлетворению потребностей.

**СОЦИАЛЬНАЯ ГИГИЕНА** – наука о социальных проблемах медицины, о влиянии на здоровье разл. факторов социальной среды (условия труда, быта, уровень культуры и т. д.), о социальных мероприятиях по охране и укреплению здоровья.

**СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА** – совокупность людей, объединенных общими интересами, ценностями, нормами сознания и поведения, складывающаяся в рамках исторически определ. общ-ва. Различают большие социальные группы – обществ.

классы, социальные слои, проф. группы, этнич. общности (нация, народность), возрастные группы (молодежь, пенсионеры); малые группы – семья, шк. класс, производств. бригада; средние группы – производств. объединения работников одного предприятия и терр. общности (жители одной деревни).

**СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА** – система гос. и обществ. мер, направленных на охрану прав личности, ее обществ. и экон. интересов.

**СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ** – комплекс личностных качеств субъекта, а также сформированных в процессе воспитания и обучения знаний, умений и этич. качеств, позволяющих ему взаимодействовать с др. людьми в процессе достижения общих целей.

**СОЦИАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ** – изменение статуса (человека или группы) в социальной структуре общ-ва в связи с переходом из одного социального слоя в др. (вертикальная мобильность) или перемещением в пределах одного и того же социального слоя (горизонтальная мобильность). Выражается в способности человека быстро и адекватно модифицировать свою деятельность при возникновении новых обстоятельств. В контексте образоват. проблематики обозначает перемещения индивидов в соц.-проф. структуре общ-ва, связанные с изменениями в их образоват. статусе: горизонтальные – смена рода занятий в рамках одного и того же квалификац. ранга и вертикальные – переход к более сложным видам занятий после прохождения очередных ступеней образоват. лестницы, а также качество, приобретенное в процессе уч. деятельности и выраженное в способности легко и быстро приспосабливаться к изменениям в разл. сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач. Социально мобильным принято называть индивида, обладающего гибкостью, способностью к изменениям, умеющего оперативно реагировать на вызов времени. Уровень С. м. зависит от качества полученного обр.

**СОЦИАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ** – состояние общ-ва, характеризующееся частым возникновением конфликтных ситуаций.

**СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА** – направление в педагогике, идеал воспитания к-рого определяется соц.-этич. мотивами, а осн. задачей является воспитание граждан.

Предмет С. п. – иссл. воспитат. сил общ-ва и способов актуализации, путей интеграции возможностей обществ., гос. и частных орг-ций с целью создания условий для развития человека. Педагогика может решать свои специфич. задачи более или менее эффективно, лишь интегрируя в той или иной мере данные др. наук в сфере человекообществознания.

Представление о педагогике как об интегративном знании позволяет предложить структуру С. п. Одним из разд. С. п. является социология воспитания, к-рая исследует обш-во как воспитат. среду, процесс и факторы социализации человека. Знания по социологии позволяют вести поиск путей и способов использования воспитат. возможностей общ-ва, нивелирования отрицат. и усиления положит. влияний на развитие человека в процессе социализации.

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их принадлежности к тем или иным социальным группам, а также психол. характеристики этих групп. Задачей С. п. является иссл. осн. психич. актов, появляющихся в сообществе: побуждений, инстинктов, форм коммуникации, внушения, любви, дружбы, самоутверждения, воли к власти, а также иссл. вопроса о влиянии окружающего мира на психику, о свойствах психики разл. социальных групп, вопроса о традициях, обычаях и направлении их развития. Ее осн. разд. и области: общение и взаимодействие людей, психология группы, психология личности. Отд. большой блок – практич. приложения С. п. в произ-ве, обр., управлении, сфере массовой информации, семейных отношениях, науке, политике, религии и др.

**СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ** – мера равенства в жизненном положении людей, классов и социальных групп, объективно обусловленная уровнем матер. и духовного развития общ-ва.

**СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА** – окружающие человека обществ., матер. и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает обществ.-экон. систему в целом – производит. силы, обществ. отношения и инты, обществ. сознание и культуру. Среда в узком смысле (микросреда) включает непосредств. окружение человека – семью, трудовой, уч. и др. коллективы и группы. Среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности; в то же время под влиянием деятельности человека она изменяется, и в процессе этих преобразований изменяются сами люди.

**СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ** – социол. структура общ-ва и отд. его слоев; система признаков социального расслоения, неравенства. На основании таких признаков, как обр., доходы, бытовые условия, занятия, психология, религия и т. п., общ-во делится на страты (слои). Неравенство неизбежно в любом общ-ве, а перемещение людей в системе С. с. в соответствии с их способностями и усилиями (социальная мобильность) обеспечивает устойчивость общ-ва.

**СОЦИАЛЬНАЯ СФЕРА** – совокупность отраслей, предприятий, орг-ций, непосредств. образом связанных и определяющих образ и уровень жизни людей, их благосостояние, потребление. К С. с. относят прежде всего сферу услуг, обр., культуру, здравоохранение, социальное обеспечение, физ. культуру, обществ. питание, коммунальное обслуживание, пассажирский транспорт, связь.

**СОЦИАЛЬНАЯ ЭЛИТА** – в высокоорг. общ-ве слой людей, выполняющих функции руководства и управления обществ. жизнью.

**СОЦИАЛЬНАЯ ЭТИКА** – этика обществ. жизни, учение об этич. отношениях и обязанностях, обусловливаемых самой жизнью человека в общ-ве. Противостоит индивидуальной этике, выводящей осн. нравств. законы из природы человека как нравств. личности (см. *Индивидуальность*).

**СОЦИАЛЬНОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО** – правовые нормы, регулирующие положение работающих по найму, а также вопросы социального обеспечения.

**СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ** – гос. система обеспечения и обслуживания престарелых и нетрудоспособных граждан, а также семей, имеющих детей. С. о. включает: пенсии; пособия работающим (по врем. нетрудоспособности, по беременности и родам и т. д.), многодетным и одиноким матерям, семьям, где есть дети; обслуживание инвалидов и престарелых; проф. обучение и трудоустройство инвалидов; льготы инвалидам, пенсионерам, многодетным матерям.

**СОЦИАЛЬНОЕ СТРАХОВАНИЕ** – установленная, контролируемая и гарантированная гос-вом система обеспечения, поддержки престарелых, нетрудоспособных за счет гос. страхового фонда, а также коллективных и частных страховых фондов

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА** – 1) готовность, предрасположенность индивида или группы людей определ. образом реагировать на те или иные явления социальной действительности; 2) относительно устойчивая по времени система взглядов, осн. на ценностных ориентациях индивида, а также совокупность связанных с ними эмоцион. состояний, предрасполагающих к определ. действиям.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ** – совокупность психол. условий, способствующих или препятствующих продуктивной совм. деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Важнейшие признаки благоприятного климата: доверие и требовательность членов группы друг к другу; доброжелательность и деловая критика; отсутствие давления руководства на подчиненных; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и пр. Установлено, что между состоянием С.-п. к. и эффективностью совм. деятельности его членов существует положит. связь. Оптимальное управление деятельностью и С.-п. к. в коллективе требует спец. знаний и умений от руководства. См. также *Психологический климат*.

**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ.** Нац. идея по своей сути направлена на повышение уровня жизни, благосостояния каждой семьи и каждого человека.

Независимо от сферы деятельности (в т. ч. гос., частной, смешанной формы собственности), каждый гражданин должен гармонично сочетать личные интересы с интересами народа и гос-ва.

Собственность в народе не ассоциируется лишь с матер. богатством. Понятие «собственность» в его мировоззрении проявляется в неразрывности матер. благополучия и стремления к духовному и нравств. совершенству. Актуализируется идея: «Благополучие каждого гражданина есть благополучие всего общ-ва».

**СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАВА ЧЕЛОВЕКА** – совокупность конституц. прав человека (или только граждан конкретного гос-ва), дающих ему возможность претендовать на получение от гос-ва при определ. условиях определ. матер. благ. Обычно к С. п. ч. относятся право на социальное обеспечение, право на обр., право на охрану здоровья и мед. помощь, право на жилище, особые права детей и права инвалидов.

**СОЦИАЛЬНЫЙ** – общественный, относящийся к жизни людей и их взаимоотношениям в общ-ве.

**СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ** – совокупность задач, выполнение к-рых ожидается от того или иного субъекта деятельности, включенного в систему обществ. разделения труда. С. з., адресуемый системе обр., состоит из совокупности социальных потребностей, к-рые он призван удовлетворить: непреходящие потребности, удовлетворение к-рых является необходимой предпосылкой нормальной жизнедеятельности общ-ва, и потребности в образоват. услугах, порожденные вновь возникшими проблемами и задачами.

**СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ** – опыт совм. жизнедеятельности людей, зафиксированный в знаниях и методах познания, принципах и нормах поведения, моральных предписаниях, традициях, обычаях, ритуалах, представлениях о должном. С. о. отражен в культуре, во всей совокупности знаний, накопленных человечеством.

**СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ ИНДИВИДА** – опыт участия индивида в разл. видах деятельности и межличностного взаимодействия, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее разл. проявлениям, определивший содержание его знаний, уровень развития умений и навыков.

**СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК** – лицо или группа лиц, призванных помочь людям разобраться в происходящих социальных переменах, оказать содействие тем, кто пытается адаптироваться к этим переменам и соотв. образом изменить себя, в т. ч. и при помощи обр.

**СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС** – соотносит. положение (позиция) индивида или группы в обществ. структуре, отличающее их от др. лиц и групп. С. с. лица определяется по его отношению к сфере проф. труда. В этой связи нас. подразделяется на 5 категорий: уч-ся; работники, в т. ч. временно незанятые; лица, занятые исключительно домашним х-вом; лица, не имеющие определ. оплачиваемых занятий; пенсионеры.

**СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП** – схематич., стандартизиров. образ или представление о социальном явлении или объекте, обычно эмоционально окрашенный и обладающий большой устойчивостью; выражает привычное отношение человека к к.-л. явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта.

**СОЦИАЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ** – техника иссл. в социальных науках, заключающаяся в анализе общих закономерностей исследуемого объекта (индивида, коллектива, группы) с помощью создания специфич. условий и факторов его функционирования.

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА** – конкретное, непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, посредством к-рого он активно включается в культ. связи общ-ва. Это – совокупность разл. (макро- и микро-) условий его жизнедеятельности и социального (ролевого) поведения, это – его случайные контакты и глубинные взаимодействия с др. людьми, это – конкретное природное, вещное и предметное окружение, представленное как открытая к взаимодействию часть социума.

Надо отметить, что С. с. всегда в том или ином виде противостояла индивиду и была оппозицией его саморазвитию, поскольку именно в ней являются человеку все обществ. противоречия. Оппозиция раз-

ичается по характеру и формам – она мо-ет быть косвенной и малозаметной, мо-ет маскироваться и принимать абсурдные ормы, однако она всегда стимулирует по-ребность каждого члена сообщества со-ранять и охранять свою индивидуальность суверенность своего бытия и в то же вре-я стимулирует его пост. активность. С. с. ожет быть оптимально благоприятной, ейтральной, «тепличной» или враждебной ля ребенка. Каждый раз особенности сре-ы должны учитываться педагогом или пси-ологом, поскольку пед. влияние на ребен-а всегда «опосредуется», т. е. восприни-ается ребенком двояко: и как относитель-ю авт. индивидом, и как частью вполне онкретной С. с.

**СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ИНДИВИ-УАЛИЗМ** – разновидность индивидуа-изма; его приверженцы утверждают, что бществ. процессы совершаются благода-я взаимодействию индивидов, в противо-оложность солидаризму или универсализ-му, к-рый рассматривает обществ. явления з их целостности

**СОЦИОЛОГИЯ** (от лат. societas – об-ество и греч. logos – учение) – наука об бщ-ве, законах его развития как целост-ной системы и составляющих его соци-альных ин-тах, группах, их взаимодей-ствии. Создателем С. считают греч. фило-софа Аристотеля

**СОЦИОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ** – при-менение методов социологии к объяснению развития и функций культуры, причем предполагается, что в основе культуры ле-жат формы общности человеч. групп, ее но-сителей.

**СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – отрасль социологии. Как предметы иссл. в ней рассматриваются социальные субъек-ты – участники образоват. процесса: сама система обр. в целом, ее уровневые подси-стемы и соотв. ин-ты и групповые агенты С. о. в их взаимосвязи и взаимодействии с др. сферами общ-ва. С. о. исследует также функции обр. в системе обществ. воспро-изводства, в т. ч., напр., в социализации, и социальную политику в области обр.

Принципы социол. анализа массового обр.: 1) Обр. формирует не человека вооб-ще, но человека в данном общ-ве и для это-го общ-ва. 2) Оптимальной образоват. ячей-кой выступает группа, вырабатывающая модели поведения, к-рым следуют входя-щие в нее индивиды. 3) Цели обр. в общ-ве могут быть адекватно поняты лишь в свя-зи с конкретными ситуациями каждой воз-растной группой и формирующим их со-циальным строем. 4) В социологии нормы выражают взаимодействие между индивид. и групповым приспособлением. Истинная природа и функция законов и норм обна-руживаются через историю мн. поколений. 5) Обр. может рассматриваться как один из способов социального воздействия на чело-веч. поведение и как одно из средств со-циального контроля. 6) Система обр. спо-собна поддерживать у нового поколения эмоцион. стабильность и духовную целост-ность, лишь имея общую стратегию с со-циальными ин-тами, действующими вне уч. заведений.

В рамках ЮНЕСКО и Междунар. социол. ассоциации действует Исследоват. к-т проблем молодежи, осуществляющий свою работу под эгидой Европ. центра коорди-нации исследований и документации в об-ласти социальных наук (Вена).

**СОЦИОМЕТРИЯ** (от лат. societas – об-щество + metreo – измеряю) – отрасль соци-альной психологии, изучающая межлич-ностные отношения с помощью методов и при-емов, направленных на получение и анализ количеств. данных о структуре и функцио-нировании небольших человеч. коллективов. В основе С. лежит стремление объяснить все стороны социальной жизни – экон., полити-ч. – состоянием эмоцион. отношений между людьми, их симпатиями и антипати-ями по отношению друг к другу. Привержен-цы С. считают, что все проблемы совр. общ-ва могут быть разрешены путем перестанов-ки людей в соответствии с их эмоцион. пред-почтениями. В результате социометрич. про-цедуры составляется социометрич. матри-ца (социограмма), вычисляются коэффици-енты групповой сплоченности, понимаемой как коммуникативная общность.

**СОЦИУМ** (от лат. socium – общее, со-вместное) – большая устойчивая соци-альная общность, для к-рой характерно единство условий жизнедеятельности лю-дей и общность культуры (кон. 20 в.).

**СОЧУВСТВИЕ** - прием убеждения, способ тактичного выражения педагогом своих чувств по поводу переживания уч-ся успехов и радостей, а также неудач, неприятностей или горя. С. позволяет педагогу изучить ответные эмоцион. реакции у уч-ся, степень развития у них гуманных чувств и милосердия. Оно формирует гуманность, человечность, обеспечивает постепенное движение от сочувствия к активной помощи страдающим.

**СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ** (от лат. specialis – особый) – 1) сосредоточение деятельности на относительно узких, спец. направлениях, отд. технол. операциях или видах выпускаемой продукции; 2) приобретение спец. знаний в определ. области; С. является частью специальности, в рамках к-рой она создается; 3) разделение труда по его отд. видам, формам.

**СПЕЦИАЛИСТ** – человек, обладающий спец. знаниями, навыками, опытом работы в определ. отрасли пром-сти или науки, получивший специальность по обр. или практич. деятельности.

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – междунар. термин, принятый для обозначения образоват. учр., предназначенных для лиц, отличающихся от обычных уч-ся. Это люди с физ. недостатками или отстающие в умств. развитии, а также люди с экстраординарными умств. способностями. Контингент С. о. – это лица, нуждающиеся в особой помощи и поддержке, в особых условиях обучения.

**СПЕЦИАЛЬНОСТЬ** – функционально обособленная область трудовой деятельности в рамках определ. профессии. С. подразделяются в зависимости от особенностей отд. составляющих предмета труда, а также от специфики используемых орудий и средств трудовой деятельности.

**СПЕЦИАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ** - образоват. стандарты, устанавливаемые при реализации образоват. программ для обучающихся с отклонениями в развитии.

**СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ** – знания, помогающие раскрыть сущность конструкции оборудования, инструментов и приспособлений, применяемых для выполнения отд. операций и видов работ, правила их эксплуатации, технологич. процессы, особенности изготовления изделий.

**СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ** – доп. образоват. мероприятия или поддержка, необходимые детям и подросткам с физ. или умств. недостатками, а также тем детям, к-рые не смогли закончить школу по к.-л. причинам.

**СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ. КОРРЕКЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ** – образоват. учр. для воспитанников с отклонениями в психич. и физ. развитии.

**СПЕЦИФИКАЦИЯ** (от лат. species – вид, разновидность + facere – делать) – 1) перечисление подробностей, на к-рые необходимо обратить особое внимание; 2) один из осн. док-тов техн. конструкторской документации (на изделие, продукты и т. д.), выполняемый обычно в виде табл., в к-рой указывается назв. изделия, его сост. части и элементы, мат-л, из к-рого они изготавливаются, масса и др. данные.

**СПИСКИ РАССЫЛКИ** (англ. mailing lists) – один из видов информ. взаимодействия на основе телекоммуникац. сетей; позволяют пользователю (абоненту) регулярно получать интересующую его информацию в свой электронный почтовый ящик.

**СПЛОЧЕННОСТЬ** – внутр. психол. единство группы, ее привлекательность для всех членов. Объединяет людей тот коллектив, к-рый помогает им удовлетворить разнообразные потребности. С. пед. коллектива – одно из гл. условий продуктивности уч.-воспитат. процесса.

**СПОНСОР** (англ. sponsor – гарант, патрон, поручитель) – 1) физ. или юрид. лицо, финансирующее к.-л. проект, проведение социальных, культ. мероприятий; спонсорство - финанс. поддержка культ., обществ. или производств. акции с целью получения доли или дохода; 2) орг-ция или лицо, к-рое оплачивает работу радиостанции или ТВ и исполнителей с условием, что часть занятого программой времени отводится на рекламу к.-л. его товара или услуг.

**СПОНСОРСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ** – междунар. термин, обозначающий учреждения, объединения, органы власти,

обеспечивающие финанс. поддержку образоват. учр. и программ. Обычно это производств. и коммерч. структуры, профсоюзы, политич. партии, междунар. орг-ции, службы на местах, объединения частных лиц.

**СПОРТ** (англ. sport, сокр. первонач. disport – игра, развлечение) – система организации соревнований и занятий по разл. комплексам физ. упражнений с целью совершенствования физ. подготовленности, духовных и волевых качеств личности, достижения высоких результатов в состязаниях. С. как составная часть физического воспитания детей и молодежи, связанная с физической культурой.

Осн. формы С. – уч.-тренировочные групповые и индивид. занятия и соревнования. Возраст, с к-рого рекомендуется начинать эти занятия детям, зависит от специфики вида спорта. В образоват. учр. организуются физкульт. и спорт. кружки, команды, секции по массовым и техн. видам спорта, проводятся соревнования.

Для занятий определ. видом спорта привлекаются лица, обладающие природными способностями и хорошим физ. развитием. При отборе уч-ся в спорт. школы и кружки проводится тестирование и оцениваются конкретные спорт. данные. Окончательно спорт. специализация определяется после многолетнего систематич. обучения и изучения каждого спортсмена.

Разработанная по инициативе През. РУз И. Каримова Программа развития физ. культуры и спорта в Узб. направлена на формирование здорового образа жизни в общ-ве, профилактику и предупреждение заболеваний, привлечение всех слоев нас., особенно молодежи, к занятиям физ. культурой и спортом.

В рамках непрерывного обр. была разработана след. система организации и проведения спорт. соревнований.

1. Общее среднее образование – 1–9 классы.

Спорт. общ-во – «Ешлик». Система соревнований – Игры «Умид нихоллари». Участники – все уч-ся 1–9 классов. Сроки и этапы проведения – ежегодно в школах, районные – осенние каникулы; областные – зимние каникулы; республиканские – весенние каникулы (один раз в 2 года). Цели – формирование у молодого поколения здорового образа жизни, потребности в активной двигат. деятельности, использование спорта в физ., духовно-нравств. и патриотич. воспитании. Личное и социальное развитие детей. Отбор способных подростков и включение их в систему подготовки спорт. резерва.

2. Среднее специальное, профессиональное образование. Спорт. общ-во – «Баркамол авлод». Система соревнований – Игры «Баркамол авлод». Участники – все уч-ся проф. колледжей и академич. лицеев. Сроки и этапы проведения – ежегодно в колледжах и лицеях, районые (октябрь–январь), областные (январь–апрель), республиканские (апрель–май – один раз в 2 года). Цели – физ. и духовно-нравств. воспитание уч-ся, формирование установок и потребности в здоровом образе жизни, подготовка к службе в рядах Вооруженных Сил. Отбор и включение в систему подготовки спорт. резерва.

3. Высшее образование. Спорт. общво – «Талаба». Система соревнований – «Универсиада». Участники – ст-ты вузов. Сроки и этапы проведения – ежегодно в вузах, районные, областные, республиканские (один раз в 2 года). Цели – совершенствование физ. развития и физ. подготовленности, укрепление установок здорового образа жизни. Отбор и включение чемпионов в сборные команды республики.

В республике с 2000 г. начались поэтапные массовые спорт. соревнования среди школьников – «Умид нихоллари», уч-ся лицеев и колледжей – «Баркамол авлод» и среди ст-тов высш. уч. заведений – «Универсиада». В финальных соревнованиях принимают участие сильнейшие спортсмены Республики Каракалпакстан, областей и г. Ташкента – победители терр. соревнований.

**СПОСОБНОСТИ** - индивид. особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определ. рода деятельности; не сводятся к знаниям, умениям и навыкам; обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Диагностика нек-рых С. проводится с помощью тестов. Высокий уровень разви-

тия С. выражается понятиями таланта и гениальности.

В ходе диагностики и прогнозирования С. необходимо иметь в виду относительность деления уч-ся на способных и малоспособных: в большинстве случаев «малоспособные» школьники – это дети, чьи С. еще не востребованы, не раскрыты, не найдены пути их эффективного воспитания. Значимым для воспитания С. является формирование индивид. стиля деятельности. Успех в деятельности может быть достигнут психологически разными путями. Это означает, в частности, что предпосылками успеха могут быть разные С. или разные компоненты одной и той же С. Отсюда следует, что развитие С. существенно зависит от того, насколько удается сформировать у школьника свой особый индивид. стиль деятельности, оптимальный именно для него, компенсирующий его природные недостатки и макс. использующий его достоинства.

В психол. иссл. рассмотрена взаимосвязь понятий «С.» и «склонность»; последняя характеризуется как избират. направленность на определ. деятельность, края стала потребностью человека и в к-рой проявляются и развиваются его С. Обосновано положение о связи линий развития трудоспособности и одаренности, что открывает возможность построения общей модели ресурсов личности. Разработано понятие об обучаемости как показателе развития продуктивного (творч.) мышления уч-ся и сформулированы психол.-пед. принципы развития такого мышления. Показано, что эффективным средством развития умств. С. является создание проблемных ситуаций в обучении, диалогич. форма изложения уч. мат-ла.

Личностный подход к С. предполагает, что наиб. эффективным средством развития С. признается опосредованное воздействие на личность, формирование ее определ. структуры.

**СПРАВЕДЛИВОСТЬ** – понятие о должном, содержащее в себе требование соответствия деяния и воздаяния: в частности, соответствия прав и обязанностей, труда и вознаграждения, заслуг и их признания, преступления и наказания, соответствия роли разл. социальных слоев, групп и индивидов в жизни общ-ва и их социального положения в нем, в экон. науке – требование равенства граждан в распределении ограниченного ресурса. Отсутствие должного соответствия между этими сущностями оценивается как несправедливость.

С. является важнейшей категорией соц.-филос. мысли, морального, правового и политич. сознания. В философии Др. В. и Др. Греции С. рассматривалась как внутр. принцип существования природы, как физический, космический порядок, отразившейся в социальном порядке.

Начиная с Аристотеля принято выделять С. уравнивающую и распределительную.

Первый вид С. – уравнивающая – характеризует отношения равноправных людей по поводу предметов («равным – за равное»). Она относится не непосредственно к людям, а к их действиям и требует равенства (эквивалентности) труда и оплаты, ценности вещи и его цены, вреда и его возмещения. Отношения уравнивающей С. требуют участия по меньшей мере двух лиц.

Второй вид С. – распределительная – требует пропорциональности в отношении к людям согласно тому или иному критерию («равное – равным, неравное – неравным», «каждому свое»). Отношения распределительной С. требуют участия по меньшей мере трех людей, каждый из к-рых действует для достижения одной цели в рамках организованного сообщества. Один из этих людей, распределяющий, является «начальником».

Уравнивающая С. является специфич. принципом частного права, тогда как распределительная – принципом публичного права, являющегося совокупностью правил гос-ва как орг-ции.

Требования уравнивающей и распределительной С. являются формальными, не определяют, кого следует считать равным или отличающимся, и не указывают на то, какие правила к кому применять. Разл. ответы на эти вопросы дают различные концепции С., которые дополняют формальное понятие С. содержательными требованиями и ценностями.

**СПРАВОЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА** – издания, содержащие краткие сведения науч.,

обществ.-политич., прикладного или бытового характера; издаются в виде словарей, справочников, энциклопедий, руководств. атласов и пр. в удобной для пользователей форме.

**СРАВНЕНИЕ** – установление сходства или различия между предметами и явлениями или их отд. признаками. Для глубокого и точного познания деятельности особенно большое значение имеет такое качество мышления, как способность находить различие в наиб. сходных предметах и сходство – в различных.

**СРЕДА** – 1) окружение, совокупность природных условий, в к-рых протекает деятельность человеч. общ-ва и организмов, т. е. те из окружающих их условий, от к-рых зависит их существование и продолжение рода; 2) окружающий мир; пространство и мат-л для развития.

С. – окружающее человека социальное пространство (в целом – как макросреда, в конкретном смысле – как непосредств. социальное окружение. как микросреда); зона непосредств. активности индивида, его ближайшего развития и действия.

Личностно-ориентированное обр. стремится уйти от представлений о жесткой детерминации развития личности социумом, в т. ч. и средой, к-рая, якобы, оказывает решающее воздействие на индивида. Речь здесь идет о более сложной и многообразной, более противоречивой и, гл., не плоскостной, а пространств.-объемной по характеру, взаимосвязи индивида с тем, что его окружает.

Выделяется множество сред, в к-рых происходит социализация ребенка, в т. ч.: социокульт., образоват. и непосредственно культ. среда той общности, куда включен ребенок (семья, референтная группа, класс).

**СРЕДНЕЕ КВАДРАТИЧЕСКОЕ ОТКЛОНЕНИЕ** – мера разброса для разл. характеристик, к-рая подтверждает типичность и показательность ср. арифметической, отражает меру колебания численных значений признаков, из к-рых выводится ср. величина.

**СРЕДНЕЕ СПЕЦИАЛЬНОЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Обязат. С. с., п. о. со сроком обучения 3 г. является самостоят. видом системы непрерывного обр. и осуществляется в соотв. с законом РУз «Об обр.» и Нац. программой по подготовке кадров, на основе общего ср. обр. и добровольного выбора направления обучения в акад. лицее или проф. колледже.

Обеспечивается создание и рацион. размещение образоват. учр. системы С. с., п. о. с учетом демографич. и географич. условий территорий и местных потребностей в специалистах соотв. профиля, осуществляется максим. охват обучающихся без их отрыва от семьи.

Целью С. с., п. о. является интенсивное интеллект. развитие, углубл., профильное, дифференциров. обучение и приобретение обучающимися специальностей по избранным профессиям в соотв. с их способностями и наклонностями, формирование социально зрелой, обладающей общей и проф. культурой, самостоят. мышлением, творчески активной, преданной принципам демократии и независимости Узб. личности, способной внести реальный вклад в прогресс общ-ва.

Задачи С. с., п. о.:

– подготовка фундаментально образованных, квалифицированных специалистов, гармонично развитых, глубоко патриотичных, преданных принципам демократии и независимости Узб. юношей и девушек;

– формирование профессионально мобильной личности, способной к быстрой адаптации в условиях пост. обновления техники, технологии и совершенствования организации труда, готовой к проф.-трудовой деятельности в условиях рыночной экономики;

– реализация общеобразоват. и проф. программ в рамках гос. образоват. стандартов;

– обеспечение единства образоват. и проф. программ обучения, гармоничной подготовленности уч-ся к трудовой деятельности по приобретенным специальностям и интеллект. подготовка молодежи к продолжению обучения на след. ступени системы непрерывного обр.;

– удовлетворение потребностей рынка труда в квалифицир. кадрах, соц. и проф. ориентация молодежи.

С. с., п. о. осуществляется в очной форме, в 2-х типах образоват. учр.: акад. лицеях и проф. колледжах.

Акад. лицей – ср. спец., проф. образоват. учр. со сроком обучения 3 г., обеспечивающее в соотв. с гос. образоват. стандартами интенсивное интеллект. развитие, углубл., профильное, дифференциров., профессионально ориентиров. обучение с учетом возможностей и интересов уч-ся.

В акад. лицеях уч-ся добровольно выбирают направление обучения (гуманитарное, естественнонаучное, аграрное и др.), обеспечивающее повышение уровня знаний и формирование спец. проф. навыков, направленных на углубл. изучение наук.

Акад. лицеи создаются, как правило, при высш. образоват. учр., взаимоотношения с к-рыми регулируются их уставами и др. нормативными документами, по договоренности сторон.

Для реализации углубл., профильного, дифференциров. обучения привлекаются соотв. н.-и. орг-ции, осуществляющие патронат над акад. лицеем на основании соглашения с Мин-вом высш. и ср. спец. обр.

Проф. колледж – ср. спец., проф. образоват. учр. со сроком обучения 3 г., обеспечивающее в соотв. с гос. образоват. стандартами С. с., п. о. с углубл. развитием проф. наклонностей, навыков и умений уч-ся, обретением ими одной или неск. специальностей по избранным направлениям подготовки (профессиям).

Проф. колледжи по своей оснащенности, подбору пед. состава, организации процесса обучения являются образоват. учр., предоставляющими возможность овладения одной и более специальностями по избранным профессиям и приобретения углубл. теоретич. знаний по уч. дисциплинам.

Для проф. колледжей местными органами исполнит. власти определяются попечители из числа передовых предприятий и орг-ций, а также осуществление патроната над ними со стороны профильных высш. образоват. учр.

Реализация проф. и образоват. программ в проф. колледже может осуществляться на основе дуальной системы обучения, когда уч.-образоват. процесс и проф. подготовка проводятся, соответственно, в колледже и на предприятии.

Акад. лицеи и проф. колледжи дают С. с., п. о., предоставляющее равные права на продолжение обучения на след. ступенях непрерывного обр. или занятие трудовой деятельностью по приобретенным специальностям и профессиям.

Аккредитация акад. лицеев и проф. колледжей осуществляется уполномоченным гос. органом управления обр. на основе аттестации. Периодичность аттестации устанавливается нормативными документами соотв. уполномоченных гос. органов управления обр. Ср. спец., проф. образоват. учр. может быть лишено гос. аккредитации по результатам аттестации.

Прием на работу в акад. лицеи и проф. колледжи проф.-преподават. и инж.-пед. состава производится по результатам аттестации, в порядке, установл. уполномоченным гос. органом управления обр.

Прием в ср. спец., проф. образоват. учр осуществляется добровольно с учетом способностей личности, потребностей в удовлетворении своих образоват. и проф. интересов, а также осуществления полного охвата выпускников общеобразоват. школ с учетом максим. приближения учебы к месту постоянного проживания обучающегося.

Выпускники 9-х кл. по результатам рейтинга и итоговой тестовой аттестации добровольно определяют направление дальнейшего обучения в акад. лицеях и проф. колледжах.

Принимаются во внимание заключения центров проф. ориентации и психол.-пед. диагностики, выдаваемые выпускнику с учетом способностей, проф. наклонностей и интересов. Заключения носят рекомендат. характер.

Реализация общеобразоват. и проф. программ в акад. лицеях и проф. колледжах осуществляется на 3-х курсах. По завершении обучения на каждом курсе осуществляется контроль и определение уровня подготовленности обучающихся по результатам рейтингового контроля в рамках экзаменац. сессии.

Уч. год делится на 2 семестра, устанавливаются каникулы для обучающихся общей продолжительностью не менее 10 и не более 12 недель.

Уч-ся объединяются в группы по курсам обучения, а по направлению обучения – в отделения.

Для всех видов аудиторных занятий в акад. лицеях и проф. колледжах устанавливается акад. час продолжительностью 40 минут. При необходимости занятия могут объединяться в пары.

Выпускникам ср. спец., проф. образоват. учр. выдается диплом установл. образца о С. с., п. о. с указанием:

для акад. лицеев – профильного обучения по направлению наук;

для проф. колледжей – присвоения соотв. квалификации по специальности (специальностям).

Перевод обучающихся с курса на курс производится приказом директора акад. лицея или проф. колледжа. Условные переводы не допускаются. Перевод из одного типа образоват. учр. в другое осуществляется на основе нормативных документов уполномоченных гос. органов по управлению обр.

Подготовка кадров в образоват. учр. С. с., п. о. осуществляется на основе взаимодействия обр. с наукой и произ-вом.

Взаимодействие с наукой осуществляется посредством:

– создания на базе образоват. учр. филиалов н.-и. лаб., эксперимент. площадок для внедрения передовых пед. и информац. технологий;

– осуществления совм. н.-и. работ, создания совм. структур;

– привлечения в образоват. процесс науч. работников;

– переподготовки и повышения квалификации проф.-преподават. и пед. кадров в н.-и. учр.

Интеграция С. с., п. о. и произ-ва обеспечивается путем:

– создания совм. произ-в в проф. колледжах и отделений колледжей на произ-ве;

– развития дуальной системы подготовки кадров;

– подготовки и воспитания квалифицир. кадров на основе соединения обучения с производит. оплачиваемым трудом на предприятиях;

– систематич. повышения квалификации пед. кадров в области передовых технологий непосредственно на произ-ве;

– обеспечения обучающихся рабочими местами для прохождения производств. практики;

– оснащения образоват. учр. совр. оборудованием, аппаратурой и инструментами;

– участия предприятий в финансировании образоват. учр. в качестве учредителя, попечителя, спонсора;

– предоставления обучающимся в акад. лицеях уч.-мат. базы высш. образоват. учр. и н.-и. орг-ций, обучающимся в проф. колледжах – соотв. попечителя и высш. образоват. учр.;

– создания условий для активного включения обучающихся в обществ. деятельность и производств. процесс с выпуском товарной продукции.

Содержание С. с., п. о. обеспечивает реализацию образоват. и проф. программ в соотв. с гос. образоват. стандартами.

Гос. образоват. стандарты разрабатываются для общеобразоват., проф. и спец. разделов программы обучения, а также отдельно для каждой профессии или специальности.

Содержание С. с., п. о. включает след. разделы, устанавливаемые гос. образоват. стандартами:

– общеобразоват. программы – для акад. лицеев и проф. колледжей (являются основой для продолжения обр. в бакалавриате);

– углубл., профильные образоват. программы по дисциплинам и направлениям обучения – для акад. лицеев;

– проф. программы – для проф. колледжей.

В акад. лицеях и проф. колледжах могут быть реализованы спец. образоват. и проф. программы в рамках оказания платных образоват. услуг населению.

Для обеспечения соответствия результатов обучения гос. образоват. стандарту предусматривается проведение след. контрольных процедур:

текущий контроль – оперативная проверка знаний, умений и навыков в виде опросов, коллоквиумов, семинаров, контр. работ и тестов,

промежуточный контроль – осуществляется по окончании семестра и при завершении соотв. раздела уч. программы. На его основе определяется рейтинг обучающегося. Для оценки знаний, умений и навыков промежуточный контроль проводит-

ся в форме экзаменов, тестов, зачетов, курсовых и квалификац. работ;

итоговый контроль – осуществляется по завершении обучения в акад. лицее, проф. колледже в форме гос. аттестации: экзаменов, тестов, квалификац. работ, защиты дипломных проектов.

Перечень профессий и специальностей, по к-рым осуществляется подготовка кадров в проф. колледжах, устанавливается в соответствии с «Классификатором направлений и специальностей С. с., п. о.», утвержд. КМ РУз.

В проф. колледжах для отд. категорий профессий и специальностей (для к-рых законодательством установлены возрастные или иные ограничения) сроки обучения определяются спец. уч. планами в соотв. с гос. образоват. стандартами по профессиям.

Содержание С. с., п. о. для подростков с психич. и физич. отклонениями (слепых, глухих, умственно отсталых и др.), имеющих общее ср. обр., определяется уполномоченными гос. органами управления обр., органами здравоохранения и соц. обеспечения.

Управление уч.-метод. и организац. деятельностью акад. лицеев и проф. колледжей, обеспечение органов управления С. с., п. о. (по согласованию с местными органами исполнит. власти) руководящими работниками, а также квалифициров. проф.-преподават. и инж.-пед. кадрами осуществляется Центром ССПО Мин-ва высш. и ср. спец. обр.

**СРЕДНЯЯ АРИФМЕТИЧЕСКАЯ** – мера, представляющая собой частное от деления суммы величин на их число.

**СРЕДО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – психол.-пед. концепция, использующаяся в качестве базового понятия обучающей среды.

Это понятие отражает системные формирующие влияния предметной, социальной и информ. сред. В принципе все среды, в к-рые, так или иначе, включен человек, обладают нек-рым обучающим эффектом. Существуют обучающие свойства среды – ее интегральные эффекты, возникающие в системе «среда – субъект». Они выражаются в появлении новых адаптивных качеств в психофизиол. системе человека, позволяющих ему ориентироваться в классе новых задач и более эффективно решать старые.

Среды разнообразны по содержат. характеристикам и формам. Важной характеристикой обучающей среды является ее векторность – выраженность обучающего эффекта в определ. спектре задач. Среды, обладающие широким спектром обучающих влияний, наз. однородными. Здесь обучающий эффект проявляется в переносе свойств обучающей среды и опосредованных ею психич. свойств субъекта на потенц. проф. среды. Не все проф. среды способствуют эффективному развитию у субъекта требуемых качеств, часто возникает эффект «блокады» взаимодействия в системе «среда – субъект», вызываемый несоответствием готовности обучаемого требованиям среды.

По способу организации различают естественные и искусственные обучающие среды. Естественные возникают вследствие не контролируемого и не координируемого человеком развития природных и социальных систем. Они обусловлены состоянием экобиосферы и носят уникальный характер. Их обучающий эффект отражен в общей адаптации биол. систем к среде обитания.

Искусств. обучающие среды создаются в виде уч. систем для получения эффектов направленной адаптации к социальным и проф. средам.

Выделяются также предметные и информационно-динамические обучающие среды. Первые состоят из статич. объектов, составляющих элементы интерьера класса, наглядных пособий, макетов и др.; вторые меняют свои свойства в процессе обучения, подчиняясь логике, присущей среде, и активности обучаемого.

Существуют среды, в к-рых с целью интенсификации уч. процесса используются эффекты направленной трансформации свойств в зависимости от состояния и особенностей психофизиол. системы обучаемого. Такие среды наз. адаптивными информационно-динамическими. Наиб. часто данный класс сред реализуется в форме искусств. миров на базе компьютерных технологий. Обучаемый включается в искусств. мир и влияет на развитие событий

в нем посредством информ. модели и органов управления.

Информ.-динамические среды разделяются по способу организации взаимодействия в обучающей ситуации на игровые, тренирующие и формирующие. Игровые характеризуются созданием игровых отношений между обучаемым, его игровым аналогом в искусств. среде и ответной реакцией среды на активность играющего. Данный класс сред обладает очень высоким мотивирующим, хотя и сложным. влиянием. Положит. эффектом является то, что такая среда позволяет длит. время фиксировать внимание и сохранять активность обучаемого.

По степени подобия проф. средам различаются высокоточные имитац. среды, среды с переменной реалистичностью и абстрактные обучающие среды.

Формирующие информ.-динамические среды ориентированы на получение обучающего эффекта в форме широких, не привязанных к конкретным видам проф деятельности адаптивных эффектов в психике обучаемого. Напр., формирование свойств восприятия, памяти, внимания и т. п. Данные среды предполагают включение обучаемого в мир задач, элементы к-рого присущи в той или иной степени мн. близким по содержанию проф. средам, но без акцента на их конкретное проф. содержание.

Осн. практич. задачи, решаемые в рамках средо-ориентированного подхода:

– конструирование многообразия обучающих сред,

– определение их общего и локального обучающего эффекта и его повышение.

– анализ влияния среды на последующее поведение, на развитие субъекта.

Средо-ориентированный подход в обучении позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с активного пед. воздействия на личность ученика в область формирования обучающей среды, в к-рой происходит его самообучение и саморазвитие. При такой организации обр. включаются механизмы внутр. активности обучаемого в его взаимодействиях со средой.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ** – матер. и природные объекты, используемые в уч.-воспитат. процессе в качестве носителя уч. информации, организации познават. деятельности уч-ся и управления этой деятельностью. С. о. способствуют рацион. организации самостоят. работы на уроке и во внеурочное время, активизации процесса обучения и его тесной связи с жизнью; особенно большое значение они имеют при ознакомлении уч-ся с новой техникой, технологией, передовыми методами труда.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ** – средства обучения, функционирующие на базе информ. и коммуникац. технологий, создающих предпосылки для интенсификации образоват. процесса и обеспечивающие: незамедлит. обратную связь; компьютерную визуализацию информации; арх. хранение больших объемов информации с возможностью доступа к центр. банку данных; автоматизацию информ.-поисковой деятельности; автоматизацию управления уч. деятельностью и контроль результатов управления.

**СРЕДСТВА ПРОИЗВОДСТВА** – орудия и предметы производств. трудовой деятельности людей; осн. средства (производств. здания, сооружения, машины, оборудование, инструменты, приборы) и оборотные средства (сырье, мат-лы, энергия, малоценный инвентарь), используемые в произ-ве; все, что создано людьми и используется ими в производств. деятельности.

**СТАЖИРОВКА** – одна из форм повышения квалификации; формирование и закрепление на практике (в учреждениях и на предприятиях) проф. знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретич. подготовки, а также изучение передового опыта, приобретение проф. и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности.

**СТАЖИРОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ** – индивид. форма повышения квалификации преподавателей, осн. задачами к-рой являются: обновление и углубление знаний в психол.-пед., науч.-проф. и общекульт. областях на основе ознакомления с совр. достижениями науки, прогрессивной техники и технологии; освоение новых форм, методов и средств обучения; изучение отеч. и заруб. опыта. Стажировка проводится в ведущих образоват. учреждени-

ях, на предприятиях, в н.-и. орг-циях, учреждениях науки и культуры.

**СТАЖ РАБОТЫ, ТРУДОВОЙ СТАЖ** – продолжительность трудовой деятельности работника. Различают: общий (суммарная продолжительность всякой работы в качестве рабочего или служащего); непрерывный (продолжительность непрерывной работы на одном предприятии или в учреждении); определ. работы (продолжительность работы на определ. должностях или в определ. условиях). Наличие С. р. – основание возникновения права на пенсию, на очередной и доп. отпуска, на льготы и т. д.

**СТАНДАРТ** (от англ. standard – норма, образец) – 1) нормативно-техн. док-т, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объектам стандартизации, обязат. для исполнения в определ. областях деятельности, разработанный в установл. порядке и утвержденный компетентным органом. С. может быть разработан как на матер. предметы (продукцию, эталоны, образцы веществ), так и на нормы, правила, требования разл. характера; 2) образец, эталон, с к-рым сравниваются др. подобные объекты.

**СТАНДАРТ ГРАМОТНОСТИ** – исторически изменяющаяся совокупность требований к результатам обучения; первонач. обозначал умение читать и писать простые тексты. В наши дни правомерно говорить о мере овладения знаковыми системами естеств. и искусств. языков, к-рыми совр. человек пользуется в разл. областях жизни.

**СТАНДАРТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – установление единых требований к результатам образоват. деятельности в однотипных образоват. учреждениях, не исключающее многообразия способов их достижения.

Идея стандартизации имеет в виду прежде всего подготовку к разл. видам деятельности. Она исходит из того, что требования жизни едины по отношению ко всем членам общ-ва. Др. ее основанием служит забота о том, чтобы выпускник образоват. учр. имел право на свободный выбор и был способен продолжать обр. на более высоких ступенях.

**СТАНДАРТ ОБРАЗОВАНИЯ** – среднестатистич. уровень обр., считающийся необходимым и достаточным для жизни в общ-ве, находящемся на определ. стадии соц.-экон. и технол. развития. В более узком понимании – унифициров. совокупность миним. требований, предъявляемых к знаниям, умениям и навыкам выпускников образоват. учр. определ. уровня и профиля. Выражается в стандартных показателях качества и поддается стандартным методам контроля.

**СТАНДАРТ ОБУЧЕНИЯ** – диагностич. описание миним. требований к содержанию обучения и качеству его усвоения, выраженное в стандартных показателях качества обучения и поддающееся стандартным методам контроля.

**СТАНДАРТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ** – пооперац. описание алгоритмов функционирования и управления, гарантирующее достижение заданных диагностич. показателей цели обучения за заданное учебное время.

**СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ** – преподават. должность в образоват. учр. высш. обр. (вузах). На эту должность могут быть избраны лица, имеющие высш. обр. и стаж науч.-пед. работы в соответствии с законодательством.

**СТАТИСТИКА** (нем. Statistik, от лат. status – состояние, положение) – 1) наука, изучающая количеств. показатели развития обществ. произ-ва и общ-ва, их соотношения и изменения в сфере хоз., гос. и социальной жизни, а также в области биологии, физики и т. п., проявляющиеся в массовых явлениях. Истинность ее результатов тем больше, чем больше число наблюдаемых единичных случаев; 2) область учета и анализа, фиксирующая, систематизирующая и изучающая показатели наиб. типичных, массовых процессов и их изменение во времени (т. н. динамич. ряды показателей); 3) метод количеств. иссл.

**СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ** – нек-рые методы прикладной матем. статистики, используемые для обработки эксперим. результатов. Ряд С. м. был разработан специально для проверки качества психол. тестов, для применения в проф. отборе и для иссл. интеллект. способностей.

**СТАТУС** (от лат. status – положение, состояние) – правовое положение орг-ции, предприятия, лица, характеризуемое и определяемое их организац.-правовой формой, уставом, свидетельством о регистрации, правами и обязанностями, ответственностью, полномочиями, вытекающими из законодат. и нормативных актов.

**СТЕНОГРАММА** (от греч. stenos – узкий, тесный + gramma – письменный знак, черта) – дословная запись докл., речей и др. выступлений на собраниях, совещаниях и заседаниях коллегиальных органов, осуществленная методом стенографии; стенографич. запись.

**СТЕНОГРАФИЯ** (от греч. stenos – узкий, тесный и graphō – пишу) – скоростное письмо (превосходящее скорость обычного в 4–7 раз) с использованием спец. системы знаков и сокращений слов и словосочетаний, позволяющее вести синхронную запись устной речи и рационализировать технику письма.

**СТЕРЕОТИП** (нем. Stereotype, от греч. stereos – твердый + typos – отпечаток) – то, что неоригинально, сделано по шаблону, характерно для мн.; стереотипный – повторяющийся без изменений, шаблонный (напр., стереотипная фраза).

**СТИЛЬ** (лат. stylus, от греч. stylos – стерженек для письма) – 1) осн. на определ. закономерностях способ, образ жизни и действий. В этом смысле говорят о творч. С. (С эпохи Возрождения, романский, готический С. и т. д.), о С. культуры, о С. жизни к.-л. отд. яркой личности; 2) индивид. слог писателя.

**СТИЛЬ ОБУЧЕНИЯ** – индивид. система форм, методов, приемов, используемых обучающим в процессе своей деятельности. Включает также манеру поведения, характер общения с уч-ся и др. индивид. особенности, влияющие на успешность выполнения задач и полноту достижения поставленных целей.

**СТИЛЬ РУКОВОДСТВА, СТИЛЬ УПРАВЛЕНИЯ** – способ обращения руководителей с подчиненными, характер отношений с подчиненными в процессе исполнения служебных обязанностей. Принято различать авторитарный (автократический), демократический, либеральный С. р.

**СТИМУЛ** (от лат. stimulus, букв. – остроконечная палка, к-рой погоняли животных) – побуждение к действию, заинтересованность в совершении действия, побудит. причина поведения; стимулировать – возбуждать, волновать, побуждать.

**СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – использование социальных и экон. стимулов (побудителей), способствующих формированию позитивного отношения к учебе, работе и повышению личной заинтересованности субъекта в ее результатах, таких, как продвижение по службе, рост заработной платы и др.

**СТИПЕНДИЯ** (от лат. stipendium – плата, жалованье) – регулярно выплачиваемое денежное пособие, предоставляемое обычно аспирантам и хорошо успевающим ст-там очной формы обучения гос. образоват. учр. высш. обр., а также лицам, проходящим спец. курс обучения с отрывом от произ-ва.

**СТРАДАНИЕ** – отрицат. эмоцион. состояние, связанное с полученной достоверной или кажущейся таковой информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей, к-рое до этого момента представлялось более или менее вероятным; чаще всего протекает в форме эмоцион. стресса.

**СТРАСТЬ** – сильное, стойкое, всеохватывающее чувство, подчиняющее все мысли, чувства и желания человека, поставившее их себе на службу и, следовательно, делающее человека несвободным. С. выступает одним из существ. побуждений к деятельности, обладая большой силой. Поэтому важно знать, на что направлена С. Оценка С должна сообразовываться с тем, направлена ли она на более низкую или более высокую ценность. Единство нравств., разумного начала и С. нередко выступает движущей силой великих дел, подвигов, открытий. «Ничто великое не свершилось без С. и не может свершиться без нее», – утверждал Гегель.

**СТРАТЕГИЯ** (греч. stratēgia, от stratos – войско + agē – веду) – 1) сост. часть воен. иск-ва; охватывает вопросы теории и практики подготовки вооруженных сил к войне и ее ведение; 2) иск-во руководства обществ. и политич. борьбой; общий план

ведения этой борьбы, исходящий из расстановки и соотношения осн. политич. сил на данном этапе ист. развития; 3) инф. алгоритм планирования действий, осн. на разбиении цели на подцели и поиске путей их достижения; термин «С » получил широкое распространение в разных видах деловых игр, участники к-рых (игроки) имеют разл. цели и располагают определ. множеством способов действия – С.

**СТРАХ** – отрицат. эмоцион. состояние, появляющееся при получении субъектом информации о возможной угрозе его жизненному благополучию, о реальной или воображаемой опасности Человек, переживая эмоцию С., располагает лишь вероятностным прогнозом возможного неблагополучия и действует на основе этого (часто недостаточно достоверного или преувеличенного) прогноза.

**СТРЕСС** (от англ. stress – напряжение, давление) – состояние напряжения; совокупность защитных физиол. реакций, наступающих в организме человека в ответ на воздействие разл. неблагоприятных факторов – холода, голодания, психич. и физ. травм. Способность или неспособность индивида контролировать стрессовые ситуации может иметь решающее значение для его функционирования. Умеренный С. может быть преодолен физ. упражнениями или медитацией (напр., йогой или иными вост. методами медитации); при сильном С. часто необходима психотерапия для раскрытия и устранения его причин. Иногда изменение окружения или жизненной ситуации может оказать терапевтич. эффект.

**СТРУКТУРА** (от лат. structura – строение, порядок) – 1) совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность; строение, внутр. устройство, сложение; социальная структура – совокупность устойчивых и упорядоченных связей между элементами социальной системы, обусловленных отношениями социальных групп; информ. структуры – совокупность СМИ и их внутр. подразделений; 2) термин, употребляющийся применительно к коммерч. и нек-рым др. учреждениям и орг-циям.

**СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – совокупность ориентировочных, исполнит. и контр. действий.

**СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ** – строение, состав обр., взаимоотношение и связь его отд. частей. Осн. составляющими являются обучение, воспитание и развитие; при этом развитие понимается как цель, а обучение и воспитание – как средства ее достижения. В С. о. выделяются уровни обр., форма обучения, возраст; каждое из подразделений имеет собств. структуру.

**СТРУКТУРА УРОКА** – дидактически обусловленная внутр. взаимосвязь компонентов урока, их упорядоченность и взаимодействие. Структура традиц. урока включает четыре осн. элемента: опрос, объяснение, закрепление и домашнее задание.

**СТУДЕНТ** (от лат. studens – усердно занимающийся) – уч-ся образоват. учр. высш. обр.

**СТУПЕНЬ** – важное понятие всякой эволюц. теории, обозначающее отрезок в процессе развития, к-рый характеризуется каким-то изменением, «шагом вперед», более высоким (по сравнению с прежним) состоянием. Такие С. имеются как в индивид., так и в общем развитии, в истории народов и их культур, языка, нравов, иск-ва и т. д.

**СТУПЕНЬ КВАЛИФИКАЦИИ** – этап подготовки проф. кадров в системе непрерывного проф. обр., отражающий объем и соотношение общего и проф. обр. и завершаемый получением соотв. док-та (свидетельства, сертификата, диплома).

**СТЫД** – отрицат. состояние, выражающееся в осознании несоответствия собств. помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собств. представлениям о подобающем поведении и внеш. облике. Стремление избегать подобных переживаний является мощным мотивом поведения, направленного на самосовершенствование, приобретение знаний и умений, на развитие способностей.

**СУБКУЛЬТУРА** – совокупность норм, ценностей, представлений и стереотипов поведения традиц. культуры, интерпретированных конкретным, относительно замкнутым сообществом: форма самоорганизации общения и культ. жизни в таком сообществе; совокупность людей в относительно замкнутом сообществе, схожих в понимании социокульт. норм и ценностей.

Внешне С. предстает как своеобразие интерпретации отд. элементов культуры социума в целом – его языка, норм и стереотипов поведения, символов, этикета, стиля одежды, причесок, оформления жилища. Эти отличия образа жизни и мышления субъектов одной С. от др. включают как элементы сознания (представления, идеалы, ценностные ориентации, интересы), так и элементы социального поведения и межличностных отношений. С большой долей достоверности можно определить носителей конкретной С. по проявлению иерархии ценностных приоритетов и манере выражения себя в сообществе. С. – это нормы, отделившиеся от общепринятой системы ценностей и традиц. стиля поведения и способствующие сохранению и развитию определ. стиля жизни в сообществе.

Субкультура детская – культ. пространство дет. сообщества, куда, как в данность, включен каждый ребенок. Она складывается как наследуемая каждым поколением детей совокупность языковых форм, смыслов, установок, способов общения, манеры поведения, характерных для дет. сообщ-в в той или иной конкретно-ист. ситуации.

Дет. С. занимает особое место в общечеловеч. культуре. По нек-рым параметрам она относительно автономна, поскольку ее осн. ценности передаются изустно, а также через транслируемые из поколения в поколение сверстников нормы общения и взаимодействия.

Носителем дет. С. является дет. сообщество, формирующееся в естеств. половозрастной стратификации общ-ва уже на ранних ступенях социогенеза и выполняющее функции первичной социализации ребенка. Тексты дет. фольклора передаются от ст. детей младшим для регуляции взаимоотношений в их референтных группах. Дет. С. характеризуется также созданием собств. муз. и изобразит. иск-ва, устной худ. лит-ры (стихов, рассказов, анекдотов), отражающих свойственное возрасту видение мира.

Субкультура подростковая, молодежная – культ. пространство и круг общения подростковых и молодежных сообществ, помогающих им адаптироваться в социуме и создавать свои, авт. формы культ. активности.

К проявлениям подростковой и молодежной С. педагоги в рамках прежней, авторитарной, педагогики относились с предосуждением как проявлениям т. н. контркультуры. Здесь решающую роль играло непонимание того факта, что подростки более активные, чем мл. дети, в своем самоутверждении заинтересованы в поисковых формах деятельности и поведения, в более рискованных и нестандартных их актах. Не случайно поэтому подростковые и молодежные С. – это реальные попытки создания новых норм социального действия, к-рые должны быть приняты и должны быть поняты педагогом. Подростки закономерно перерастают стандарты дет. С., а вместе с ней и естественно принятые ими в детстве нормы поведения ради освоения взрослых норм и получения собств. жизненного опыта. Кризис подросткового возраста отчасти связан с болезненным отказом от дет. правил поведения и попыткой выработать новые, часто альтернативные как взрослой, так и дет. С. Здесь идет своеобразный отбор тех качеств личности, к-рые требуются или соответствуют наличным С. Т. о., подростковые и молодежные С. выполняют не только социализирующие функции, но и конструктивно-творч., поскольку явления молодежной С. непосредственно включены в жизнь общ-ва и определяют нек-рые формы его развития.

Субкультура учительская – включает специфически характерные только для учительской среды ценностные установки, формирующие способы проф. деятельности и общения и определяющие принципы бытования проф. учительского сообщества в определ. социокульт. условиях.

Внутри учительской С. вырабатываются гласные и негласные нормы и требования соответствия стандартам данного общ-ва. Это касается поддержания проф. статуса всей совокупности внеш. и внутр. характеристик.

Замечено, что носители С. (а внутри нее – отд. поколенческие общности) отличаются характерной манерой и стилем поведения и общения, наличием общих элементов внеш. вида, регламентированным имиджем субкульт. нормы. При этом не обязательно все учителя являются носителя-

ми своей проф. С. Здесь важно, как именно складываются в связи с этим их проф. и личностные взаимоотношения. Обычно существуют 2 пути: либо субкульт. сообщество мирится с «белой вороной», либо чаще всего отторгает ее и вытесняет из своего круга. И тогда такой педагог вынужден искать др. сообщество, где бы его субкульт. ожидания и потребности могли бы реализоваться. Значительно реже сообществом признается индивидуальность, не соотв. тем или иным субкульт. установкам. В основании проф. учительской С. лежат соц.-психол. факторы. Ей свойственны модификации, связанные с нац., терр., социальными, ист. аспектами, поэтому ее характеристики не носят универс. характера и не однородны. В сфере совр. обр. актуальны задачи проектирования инновац. образоват. пространства и разнообр. социокульт. и образоват. среды, к-рые не могут быть решены без учета существующего многообразия развивающихся С. и без создания условий для их взаимодействия как равноценных явлений культуры социума.

**СУБОРДИНАЦИЯ** (от лат. sub – под + ordinatio – приведение в порядок) – 1) система строгого подчинения, напр. одного понятия др., более широкому; 2) система служебного подчинения младших старшим, осн. на правилах служебной дисциплины.

**СУБСТАНЦИЯ** (от лат. substantia – сущность) – 1) объективная реальность; материя в единстве всех форм ее движения; 2) первооснова, сущность всех вещей и явлений; нечто неизменное в противоположность меняющимся состояниям и свойствам.

**СУБЪЕКТ** (от лат. subjectus – находящийся в основе) – 1) человек как носитель к.-л. свойств, обозначение объективированного Я, т. е. индивида, к-рому противопоставляется объект и к-рый направляет на этот объект свое познание или действие, – в этом отношении он выступает как «С. познания», «С. действия»; 2) логич. подлежащее, предмет суждения. *Субъективный* – свойственный только данному лицу, С., личный; лишенный объективности, пристрастный.

**СУБЪЕКТИВНОСТЬ** – базовая категория антропологич. психологии (психологии человека), определяющая общий принцип существования человеч. реальности, непосредств. само-бытия человека.

Как форма и способ организации человеч. реальности, С. обнаруживает себя в способности человека встать в практич. (преобразующее) отношение к собств. жизнедеятельности и находит свое высш. выражение в рефлексии.

Источн. происхождения и становления С. в онтогенезе связан с кардинальным изменением механизмов жизнедеятельности живых существ, с возникновением способности человека превращать собств. жизнедеятельность в предмет практич. преобразования. Это – тот фундамент. поворот в живой природе, на к-ром общее свойство самоорганизации живых систем уступает место механизму самоконтроля. Здесь впервые возникает отношение к самому себе, становится «самость», С., что и позволяет однажды человеч. индивиду стать действит. субъектом (самостоят. распорядителем) собств. жизни.

Для становления человеч. С. природное и обществ., социальное и биол. есть, прежде всего, предпосылки (мат-л), из к-рых живущий человек строит принципиально новое, нечто третье, – способствующее освоению (превращению в свое) противостоящей ему (а не внутри находящейся) его природности и противостоящей ему его собств. социальности.

Этот – всегда конкретно-ист. – путь преобразования исходных предпосылок в нек-рую совокупность способностей, обеспечивающих собств. человеч., практич. отношение к своей жизнедеятельности, и есть путь становления внутреннего мира человека, его самости, С. с ее имманентной способностью быть «для себя».

При изучении человеч. С. необходимо специально вводить и постоянно учитывать 3 типа детерминации – причинную, целевую и ценностную. Только в этих трех координатах появляется возможность вполне адекватно реконструировать ход развития С., а тем самым понять ее.

Совр. человекознание показало: развитие человека, его С., всего психол. строя – это одновременно и естеств., и искусств. процесс. Вполне возможно для естеств. составляющей «развития» сохранить традиц.

обозначение ее как «процесса», а для искусств. составляющей – ввести спец. ее обозначение как «деятельность разбивания». Представлений о развитии как процессе и как деятельности почти достаточно для описания всего континуума ист. (биографич.) изменений человеч. реальности в рамках определ. ценностных оснований, целевых ориентиров и врем. интервалов.

Собств. развитие в данном случае может быть представлено двояким образом: по схеме процесса (как врем. последовательность ступеней, периодов, стадий) и по структуре деятельности (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не врем., а целевую детерминацию). Однако необходимо ввести особое – третье – представление о развитии: а именно как о кардинальном структурном преобразовании того, что развивается.

Здесь необходим выход в особую – духовную – реальность бытия человеч. С. и поиск особых – ценностных – детерминант ее становления. Только отсюда впервые оказывается возможным вести речь о развитии (в третьем его смысле) – как о саморазвитии, т. е. о развитии человеком своей собств. самости. Такие хорошо всем изв. символы человеч. реальности, как внутр. мир, индивидуальность, С., самость, являются ключом в поиске оснований и условий духовного становления человека в пределах его индивид. жизни.

Полагая, что обр. есть всеобщая форма становления и развития субъективной реальности во времени истории и пространстве культуры, возможно осуществление целенаправл. проектирования образоват. процессов и систем в соответствии с задачами и ценностями развития человека.

**СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ** – метод контроля качества усвоения и оценки успехов уч-ся, целиком зависящий от множества разл. обстоятельств, влияющих на мнение экзаменатора. С. к. не требует предварит. обучения и опирается на собств. инициативу, выдумку и интуицию экзаменатора, а потому не поддается обсуждению или оценке.

**СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ** – опыт жизнедеятельности отд. человека, приобретаемый и реализуемый в ходе познания окружающего мира, в общении, в разл видах деятельности.

В нем представлены результаты целенаправл. обучения, а также стихийного взаимодействия с миром людей и вещей. Оба источн. С. о. в ходе онтогенеза претерпевают изменения по содержанию и функциям, но остаются самостоят. и личностно-значимыми. Согласование двух источн. опыта необходимо в обр. для обеспечения полноценного развития личности.

Образоват. процесс представляет собой своеобразную встречу задаваемого в виде социокульт. образцов общественного опыта с индивидуальным, данным в жизнедеятельности каждого субъекта. Соотношение задаваемого и данного опыта носит динамичный характер, требует внимат. анализа их содержания.

Носителями С. о. в равной мере являются и учитель, и ученик. В пед. общении должны быть выделены особенности С. о. каждого из участников образоват. процесса с тем, чтобы содержание этого общения было продуктивным. В содержание С. о. входят:

– предметы (предметы познания и деятельности), представления, понятия;

– операции, приемы, правила выполнения действий (умств. и практич.);

– эмоцион. коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы).

Все эти составляющие могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи. Структура С. о. определяется соотношением входящих в него элементов, их иерархией. Функции С. о. в познании состоят в том, что с позиции этого опыта, через своеобразную избирательность упорядочивается восприятие информации, обеспечивается индивид. видение мира.

В С. о. отражаются: биография личности, разл. влияния (семейные, нац., социокульт.), результаты ее повседневной жизнедеятельности и реального взаимоотношения с окружающим миром, что делает процесс познания личностно-значимым постижением этого мира. В С. о. фиксируется ценностное отношение к миру, и, как всякое отношение, оно всегда имеет эмоцион. окрашенность. Образоват. процессы должны опираться на С. о.

Проектирование этих процессов требует его выявления и учета, поскольку в нем фиксируется не только инструмент. содержание деятельности каждого ученика, но и опыт эмоцион. жизни, к-рый нельзя усвоить, а надо прожить.

Работа с С. о. ребенка в ходе обучения должна иметь критериальную ценность.

**СУГГЕСТИЯ, ВНУШЕНИЕ** (от лат. suggestio – внушение) – психол. процесс активного воздействия на психич. сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии внушаемого содержания, с отсутствием его активного понимания, критич. анализа и оценки. Внушение является компонентом обычного человеч. общения, но может выступать и как специально орг. вид коммуникации; осуществляется в форме воздействия со стороны и аутосуггестии (самовнушения). На С. (внушении) отчасти основано воздействие нек-рых средств массовой коммуникации, рекламы, моды, обычаев, формирование веры. С. широко применяется в медицине для коррекции психич. состояния больного (психотерапия). С., осуществляемая внушающим в присутствии внушаемого, наз. гипнозом, при к-ром внушается или гипнотич. сон, или состояние бодрствования. Суггестибильный – восприимчивый к С., легко поддающийся влиянию. Суггестивный – внушающий; напр., суггестивный (наводящий) вопрос – вопрос, к-рый незаметно внушает, подсказывает желаемый ответ на него.

**СУГГЕСТОПЕДИЯ** (от лат. suggestio – внушение + греч. paideia – обучение) – система приемов и методов обучения, при к-рых создаются макс. благоприятные условия ускоренного усвоения уч. мат-ла; С. предполагает веру уч-ся в свои способности, в авторитет педагога; использует элементы игры, в частности, при изучении иностр. языков практикуется перевоплощение в соотв. носителя речевых ролей; параллельно используется муз. воздействие, создающее эффект готовности восприятия мат-ла (разработана болгарским педагогом Г. Лозановым, 1971 г.); см. *Гипермнезия*.

**СУДЕБНОЕ ЗАСЕДАНИЕ** – одна из форм учебной дискуссии; обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

**СУЖДЕНИЕ** – 1) лог. выраженное в форме предложения высказывание, с помощью к-рого связываются два понятия (субъект и предикат). С. соотносит понятие с предметом с помощью связки «есть»; 2) умств. акт, реализующий отношение говорящего к содержанию высказываемой мысли и связанный с убеждением или сомнением в ее истинности или ложности.

**СУРДОПЕДАГОГИКА** (от лат. surdus – глухой) – отрасль дефектологии, разрабатывающая вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, изучающая возможности коррекции слуха.

**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ.** Идея нац. независимости Узб. в своей сущности является системой идей, выражающей осн. цели нашего народа, связывающей его прошлое и будущее, служащей достижению его вековых чаяний.

Идея нац. независимости (ИНН):

– основывается на Конституции РУз, нац. и общечеловеч. ценностях, принципах демократии;

– вбирает в себя веками формировавшуюся высокую духовность народа, его традиции и обычаи, бессмертное наследие наших великих предков;

– выражает идеи добра, справедливости и правды, свободы и независимости, убеждения и веру народа;

– служит процветанию Родины, обеспечению мира в Отечестве, повышению благосостояния народа;

– мобилизует всех членов общ-ва, все слои нас. на достижение целей нац. идеи – великого будущего Узб.;

– независимо от национальности, языка и религ. принадлежности призвана воспитывать у каждого гражданина чувства нац. гордости и достоинства, любви к Родине, взаимоуважения, преданности идеям независимости и демократии;

– просветительским путем формирует в сознании общественности идеи прогресса, свободы и нац. независимости.

ИНН – нравств. мерило исполнения долга и ответственности перед Родиной для каждого нашего соотечественника, его семьи, всего общ-ва.

Говоря о нац. идеологии, необходимо помнить, что Конституция РУз полностью обеспечивает плюрализм, свободу мнений и мировоззрений. Это означает, что программные идеи ни одной из действующих в Узб. партий, движений и соц.-политич. групп не могут быть господствующей идеей.

ИНН, являясь социальным феноменом – обществ. явлением, становится ведущей относительно идеологий разл. политич. партий и обществ. групп. В ней не возводится в абсолют к.-л. мировоззрение, и она не превращается в политич. оружие в целях подавления инакомыслия.

ИНН служит обществ.-политич. прогрессу Узб., выражает интересы всего народа, всех политич. партий, групп и движений, а именно:

– сохранение и укрепление независимости страны, терр. целостности, неприкосновенности границ;

– обеспечение мира в Отечестве, защита гос-ва от воен., экон., идейной, экологич., информ. и др. угроз;

– утверждение в стране гражд. и межнац. согласия, атмосферы социальной стабильности;

– достижение благополучия в каждой семье и всего народа;

– господство в общ-ве принципа справедливости, основ демократии, самоуправления.

Для того, чтобы идея независимости стала идеей общенародной, она должна отвечать след. требованиям:

– воплощать в себе мысли и чувства, оказывающие позитивное влияние на сознание людей, содержать гуманистич. жизненные идеалы;

– быть источн. силы, убеждений и веры, объединяющих граждан, народ и общ-во;

– впитывать в себя передовые идеи и отторгать антигуманные взгляды;

– для достижения своих целей брать на вооружение совр. идеологич. средства с учетом изменений в окружающем мире.

Лишь отвечая этим требованиям, ИНН в состоянии решить след. осн. задачи:

– формировать независимое от чуждых идей мировоззрение и свободное мышление граждан, прогрессивное обществ. сознание;

– воспитывать творчески, свободно мыслящую личность, уверенную в своих знаниях и силах;

– укреплять веру людей, особенно молодежи, в высокие идеалы свободы и прогресса, создавать атмосферу высокой нравственности, служащую укреплению подлинно гуманистич. убеждений;

– способствовать росту самосознания соотечественников, особенно чувств нац. гордости и достоинства, преданности ист. памяти, патриотизма, бережного отношения к нашим священным ценностям;

– развивать у народа такие нравств. качества, как честность и добросовестность, щедрость, скромность и др.;

– формировать и развивать в сознании нашего многонац народа убежденность – «Узб. – единая Родина».

Выполнение этих задач служит гармонизации обществ. отношений, обеспечивает формирование совершенно нового типа личности, способной отвечать на возрастающие вызовы и требования времени.

**СФЕРА УСЛУГ** – совокупность отраслей экономики, предоставляющих услуги нас., в С. у. принято включать культуру, обр., здравоохранение, бытовое обслуживание.

**СЧАСТЬЕ** – состояние полного, высш. удовлетворения, абс. отсутствия желаний, идеал. осуществить к-рый стремятся путем разумного действия. Чувство С. зависит не от достижения определ. благ, а от внутр. способности человека быть счастливым.

# Т

**ТАВТОЛОГИЯ** (от греч. tauto – то же самое + logos – слово) – 1) повторение сказанного др. словами, не вносящее ничего нового (напр., авторские слова – это слова автора); 2) повторение в предложении однокоренных слов (напр., следует отметить след. особенности); 3) неоправданная избыточность выражения (напр., маленький паренек, более лучшее положение).

**ТАКСОНОМИЯ, СИСТЕМАТИКА** (от греч. taxis – расположение по порядку + nomos – закон) – 1) теория классификации и систематизации сложно-орг. областей действительности, имеющих обычно иерархич. строение (органич. мир, объекты географии, геологии, языкознания и т. д.), построенная на основе их естеств. взаимозависимости и использующая для описания объектов категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности (т. е. по иерархии); понятие «Т.» заимствовано из биологии; 2) биол. разд. биологии, имеющий задачей всестороннее описание видов животных, растений, микроорганизмов, выяснение родственных отношений между ними, объединение их во взаимосвязанные категории (вид, род, семейство, отряд, класс, тип), выявление путей обр. видов и в итоге – составление естеств. системы организмов; 3) лингв. сопоставление сходных (подобных) явлений в одном и том же или в разных языках как основа науч. классификации языковых фактов и самих языков

**ТАКСОНОМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ** – система, содержащая упорядоченную иерархич. классификацию целей, используемая при планировании обучения и оценке его результатов, являющаяся надежным инструментом при проверке новых курсов. Таксономия охватывает оси. области деятельности: когнитивную (познават.) и аффективную и, соотв., их цели, а также психомоторную область.

**ТАКТИЧНОСТЬ** (от лат. tactus – прикосновение, ощущение) – свойство личности, обозначающее чувство меры, подсказывающее деликатную линию поведения по отношению к собеседнику или окружающим.

**ТАКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ** – соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообр. сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к уч-ся.

Проф. смысл Т. п. состоит в специфике деятельности педагога, обязанного влиять на внутр. мир ребенка, уметь общаться с ним, предъявлять, когда это необходимо, пед. требования, способствовать формированию общественно ценных отношений и разрыву тех, к-рые идут вразрез с воспитат. целями. Т. п. вырабатывается на основе приобретения спец. пед. знаний в практич. деятельности. Педагогика рассматривает Т. п. как органич. часть системы взаимоотношений взрослых и детей, осн. на чувстве ответственности, на сознании обществ. долга. Такой подход значительно расширяет проф. смысл и значение понятия «Т. п.». В пед. деятельности такт определяется не только способностью воспитателя избежать конфликта с ребенком, но и умением, если нужно, пойти на этот конфликт, правильно разрешить любое возникшее противоречие.

В Т. п. сочетаются и чувство меры, и сознат. дозировка воздействия, и способность своевременно проконтролировать и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим.

Т. п. зависит прежде всего от личных качеств педагога, его культуры, воли, гражданственности, от его проф. мастерства. Педагог – мастер, владеющий Т. п., всегда учитывает, что любое примененное им средство может дать самый неожиданный результат. Колл. воздействие при неумелом его использовании может стать из средства развития инициативы средством насилия и подавления самостоятельности воспитанников, задушевная беседа может превратиться в нудное морализирование, поощрение обернуться толчком к развитию самомнения. Т. п. состоит в том, чтобы предвидеть и предотвратить обращение пед. средств в свою противоположность, уметь найти единственную и оптимальную меру применения пед. методов. Каждое отклонение от меры может выступать как бестактность, как срыв в том случае, если педагог с помощью контролирующих средств не найдет снова ту грань, тот пед. уровень, на к-ром применение данного средства будет отвечать пед. целям и задачам.

Содержание понятия «Т. п.» близко к понятию «техника пед.». Пед. техника и Т. п. -- важнейшие компоненты пед. мастерства. В основе Т. п. лежат гражд. чувства педагога, любовь к правде, стремление к справедливости, вера в человека. Само выражение этих чувств требует подлинного Т. п. Если пед. техника представляет собой форму организации поведения учителя, его темперамента, убеждений, взглядов, то Т. п. выступает и как регулятор этой формы, и как средство, с помощью к-рого педагог может направлять воздействие на личность ребенка, выверять результативность этого воздействия.

Воспитатель, не владеющий Т. п., неизбежно становится либо на путь администрирования, либо на путь панибратства и в конечном итоге «отчуждает» себя от детей. Педагог в общении с детьми выступает перед ними в разных ролях, требующих проявления Т. п. в разной тональности на уроке – четкость и корректность, в игре – непринужденность и даже нек-рая «раскованность», в неформальной обстановке – преобладание задушевности. Переход из одной роли в др. требует быстрой переориентировки, смены тональности, что является важным компонентом Т. п. и достигается долгой пед. практикой, тщат. анализом своих действий.

**ТАЛАНТ** (от греч. talanton, букв. – весы, вес, взвешивание) – выдающиеся способности, необычная одаренность в к.-л. области, присущая индивиду от рождения или под влиянием упражнений, развивающаяся до высокой степени, обеспечивающая человеку возможность наиб. успешно выполнять ту или иную деятельность; о наличии Т. следует судить по результатам деятельности человека, к-рые должны отличаться принцип. новизной, оригинальностью подхода.

**ТВОРЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО** – принцип личностно-ориентированной педагогики; процесс взаимодействия детей между собой, детей и взрослых в достижении общей цели. В такой деятельности творч. способности и возможности участников (партнеров) реализуются наиб. полно. Дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития.

Лишь немн. учителя, стремясь достичь взаимопонимания с учениками, используют потенциал Т. с. в уч. процессе. Оно возникает, как правило, при разл. групповых методах обучения, как в одновозрастных, так и разновозрастных группах. При этом поставленные цели и задачи обязательно должны быть выполнимы для данной группы, и каждый ученик должен иметь возможность, не ущемляя интересов своих товарищей, проявить свои способности (или показать реальный уровень возможностей).

В результате у уч-ся появляется возможность безбоязненно проявить и использовать свои творч. способности и свободно развиваться.

Т. с. в разновозрастных группах еще эффективнее, т. к. в них снимается страх быть хуже, чем др., и уменьшается возможность насмешки над кем-то за проявленную неумелость, поскольку быть младшим не стыдно, а старшим – всегда ответственно. Т. с. в таких группах позволяет развиваться всем субъектам обучения (учения), от младших до самых старших, включая учителя, т. к. сам объясняющий может по-новому понять уч. материал, а возникающее

при этом взаимопонимание учителя и учеников способствует развитию творч. способностей каждого.

Итак, только в результате Т. с. и возникшего неформального общения учитель и ученики могут достигнуть взаимопонимания, свободно проявить себя и глубже узнать друг друга. Ведь, как сказал Экзюпери, самого главного глазами не увидишь. А помочь научиться можно только тем, кого мы знаем не хуже себя, кто приручил нас и кого мы приручили.

**ТВОРЧЕСТВО, ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и обществ.-ист. уникальностью. С точки зрения нек-рых ученых, Т. – генерирование новой информации в той или иной области науки, техники, произ-ва, иск-ва или жизнедеятельности людей в целом. Т. – сознат., целеполагающая, активная деятельность человека, направленная на познание и преобразование действительности, создающая новые, ориг., никогда ранее не существовавшие предметы, произв. и т. д. в целях совершенствования матер. и духовной жизни общ-ва.

Предпосылками Т. д. являются гибкость мышления (способность варьировать способы решения), критичность (способность отказаться от непродуктивных стратегий), способность к сближению и сцеплению понятий, цельность восприятия и др. Задатки творч. способностей присущи любому человеку, любому нормальному ребенку. Нужно суметь раскрыть их и развить. Проявления творч. способностей варьируют от крупных и ярких талантов до скромных и малозаметных. Но сущность творч. процесса одинакова для всех. Разница – в конкретном мат-ле Т., масштабах достижений и их обществ. значимости.

Чтобы формировать творч. опыт, необходимо конструировать спец. пед. ситуации, требующие и создающие условия для творч. решения. Возможность конструирования таких ситуаций обусловлена тем, что обучение Т. гл. обр. осуществляется на проблемах, уже решенных общ-вом и способы решения к-рых уже известны. Поэтому для процесса обучения определение «Т. д.» требует корректив. Уч-ся только в отд. случаях, на определ. уровне своего развития и в зависимости от организующей деятельности учителя могут создавать новые ценности. Отсутствие обществ. новизны в результатах Т. уч-ся не приводит к кардинальному изменению структуры осуществляемого ими творч. процесса. Поэтому применительно к процессу обучения Т. следует определить как форму деятельности человека, направленную на созидание качественно новых для него ценностей, имеющих обществ. значение, т. е. важных для формирования личности как обществ. субъекта.

Проблемные ситуации можно поставить перед уч-ся разл. способами: путем четкой постановки проблемы учителем; путем создания ситуации, в к-рой от уч-ся требуется самому понять и сформулировать имеющиеся в ней проблемы; путем создания ситуации с более или менее четко обозначенной проблемой, но по логике поиска решения к-рой ученик должен прийти к новой, доп. проблеме, самим им выявленной и предусмотренной при конструировании ситуации. Особым вариантом бывает случай, когда в ходе решения нек-рой задачи ученик самостоятельно обнаруживает новую, не предусмотренную при конструировании ситуации проблему.

Возникновение или наличие одной лишь проблемы не определяет возможности ее решения. Для последнего необходимо осуществить самостоят. поиск, что требует определ. исходных данных, т. е. опоры на изв., что и позволяет реализовать этот поиск. Уч. проблемную ситуацию можно определить как задачу с необходимыми данными в качестве условия. К этим данным ставится вопрос, в том или ином виде формулирующий проблему для последующего решения. Тогда содержанием всякой задачи будет проблема, осн. на противоречии между изв. и искомым. В процессе решения этих задач, построенных на необходимости избирательно активизировать уже изв. им знания, уч-ся могут самостоятельно проникнуть в более глубокие стороны явлений. В практике обучения необходимо применять и задачи, требующие только выдвижения гипотезы. В данном случае от ученика не требуется обосн. полного реше-

ния. Он должен лишь построить план поиска ответа, к-рый вырисовывается ему пока только гипотетически. Решение этих задач развивает у уч-ся умение мобилизовывать имеющееся у них знание и включать его в процесс анализа новых ситуаций, стремление найти новый подход, новый тип решения. Т. о. закладываются основы Т. д.

**ТЕЗАУРУС** (от греч. thēsauros – запас) – 1) словарь, в к-ром макс. полно представлены слова к.-л. языка и семантич. отношения (родо-видовые, синонимичные и др.) между ними. Традиц. Т. состоит из двух частей: списка слов и устойчивых словосочетаний, сгруппированных по смысловым (тематич.) рубрикам, и «ключа» – алфавитного словаря, где для каждого слова указаны соотв. рубрики. Создатель первого Т. (1852) и самого термина «Т.» – английский ученый П. Роже; 2) инф. полный систематизиров. набор данных о к.-л. области знания, к-рый позволяет вычислит. машине или человеку ориентироваться в этой области.

**ТЕЗИС** (от греч. thesis – положение, утверждение) – 1) кратко сформулированные осн. положения лекции, докл., сообщения (употребляется обычно во мн. числе – т е з и с ы); 2) лог. положение, истинность к-рого должна быть доказана.

**ТЕКСТ** (от лат. textum, textus – ткань, соединение) – 1) словесное законченное произв., док-т или его часть (в отличие от рис., чертежа, прим. и т. п.); подлинные слова автора, цитата; 2) в семиотике: инф. последовательность символов (предложений, слов), построенных по правилам данного яз., системы и образующих сообщение.

**ТЕЛЕКС** (англ. telex – сокр. по первым слогам словосочетания teleprinter exchange) – междунар. сеть абонентского телеграфирования; телеграфная связь осуществляется через телефонную станцию.

**ТЕЛЕПАТИЯ** (от греч. tēle – далеко + pathos – чувство, восприятие) – передача мыслей и чувств на расстояние без посредства органов чувств, т. е. без помощи языка, непроизвольного шепота или к.-л. чувственно воспринимаемых явлений, выражающих внутр. жизнь человека; наука все больше и больше допускает возможность такого процесса.

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН** – док-т, раскрывающий последовательность изучения разд. и тем программ, устанавливающий распределение уч. часов по разд. и темам дисциплины как из расчета макс. уч. нагрузки ст-та, так и аудиторных занятий. Образоват. учр. имеет право включать доп. темы по сравнению с примерными программами уч. дисциплин, но при этом уровень подготовки определяется гос. требованиями, а также доп. требованиями к уровню подготовки ст-та, установленными самим образоват. учр.

**ТЕМПЕРАМЕНТ** (лат. temperamentum – надлежащее соотношение частей, соразмерность) – устойчивое сочетание индивид. особенностей личности, определяемых способом, силой, ритмом, скоростью и характером протекания психич. процессов и состояний и проявляющихся в деятельности и поведении. В зависимости от влияния центр. нервной системы на динамич. особенности поведения выделяют 3 осн. свойства нервной системы – силу, уравновешенность, подвижность возбудит. и тормозного процессов – и 4 осн. типичных их сочетания в виде 4-х типов высшей нервной деятельности и соотв. им типов Т.: 1) сильный, уравновешенный, подвижный (сангвиник); 2) сильный, уравновешенный, инертный (флегматик); 3) сильный, неуравновешенный (холерик); 4) слабый (меланхолик). Чаще всего особенности одного Т. сочетаются с чертами др.

**ТЕМП ОБУЧЕНИЯ** – степень быстроты, с к-рой развивается уч. процесс, выполняется программа и усваивается уч. матл; зависит от ряда условий: уровня подготовленности уч-ся, уровня развития их познават. способностей, характера изучаемого мат-ла, возрастных особенностей уч-ся, применения средств наглядности.

**ТЕМП РЕЧИ** – скорость протекания речи во времени, ее ускорение или замедление, обусловливающее степень ее артикулярной напряженности и слуховой отчетливости; может быть изменен двумя способами: числом звуков (слогов), произнесенных в ед. времени, или ср. длительностью звука (слога); нормальный Т. р. в ср. составляет 10–12 звуков в с.

**ТЕНДЕНЦИЯ** (от лат. tendere – направляться, стремиться) – 1) направление, в к-ром совершается развитие к.-л. явления; 2) направленность во взглядах и действиях; стремления, свойственные к.-л.; 3) экон. выявленные в результате экон. анализа, наблюдаемые устойчивые соотношения, свойства, признаки, присущие экон. системе, экономике страны, предприятия, фирмы; показателям доходов, расходов, потребления семей; спросу и предложению на рынке товаров и услуг; сложившаяся направленность экон. процессов. На основе Т. можно делать выводы о ходе экон. процессов в будущем, прогнозировать экон. показатели.

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ** – анализ, оценка, систематизация эмпирич. и обобщенного мат-ла с позиций определ. мировоззрения. Суть обобщения в вычленении наиб. существ. черт, особенностей передового или новаторского опыта, что обеспечивает возможность использования новых идей в др. условиях. Т. и. в педагогике подвергаются как отд. методы, формы, способы воспитания и обучения, так и система сложившейся воспитат. практики; анализируются также теоретич. концепции отд. ученых, целых науч. школ.

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ** – время, отводимое в уч. процессе на освоение дисциплин, включая проведение разл. видов занятий (лаб. работ, практикумов, семинаров и т. п.), а также выполнение курсовых проектов и работ.

**ТЕОРИЯ** (от греч. theōria – наблюдение, исследование ) – система осн. идей в той или иной отрасли знания; форма науч. знания, дающая целостное представление о закономерностях и существ. связях действительности.

**ТЕОРИЯ ИГР** – теоретич. направление в науке, использующее аппарат матем. моделирования в целях предсказания, выработки лучших вариантов действий в условиях неопределенности, в игровых ситуациях.

**ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – учение об обр., его роли в жизни общ-ва, закономерностях развития и путях повышения его эффективности. Складывается из 4-х компонентов: филос. – рассматривает сущность обр., таксономию его целей; социально-экон. – изучает взаимосвязь обр. с разл. сторонами жизнедеятельности общ-ва; пед. – изучает содержание и технологию образоват. деятельности; соц.-психол. – рассматривает индивиды и группы как субъекты уч. деятельности.

**ТЕОРИЯ СПРАВЕДЛИВОСТИ В УПРАВЛЕНИИ** – теория мотивации, по к-рой люди субъективно связывают вознаграждение и затраченные для его получения усилия, а также сравнивают свое вознаграждение с вознаграждением, полученным др. людьми за аналогичную работу, стремясь ликвидировать свое отставание в уровне вознаграждения.

**ТЕОРИЯ ФАКТОРОВ** – социол. концепция, объясняющая обществ. развитие воздействием тех или иных равноправных факторов: экономики, техники, культуры, религии, морали и т. д. В социологии известны попытки объяснить это развитие воздействием одного к.-л. фактора (географич. или геополитич., психол., демографич. и др.), но подобные стремления кончались неудачей, и потому была выдвинута теория равноправных взаимодействующих факторов, играющих важную роль в истории общ-ва (кон. 19 – нач. 20 в.). В наст. время – общее назв. ряда совр. теорий обществ. развития (теория «стадий роста», теория индустр. и постиндустр. общ-ва и др.).

**ТЕРМИН** (от лат. terminus – предел, граница) – слово или словосочетание, точно и однозначно именующее понятие и его соотношение с др. понятиями в пределах спец. сферы. Т. служат специализирующими, ограничит. обозначениями характерных для этой сферы предметов, явлений, их свойств и отношений. В отличие от слов общей лексики, к-рые зачастую многозначны и несут эмоцион. окраску, Т. в пределах сферы применения однозначны и лишены экспрессии.

Т. существуют в рамках определ. терминологии, т. е. входят в конкретную лексич. систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологич. системы. В отличие от слов общего яз., Т. не связаны с контекстом. В пределах данной системы понятий Т. в идеале должен быть однозначным, систематичным, стилистически ней-

тральным (напр., «фонема», «синус», «прибавочная стоимость»).

Т. и нетермины (слова общенар. яз.) могут переходить друг в друга. Т. подчиняются словообразоват., грамматич. и фонетич. правилам данного яз. (но не во всех случаях, пример: «автомобильные масла». По правилам рус. яз., от слова «масло» нельзя образовать мн. числа; «тяжелая пром-сть» – в рус. яз. от слова «тяжелый» можно образовать сравнит. форму, в случае же с Т. этого сделать нельзя). Т. создаются путем терминологизации слов общенар. яз., заимствования или калькирования иноязычных термино-элементов. В совр. науке существует стремление к семантич. унификации систем Т. одной и той же науки в разных языках (однозначное соответствие между Т. разных языков) и к использованию интернационализмов в терминологии.

В логике: то же, что терм – элемент формализованного яз., соотв. подлежащему или доп. в обычном грамматич. смысле, и субъект суждения в традиц. логике. Наиб. распространенное понимание: элемент посылки суждений (высказываний), входящих в т. н. категорич. силлогизм. Различают больший Т., служащий предикатом («логич. сказуемым») суждения, являющегося заключением данного силлогизма, меньший Т. – субъект («логич. подлежащее») заключения и ср. Т., вообще не входящий в заключение силлогизма (но входящий в его суждения-посылки).

**ТЕРМИНОЛОГИЯ** (от лат. terminus – граница, предел + греч. logos – учение) – спец. яз. или совокупность спец. и искусств. знаков, употребляемых в науке, технике, иск-ве.

**ТЕСТ** (от англ. test – испытание, проба) – 1) стандартное задание, соотв. требованиям однозначности, краткости и простоты, выполнение к-рого позволяет оценить нек-рые психофизиол. характеристики испытуемого (умств. развитие, способности, волевые качества), а также уровень его знаний, умений и навыков; является объективным методом контроля качества знаний уч-ся, инструментом, позволяющим выявить факт усвоения; состоит из контр. задания и эталона – образца последоват. и правильного выполнения задания. Задание выдается испытуемому, а эталон используется преподавателем или заложен в техн. средство для сравнения с ответом испытуемого и выведения оценки. Следует отметить, что этот метод требует довольно объемного и дорогостоящего метод. обеспечения (набора Т. по каждой цели обучения) и высокой квалификации разработчиков Т.; 2) вопросник для конкретных социол. исследований; 3) инф. задача с изв. решением, предназначенная для проверки правильности работы вычислит. машины.

**ТЕСТИРОВАНИЕ** – метод психодиагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты). Применяется для измерения индивид. различий, позволяет с изв. вероятностью определить уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик. Существуют три осн. сферы Т.: обр.; проф. подготовка и отбор – в связи с усложнением произ-ва; психол. консультирование – в связи с ускорением социодинамич. процессов.

**ТЕСТО-ТРЕНИНГОВАЯ СИСТЕМА (ТТС)** – обеспечивает уч. работу через телекоммуникац. сеть, участники к-рой (преподаватели и уч-ся) отделены друг от друга в пространстве и во времени – обучаемый выполняет уч. задания на своем компьютере, расположенном в одном месте, а преподаватель контролирует его деятельность обучения через др. компьютер, расположенный в др. месте (помещении, здании, городе и т. д.). Уч. мат-л, тесты, задачи и данные по результатам обучения обычно хранятся на сервере телекоммуникац. сети.

Для достижения поставленных задач в ТТС заложены след. принципы:

**Постановка практических навыков**

Прежде всего, система предназначена для освоения обучаемыми практич. навыков работы в области, охватываемой курсом. Это достигается путем многократного выполнения практич. заданий. Отличит. особенностью заданий является то, что обучаемым ставится задача по достижению результата. Обучаемый может решать задачу любым изв. ему способом. Проверке подлежит только результат. Для реализации подобного принципа разработан ряд специфич. типов

заданий, макс. приближающих обучаемых к ситуации практич. деятельности.

**Акцент на самостоятельную работу**

Практич. тренинги проводятся в самостоят. режиме, без привлечения квалифицированного преподавателя, и могут быть повторно выполнены неограниченное кол-во раз. В случае затруднений при выполнении отд. заданий обучаемый имеет возможность обратиться к рекомендуемой лит-ре, уч.-метод. мат-лам, хранящимся в системе, воспользоваться помощью др. обучаемых или получить консультацию преподавателя. Подобный подход позволяет освободить преподавателя от рутинной работы по трансляции мат-ла, повысить мотивацию обучаемых, дать им возможность самостоятельно контролировать качество освоения мат-ла.

**Оценка качества освоения курса**

Оценка освоения мат-ла производится на занятиях подобных практическим. Осн. отличие таких занятий – в ограничении времени и попыток сдачи. Оценка за тест вычисляется как средневзвешенная оценка за каждое правильно выполненное задание с учетом коэффициентов, учитывающих сложность заданий. На основании полученных за тесты оценок автоматически формируется итоговая оценка за курс. Несмотря на это преподаватель имеет возможность вносить коррективы в полученные оценки, а также проставлять оценки за занятия, проходяшие без поддержки ТТС.

**Теоретическая поддержка курса**

Для успешного освоения мат-лов курса в ТТС реализованы электронные учебники и лекции. Главы учебника связываются гиперссылками и объединены в единое содержание.

В процессе выполнения практич. заданий обучаемым предоставляется возможность изучения определ. глав учебников или лекций, к-рые обеспечивают необходимую теоретич. поддержку.

**Учет индивидуальных особенностей обучаемых**

Прохождение обучающимися курса зависит от их индивид. особенностей.

Каждый обучающийся может выбирать собств. траекторию освоения курса и темп движения по ней. Результаты каждого прохождения тренинга или теста фиксируются в системе и предоставляются для анализа как преподавателю, так и самому обучаемому.

**Поддержка удаленной коммуникации**

Ключевое место в образоват. процессе занимает коммуникация между его участниками. ТТС поддерживает след. формы удаленной коммуникации:

консультирование обучаемых преподавателем;

проведение тематич. дискуссий;

свободное общение обучаемых;

опросы обучаемых;

обмен док-тами.

Все это позволяет создать коммуникац. среду, в к-рой информ. потоки не замкнуты только на преподавателе. Обучаемые получают возможность колл. освоения мат-ла. Преподаватель может координировать коммуникацию, давать как индивид., так и групповые консультации. Т. о., ТТС полностью охватывает уч. процесс – от разработки уч. курсов до формирования итоговых оценок за курс.

Методические инструменты ТТС:

**Электронные учебники**

Представляют собой структурированный набор метод. мат-лов по курсу.

Все электронные учебники имеют общую систему оглавления, представляющую собой иерархич. структуру. Каждая гл. учебника может быть представлена текстом, графикой, презентацией, схемами, видео- или аудиофайлами. Главы учебника связаны между собой гиперссылками. Задания курса содержат гиперссылки на страницы электронного учебника.

**Тренинги**

Тренинги – блоки практич. заданий, выполняемых ст-тами самостоятельно без контроля со стороны преподавателей в любое удобное для ст-тов время. Предназначены для отработки разл. техник и навыков работы, а также для самопроверки освоения мат-ла.

Степень влияния оценок, полученных на тренингах, на финальную оценку по курсу определяется преподавателем. Время на прохождение тренинга не ограничено. Осн. принцип тренинга, направленного на отработку навыков, - тренинг не может содержать готового набора ответов. В практич.

курсе форма тренинга должна моделировать реальную практич. деятельность.

**Тесты**

Тесты предназначены для контроля знаний ст-тов. Тесты проходятся ст-тами в очном порядке во время, определ. с расписанием. Проведение тестов контролируется преподавателями или их помощниками. Время на прохождение теста ограничено. Степень влияния оценок, полученных на тестах, на финальную оценку по курсу определяется преподавателем. В отличие от тренинга, тест может содержать готовый набор ответов, из к-рых ст-т может выбрать правильный.

**Тематические дискуссии (семинары on-line)**

Предназначены для проверки теоретич. знаний ст-тов путем их опроса.

Представляют собой иерархич. набор вопросов и ответов. Преподаватель задает тему обсуждения. Ст-ты отвечают, дополняют друг друга. Затем преподаватель задает доп. вопросы и оценивает ответы ст-тов. Включает в себя автоматизиров. систему оценивания активности ст-тов в обсуждениях.

**Консультации on-line**

Предназначены для разъяснения сложных тем курса, ответов на вопросы ст-тов; представляют собой иерархич. набор вопросов и ответов. Ст-ты задают вопросы, преподаватель отвечает на них и т. д.

**Студенческое общение в форуме**

Предназначено для совм. изучения ст-тами уч. курсов, обмена знаниями.

Проводятся без участия преподавателя.

Организац. инструменты ТТС:

**Структура курса**

Описывает последовательность шагов по освоению и контролю освоения мат-лов курса.

Представляет собой порядок проведения и прохождения тренинговых и тестовых занятий, занятий для изучения электронного учебника, очных семинаров и др. Указывает на взаимосвязи между занятиями курса. Напр., определяет список тренингов, обязат. к выполнению для допуска к тесту. Выполнение каждого из занятий приносит ст-ту балл, определ. преподавателем. Дает ст-ту видение траектории изучения курса.

**Автоматизированная система оценивания**

Предназначена для автоматизиров. расчета финальной оценки ст-та по курсу.

Позволяет фиксировать промежуточные оценки за любые типы занятий, на основе к-рых производится расчет оценки за курс в целом.

Поддерживает систему весовых коэффициентов для определения степени влияния оценки за определ. занятие на оценку по курсу в целом. Использует как автоматизиров. оценку за занятие, так и оценку, определ. преподавателем вручную.

**Рейтинги по курсам**

Привносят соревноват. эффект в процесс изучения курса. Позволяют выстраивать рейтинги ст-тов по уровню освоения ими уч. курса. Работают внутри каждого курса в отдельности.

**ТЕСТ-ПРОГНОЗ** – тест, используемый для предсказания успешности в специфич. сфере деятельности; применяется в системе проф отбора, при приеме на работу или учебу.

**ТЕСТЫ ДОСТИЖЕНИЙ** – тесты, оценивающие степень овладения испытуемым конкретными знаниями, умениями, навыками в к.-л. области за определ. период обучения. В эту группу тестов входят экзамены, количественно (в баллах) измеряющие знания уч-ся.

**ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА, ТЕСТЫ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ** – методики психодиагностики, предназначенные для оценки умств. потенциала индивида. Результаты тестирования выявляют особенности обученности и прошлого опыта испытуемого: насколько в своем прошлом опыте он усвоил термины, понятия, умств. действия, необходимые для решения задач теста.

**ТЕСТЫ ИСПОЛНЕНИЯ** – тесты на выявление способности достигать ожидаемых результатов при выполнении той или иной задачи или комплекса задач.

**ТЕСТЫ КРЕАТИВНОСТИ** (от англ. test – испытание, проба + creative – творческий) – совокупность методик для изучения и оценки творч. способностей личности. Факторы креативности – беглость, четкость, гибкость мышления, чувстви-

тельность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении. Изучение факторов креативности (творч. достижений) ведется в двух направлениях: анализ жизненного опыта и индивид. особенностей творч. личности (личностные факторы) и анализ творч. мышления и его продуктов (факторы креативности). Вопрос о креативности как о самостоят., не зависимом от интеллекта свойстве пока остается нерешенным.

**ТЕСТЫ УМЕНИЙ** – тесты, предлагаемые на первонач. стадии обучения или через определ. промежутки времени в период обучения с целью выявления уровня готовности к выполнению определ. задач.

**ТЕХНИКА** (от греч. technō – искусство, мастерство) – 1) совокупность средств человеч. деятельности, созданных для осуществления процессов произ-ва и обслуживания непроизводств. потребностей общ-ва; в Т. материализованы знания и производств. опыт, накопленный человечеством в процессе развития обществ. произ-ва. Проникновение Т. во все страны мира повлекло за собой соотв. изменения в труде, в общ-ве и образе жизни людей (индустриализация общ-ва); оно имело и др. последствия – поворот от веры и «иррационального» к «знанию», рационализму, точному расчету и проверке. В то же время появилась неправильная оценка культ. уровня народа только по степени техн. прогресса, пострадали традиц. культ. ценности, особенно религия, наш. самобытность. Вред, наносимый личности Т., отрицать нельзя. У европ. народов Т. вызывает все большую и большую тревогу и недоверие. Страх перед войной и возможностью применения атомной бомбы привели к тому, что Т. представляется в виде враждебной для жизни силы, к-рая все более выходит из подчинения человеку и начинает существовать самостоятельно, угрожая человеч. сущности, а широкие круги цивилизованного человечества находятся на пути превращения в функционеров техн. коллектива и, т. о., утраты человечности и культ. ценностей.

**ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ (ТЭО)** – анализы, расчеты, оценки экон. целесообразности, разработки науч. темы, осуществления предлагаемого проекта, создания нового техн. объекта, модернизации и реконструкции существующих объектов. Основано на сопоставит. оценке затрат и результатов, установлении эффективности использования, срока окупаемости вложений.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ (ТСО)** – техн. устройства и соотв. им носители информации, применяемые для повышения эффективности уч. процесса и облегчения обучающей деятельности педагога и уч. деятельности уч-ся.

**ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ** – проект, в к-ром зафиксированы техн. решения, техн. образ нового продукта, объекта. Т. п. создается на основе аванпроекта и затем конкретизируется в рабочем, конструкторском проекте.

**ТЕХНИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ** – один из осн. механизмов трудового воспитания, обеспечивающий накопление технол. знаний и опыта эффективной организации труда, осмысление результатов трудовой деятельности; формирующий творч. отношение к делу, стремление к рационализации произ-ва; порождающий эмоцион. подъем и самоотдачу.

**ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ** – совокупность техн. средств, компьютерной техники, средств передачи информации, используемых в автоматизиров. системах управления и в информ. системах.

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ** – способность компетентно и эффективно выполнять задачи и разрешать проблемы в сфере проф. занятий; активное овладение совокупностью средств и способов достижения высоких результатов.

**ТЕХНОЛОГИЧНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – принцип проф. обучения, непосредственно связанный с технол. процессами в произ-ве и заключающийся в последоват. овладении уч.-практич. и проф. умениями и навыками, в развитии у ст-тов творч. мышления и техн. самостоятельности. Этот принцип имеет большое значение в проф. подготовке рабочих и специалистов.

**ТЕХНОЛОГИЯ** (от греч. technō – искусство, мастерство + logos – учение) – способ преобразования вещества, энергии, информации в процессе изготовления продукции, обработки и переработки мат-лов,

сборки готовых изделий, контроля качества, управления. Т. воплощает в себе методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми мат-лами. Совокупность технол. операций образует технологический процесс. Совр. наука использует термин «Т.» и в таких сочетаниях, как Т. обучения, образоват. процесса, лечения, управления.

**ТЕХНОЛОГИЯ МУЛЬТИМЕДИА** – совокупность приемов, методов, способов обработки, хранения, передачи аудиовизуальной информации, осн. на использовании технологии компакт-диска CD-ROM (compact disk read only memory). Возможности обучающих систем, реализованных на базе Т. м., позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.) и представлять ее на экране, реализуя интерактивный диалог пользователя с системой, повышают мотивации обучения, способствуют эмоцион. восприятию информации и формированию умений реализовывать разнообр. формы самостоят. деятельности по обработке информации.

**ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ** – системный метод проектирования, реализации, оценки, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения, а также техн. оснащение этого процесса. Т. о. должна отражать совр. уровень науч.-пед. знаний, использовать эффективные методы обучения и воспитания, а также доступные техн. средства обучения (ТСО); должна гарантировать стопроцентное достижение поставленных целей обучения и воспитания; все Т. о. должны быть обеспечены объективными методиками контроля качества процесса формирования личности.

**ТИП** (от греч. typos – отпечаток, форма, образец) – 1) экземпляр или образец, к-рый лучше всего представляет вид или род; 2) категория людей, объединенных общностью к.-л. внеш. или внутр. черт, а также человек, яркий представитель к.-л. группы людей, наделенный специфич. свойствами, присущими данной группе; 2) в лит-ре, иск-ве – обобщенный образ.

**ТИПОЛОГИЯ** (греч. typos – отпечаток, форма, образец + logos – учение) – классификация предметов или явлений по общности к.-л. признаков.

**ТИРАЖ** (франц. tirage – издание, оттиск) – кол-во экземпляров печатного изд. одного назв. или одного автора.

**ТИФЛОПЕДАГОГ** (от греч. typhlos – слепой) – педагог со спец. высш. обр., осуществляющий обучение, воспитание, политехн. и трудовую подготовку слепых и слабовидящих детей и подростков.

**ТИФЛОПЕДАГОГИКА** – спец. педагогика (разд. дефектологии), изучающая процессы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Ее задача – разработка системы всестороннего развития детей с недостатками зрения, вооружение их общеобразоват. знаниями, умениями и навыками, подготовка к участию в обществ. жизни и практич. трудовой деятельности.

**ТОЛЕРАНТНОСТЬ** (от лат. tolerantia – терпение) – 1) терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам; необходима по отношению к особенностям разл. народов, наций и религий; является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собств. позиций; 2) способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды.

Т. (терпимость) – это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и проявления человеч. индивидуальности. Т. – это реализация принципа «Единство в многообразии». Формированию и утверждению Т. способствуют знания, целенаправл. воспитание, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений.

Т. особенно важна в совр. мире. 21 в. – это век глобализации экономики и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, крупномасштабных миграций и перемещения нас., урбанизации и преобразования социальных структур. В этих условиях проявления нетерпимости уже не ограничиваются только отд. гос-вами, они носят глобальный характер.

Терпимость должны проявлять каждый гражданин общ-ва, социальные группы, партии и движения, гос-во по отношению

к ним, а также гос-ва между собой. Это понятие и его реализация означает отказ от догматизма, от абсолютизации истины и ее монополизации, утверждение законодательно закрепленных норм в области универс. прав и осн. свобод человека.

При этом Т. не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказ от своих или уступки чужим убеждениям. Др. словами, каждый человек обладает правом придерживаться своих убеждений и признает такое же право за др.

Религ. Т. способствует созданию обстановки согласия в жизни народа, обеспечивает продвижение по пути к исполнению заветных чаяний людей, исповедующих разные религии, живущих на одной земле, одной Родине. С древнейших времен религии воплощают в себе мн. нравств. ценности, отражают особенности жизни наций и народов.

Вместе с тем все религии мира основываются на священных идеях, опираются на такие качества людей, как доброта, миролюбие, милосердие, взывают к честности и чистоте души, великодушию.

Сегодня в нашей стране действуют религ. орг-ции, относящиеся к более чем 10 конфессиям. Созданы условия для того, чтобы они осуществляли свою деятельность и принимали активное участие в жизни многонац. народа. Правовые основы отражены в Конституции Узб., законе «О свободе совести и религ. орг-циях». Последователям всех религий предоставлена возможность жить в дружбе, взаимопонимании и участвовать в деле достижения нашей страной великих целей.

**ТОЛКОВАНИЕ** – объяснение или интерпретация ч.-л. прежде неизв. путем анализа сути явления. Т. является одним из методов гуманитарных наук, к-рые используют индивид. подход в процессе познания смысла и сути вещей.

**ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ** – словарь, содержащий слова с объяснением их значений; может содержать грамматич., этимологич. и стилистич. характеристики слов, примеры употребления и др. сведения.

**ТОРМОЖЕНИЕ** – психол. активный, неразрывно связанный с возбуждением процесс, приводящий к задержке деятельности нервных центров. В педагогике интеллект. Т. играет отрицат. роль: оно снижает способность к обучению и проявляется в лености, мечтательности, забывчивости, упрямстве. Воспитат. работа состоит в том, чтобы устранить нежелат. Т.

**ТОТАЛИТАРИЗМ** (от лат. totalis – весь, целый, полный) – обществ.-политич. строй, к-рый характеризуется всеобъемлющим «командным» вмешательством авторитарного гос-ва во все сферы жизни и деятельности общ-ва и отд. личностей. Тоталитарный характер носят абсолютистские, бонапартистские, фаш., социалистич. режимы. Им свойственно огосударствление всех легальных орг-ций, неогранич. полномочия властей, запрещение демокр. ин-тов, ликвидация прав и свобод граждан, существование, как правило, однопарт. системы, милитаризация экономики, репрессии в отношении инакомыслящих и оппозиции. Основополагающая тенденция развития человеч. цивилизации – это эволюция к демокр. пути развития и усвоение всех ценностей демократии.

**ТРАДИЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – система взглядов, согласно к-рой образоват. процесс завершается к моменту вступления человека в самостоят. взрослую жизнь. Предполагается, что к этому времени заканчивается процесс становления личностных качеств, а приобретенных знаний и умений должно хватить на всю жизнь.

**ТРАДИЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., предоставляемое в системе школ, колледжей, ун-тов и др. образоват. учр., к-рые выстраивают непрерывную «лестницу» обр. с полной нагрузкой для детей и молодежи в возрасте от 5–7 до 20–25 лет. В нек-рых странах на верхних ступенях «лестницы» имеются орг. программы, сочетающие частичную занятость на производстве и обучение с неполной нагрузкой (см. *Дуалистическая система образования*).

**ТРАДИЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ** – обучение, при к-ром работа педагога ориентирована прежде всего на сообщение знаний и способов действий, передаваемых учся в готовом виде и предназначенных для воспроизводящего усвоения; педагог является единственным инициативно действу-

ющим лицом уч. процесса. Т. о. носит преим. репродуктивный характер.

**ТРАДИЦИЯ** (от лат. traditio – передача) – 1) исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, порядки, правила поведения; на Т. основана культ. жизнь; 2) обычай, установившийся порядок в поведении, в быту.

**ТРАМПА-ПЛАН** (по имени автора – проф. Л. Трампа) – система организации обучения, в к-рой сочетаются занятия в больших аудиториях (40% уч. времени), малых группах (20%) и индивидуальные (40%). В рамках Т.-п. в крупных аудиториях высококвалифициров. преподаватели, ученые читают лекции для двух или более параллельных классов, применяются новейшие техн. средства обучения, наглядные пособия. Затем проводятся занятия в небольших группах (15–20 чел.) с обсуждением прочитанной лекции, ведутся дискуссии и т. п. Занятиями группы руководят не только учителя, но и стабильно успевающие уч-ся. Индивид. работа проводится, как правило, по заданиям учителя, отчасти по выбору самих уч-ся в соответствии с их склонностями. Т.-п. в его полном виде применяется лишь в неск. эксперим. образоват. учр. Отд. его элементы (обучение бригадой учителей, использование помощников и пр.) используются в массовой образоват. практике.

**ТРАНСФИНИТНОСТЬ** (лат. trans – за пределами + finitus – ограниченный) – термин «Т.» был введен для обозначения представленности актуально-бесконечного в «сотворенной природе», что открывало путь к описанию феноменов воплощенности актуально-бесконечного в индивид. сознании человека.

В основе представлений о Т. лежит разграничение потенциальной и актуальной бесконечности.

Потенц. бесконечность характеризуется возможностью принципиально неограниченного (незавершенного) воспроизводства той или иной схемы действования. Примером потенциально-бесконечного могут служить: счет, не имеющий завершающего элемента; мысленное продвижение в пространстве и времени, воспринимаемое как не имеющее конца, и т. д. Актуальная бесконечность, напротив, характеризуется внутр. завершенностью, реализованностью, единовременностью бытия всех образующих ее элементов.

Одной из форм присутствия актуально-бесконечного в сознании является понятие. Т. не рассматривалась в качестве определяющей ценности традиц. обр., однако для личностно-ориентированного обр. постижение Т. имеет принцип. характер, поскольку оно исходит из идеи самоценности уникального опыта человека (т. е. того, что открывается ему и только ему – опыта единичного), а также совместного опыта (т. е. того, что открывается человеку наряду с др. людьми в границах нек-рой социальной общности) и универсального опыта (того, что открывается человеку как представителю рода – опыта всеобщего).

Только на основе переживания Т. человек может прочувствовать цельность своего бытия в мире, ощутить действительность своего Я.

**ТРЕБОВАНИЕ** – метод пед. стимулирования; способ прямого воздействия на сознание и волю уч-ся с целью организации или координации его поведения и деятельности. Его действенность опирается на полномочия и авторитет педагога и коллектива, что обеспечивает право педагога, воспитателя, организатора отдавать распоряжения, добиваться исполнения поручения, используя приказ, настойчивый совет, убедит. просьбу, упрек, угрозу наказания. Результаты Т. проявляются в деловитости и исполнительности; Т. формирует дисциплинированность, умение сочетать свои интересы с коллективными. Абсолютизация Т. как способа взаимодействия с уч-ся либо порождает в них упрямство, сопротивление авторитарному давлению, либо парализует их волю, ведет к равнодушию, безразличию, безынициативности. Умелое использование педагогом Т. дает возможность получить информацию о характере уч-ся: его «сопротивляемости», отношении к обязанностям, бездумном или творч. исполнении долга.

**ТРЕНАЖЁР** (от англ. train – тренировать, обучать) – уч.-тренировочное моделирующее устройство, используемое в процессе обучения для выработки практич.

умений и навыков обращения с техн. и иными системами в реальном процессе деятельности, где находят применение результаты обучения (при подготовке летчиков, космонавтов, обучении шоферов), а также для выполнения комплекса упражнений с целью улучшения спорт. формы и укрепления физ. здоровья.

**ТРЕНИНГ** (англ. training) – спец. систематич. тренировка, обучение по заранее отработанной методике, сконцентрированное на формировании и совершенствовании определ. умений, навыков и их комбинаций.

Т. – тренировка, «натаскивание», многократное выполнение упражнений уч-ся. Обычно является частью общего образоват. процесса. Вид обучения, проводимого по заранее отработанной методике, направленного на формирование и совершенствование определ. умений и их комбинаций с многократным повторением отд. элементов (как правило, охватывает одну функцион. операцию/комбинацию).

Целью Т. является формирование технол. (техн.) навыков.

Ведущий Т. должен обладать собств. практич. опытом по теме курса, поскольку мат-лу Т. может хорошо научить только тот, кто сам достиг успеха в этом деле (к примеру, в продажах – большого объема личных продаж, в руководстве – только человек, занимающий или занимавший значит. время руководящие должности). В то же время ведущий Т. должен быть умелым преподавателем: уметь заинтересовать, «продать идеи» курса группе, а затем, на основе созданного интереса, выработать у участников соотв. практич. навыки. Для этого необходима серьезная метод. подготовка ведущего.

**ТРЕНИНГ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ** – вид социально-психологического тренинга, направленного на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения в условиях проф. деятельности. В группах Т. д. о. развиваются умения вести переговоры, выступать перед большой аудиторией, проводить совещания, правильно вести себя в конфликтных ситуациях. Гл. установка, обеспечивающая успешность делового общения, заключается в готовности ориентироваться на др. человека, признавать ценность его личности, принимать во внимание интересы партнера. В группах тренинга во время занятий обязательно проводятся дискуссии, ролевые игры, для к-рых используются ситуации, адекватные содержанию осн. деятельности участников занятий.

**ТРЕНИРОВКА** – 1) систематич. упражнения для приобретения или совершенствования к.-л. навыка, умения; 2) планомерная подготовка организма к макс. для него проявлениям силы, быстроты, ловкости и выносливости с целью достижения к моменту соревнования наиб. трудоспособности.

**ТРИАДА ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – единство трех гл. предпосылок, обеспечивающих достижение положит. социально значимых результатов. Выражается в формуле «квалификация – компетентность – креативность», элементы к-рой отражают восходящие ступени развития способностей человека. Первый из них характеризует субъекта как носителя рабочей силы, второй – как работника, третий – как личность.

**ТРУД, ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – сознат., энергозатратная, целесообразная деятельность человека, направленная на создание вещей, предметов для удовлетворения своих матер. и духовных потребностей. Т. – это вместе с тем и осн. путь формирования личности; в процессе Т. не только рождается тот или иной продукт трудовой деятельности субъекта, но и сам он формируется в Т., развиваются его способности. Процесс Т. включает три момента: собств. Т., предметы Т. и средства Т.; все три могут выступать как в матер., так и в идеальной форме.

**ТРУДОВАЯ ЭТИКА** – приписываемое человеч. труду как таковому, вне зависимости от поставленной цели, моральное значение. Это понятие играет роль преим. в тех случаях, когда труд как обществ. функция угрожает потерять свой смысл. Недооценка умств. труда и труда работников искусства в общ-ве должна быть компенсирована указанием на присущую этому общ-ву Т. э. В тех странах, где понятие Т. э. отсутствовало, труд рассматривался если не как проклятие, то, во всяком случае, как нечто та-

кое, что превращало жизнь в тягость и не давало человеку возможности позаботиться о самом себе или о душевном счастье.

**ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ** – воспитание сознат. отношения к труду как к осн. жизненной потребности, а также таких черт характера, обеспечивающих успех в труде, как трудолюбие, старательность, добросовестность. Т. в. призвано готовить уч-ся к активной трудовой деятельности, сознат. выбору профессии, развивать творч. отношение к труду, техн. мышление.

**ТРУДОВОЕ РАЗВИТИЕ** – формирование у уч-ся устойчивой привычки к трудовому усилию и преодоление связанных с ним тяжелых, неприятных ощущений. Эта привычка постепенно перерастает в качество личности, называемое трудолюбием.

**ТРУДОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ** – отношения работника образоват. учр. и администрации, определяемые на основе контракта с учетом устава образоват. учр., трудового законодательства и др. исходящих док-тов.

**ТРУДОГОЛИК, РАБОТОГОЛИК** (от англ. workaholik) – человек, полностью поглощенный (опьяненный) работой.

**ТРУДОЛЮБИЕ** – черта характера, заключающаяся в положит. отношении личности к трудовой деятельности. Проявляется в адекватности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда. Т.е предполагает отношение к труду как к осн. смыслу жизни, потребность и привычку трудиться. Для воспитания Т. необходимо, чтобы человек видел и понимал смысл и результаты своего труда.

**ТРУДОСПОСОБНОСТЬ** – способность человека выполнять трудовые операции, участвовать в трудовой деятельности; определяется возрастом и состоянием здоровья человека.

**ТРУДОТЕРАПИЯ** – осуществляемая под наблюдением специалистов трудовая деятельность лиц с физ. или умств. нарушениями, к-рая способствует их выздоровлению и реабилитации.

**ТЬЮТОР** (от англ. tutor – репетитор, куратор, воспитатель в образоват. учреждении) – 1) педагог, осуществляющий общее руководство самостоят. внеаудиторной работой обучаемых; преподават должность в нек-рых ун-тах. Тьюторство практикуется в образоват. учр., где большое значение придается уч. деятельности по индивид. планам и самостоят. работе с источн. информации; 2) индивид. науч. руководитель ст-та.

# У

**УБЕЖДЕНИЕ** – процесс, посредством к-рого взгляды и поведение человека без принуждения подвергаются вербальному (словесному) воздействию др. людей. Начиная со времен имп. Рима и до Реформации У. было великим иск-вом, и проповедники использовали его как мощное средство обращения слушателей к добродетели. В педагогике У. является методом воспитания. Методы У.: информ., поисковый. дискуссия, взаимное просвещение. Назначение активной методики У. в том, чтобы помочь воспитанникам в осмыслении своего жизненного опыта путем овладения основами духовной культуры человечества и выработки гуманистич. взглядов.

**УБЕЖДЕНИЯ** – упорядоченная система взглядов (политич., филос., эстетич., естеств.-науч. и др.), составляющая в совокупности мировоззрение человека, определяющая его эмоцион.-психол. отношение к окружающей действительности, мотивы его действий и выбор линии поведения. У. основываются на знаниях, но решающим фактором их формирования является социальный опыт.

**УВАЙСИ** [Джахан-Атын Увайси (псевд.); также Увайса, Вайси; наст. имя Джахан-биби или Джахан-Атын; 1781–1845)] – поэтесса, классик узб. лит-ры (писала на чагатайском яз.). Наряду с Надирой и Махзуной является представительницей кокандской жен. поэзии.

У. род. в Маргилане в простой, но довольно образованной семье. Отец дал ей представление о светских науках и особенностях узб. стихосложения.

Личная жизнь У. сложилась неудачно: рано овдовев, она оставила родной город и с двумя детьми перебралась в Коканд. Здесь ей посчастливилось стать наперсницей жены кокандского правителя Умархана (Омар-хана, Амири) – поэтессы Надиры.

Дочь У. – Куяш – умерла еще при жизни матери, а сын был отправлен солдатом в Кашгар. Свою любовь к детям У. перенесла на учеников, к-рым преподавала основы наук и иск-в. Трагич. обстоятельства жизни поэтессы отразились в ее лирике – недаром ее нередко называют певицей скорби. Умерла У. в возрасте более 60 лет.

У. изв. как автор дивана лирич. стихов в классич. жанрах вост. поэзии. Для ее газелей характерна высокая поэтич. техника. Нередко в ее стихах звучат ноты протеста, когда У. говорит о подчиненном положении женщины на В. Важными мотивами ее стихов стали призывы к добру, восхваление прекрасных благородных чувств – любви и дружбы. Вместе с тем мн. лирич. стихи, созданные У., пронизывают печальные интонации, связанные с автобиографич. мотивами.

Тесная связь ее стихов с традицией тюркской поэзии прослеживается в мухаммасах с цитатами из Навои и Физули. У. была новатором в жанре чистана – стихотворной загадки – эти произв. она создавала для своих учеников.

Перу У. также принадлежат два дастана (поэмы), объединенные в кн. «Кербеланаме» (о шиитских имамах Хасане и Хусейне), а также «Житие Мухаммад-Алихана» – неоконченное стихотворное жизнеописание кашгарского хана 1-й пол. 19 в., сына Умархана и Надиры.

**УВЕРЕННОСТЬ** – отсутствие сомнений, осн. на опыте и, прежде всего, на зна-

ниях; положит. свойство личности, формируемое в процессе проф. обучения и воспитания и активизируемое психол. подготовкой.

**УГЛУБЛЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ, «ПРОДВИНУТОЕ» ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – освоение знаний и умений, позволяющих работнику не только исполнять трудовые функции рабочего, но и самому регулировать свою проф. деятельность, управлять ею.

**УДИВЛЕНИЕ** – эмоцион. реакция на внезапно возникшие обстоятельства, не имеющая четко выраженного положит. или отрицат. знака. У. тормозит все предыдущие эмоции, направляя внимание на объект, его вызвавший, и может переходить в интерес; является мотивом познават. деятельности.

**УЗБЕКСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ.** Узб. – страна великих возможностей. Она имеет неисчерпаемые природные ресурсы, могучий экон. и науч.-техн. потенциал. Самое гл., в этом краю живет трудолюбивый, одаренный народ.

Узб. – гос-во, избравшее свой, самостоят. путь развития. Этот путь и за рубежом признан как «узб. модель» гос. и обществ. стр-ва. Сущность модели состоит в характере преобразований общ-ва не рев. путем, а эволюционно, последовательно, логично.

В первые годы независимости по инициативе и под руководством През. Узб. И. Каримова определена стратегия реформ. В ее основу заложен опыт развитых государств по переходу на рыночные отношения, учтены ист. испытания, пережитые нашим народом, их уроки, а также образ жизни и мышления нашего народа. В результате И. Каримовым были убедительно обоснованы 5 фундамент. принципов самобытного пути развития.

**Первый принцип.** Приоритет экономики над политикой. Экономич. реформы не должны подчиняться к.-л. идеологии, внутр. и внеш. экон. отношения должны быть свободными от идеологии.

**Второй принцип.** Гос-во – гл. реформатор. Оно обязано определять гл. направления реформ, вырабатывать политику обновления и преобразований, последовательно претворять ее в жизнь.

**Третий принцип.** Верховенство закона во всех сферах жизни общ-ва. Принятые демокр. путем Конституция и законы должны соблюдаться всеми без исключения.

**Четвертый принцип.** Проведение сильной социальной политики с учетом демографич. состава нас. Одновременно с внедрением рыночных отношений необходимо принимать действенные меры социальной защиты нас., особенно, малообеспеченных семей, детей и стариков.

**Пятый принцип.** Переход к рыночным отношениям осуществляется с учетом объективных экон. закономерностей последовательно, обдуманно, поэтапно.

Эти принципы составляют основу собств. пути независимого развития, стержень программы переходного периода. Их реализация обеспечивает соц.-политич. стабильность в нашей стране, самое гл. – последоват. внедрение рыночной экономики.

У. м. р. признана междунар. сообществом благодаря тому, что она основывается на богатейших традициях нац. государственности, ценностях и менталитете народа, а также на достижениях мирового опыта реформирования общ-ва.

**УЗНАВАНИЕ** – опознание объекта, к-рый уже изв. по прошлому опыту (*Идентификация*). Основой У. является сличение актуального восприятия со следами, сохранившимися в памяти. Узнавая объект, мы всегда относим его к определ. категории объектов. У. различается по степени определенности, четкости и полноты; используется для эффективности запоминания или заучивания. Уровень У. всегда выше уровня воспроизведения, какие бы приемы воспроизведения ни применялись.

**УЛОЖЕНИЯ АМИРА ТЕМУРА** – ист. документ, содержащий взгляды и убеждения Темура на гос. устройство, власть, историю, религию, отношения с подчиненными, друзьями, учителями, детьми. Приводится в совр. редакции.

«Хранится дольше в памяти потомков не то, что сделали, а то, что написали. Моим детям, счастливым завоевателям государств, моим потомкам – великим повелителям мира (Амир Темур).

Да будет им известно, что, в полной надежде на милосердие Всевышнего, я убеж-

ден в том, что многие из них наследуют мой могущественный трон. Это побуждает меня изложить для них правила, которыми я руководствовался сам. Строго соблюдая эти правила, они могут упрочить за собою то счастье, которого я достиг столькими беспокойствами, трудами и опасностями, которое дано мне небом, благотворным влиянием религии Магомета (да даст ему Бог мир) и могущественным ходатайством потомков и сподвижников его. Пусть эти правила послужат им руководством как в их поведении, так и в управлении государством, дабы они могли сохранить то государство, которое я им оставляю.

Всех правил двенадцать. Ничто лучше не доказывает их важности, как то, что я извлек из них: они помогли мне достигнуть власти, завоевать государства, упрочить за мной завоевания и сделать меня достойным трона.

1) Я заботился о распространении религии Бога и закона Магомета, этого избранного Богом сосуда: я поддерживал ислам во всякое время и во всяком месте.

2) Я разделил преданных мне людей на 12 классов: одни из них помогали мне своими подвигами, другие – советами, как при завоевании государств, так и при управлении ими. Я пользовался ими, чтобы укрепить замок моего счастья; они были украшением моего двора.

3) Советы с мудрыми, предусмотрительность, бдительность и деятельность помогли мне побеждать войска врагов и завоевывать области. В управлении я руководствовался кротостью, человеколюбием и терпением; я наблюдал за всеми, прикрываясь личиной бездействия, был одинаково благосклонен как к врагам, так и к друзьям.

4) Надлежащий порядок и соблюдение законов послужили основанием и подпорой моей судьбы, «фортуны». То и другое так укрепили мою власть, что визири, эмиры, солдаты и народ не домогались повышения, а каждый довольствовался своим местом.

5) Чтобы воодушевить офицеров и солдат, я не щадил ни золота, ни драгоценных камней; я их допускал к своему столу, а они жертвовали для меня своей жизнью в сражениях. Оказывая им милости и входя в их нужды, я обеспечил за собой их привязанность. И так при помощи доблестных вождей и моих воинов я сделался властелином 27 государств: я сделался государем Ирана, Турана, Рума, Магреба, Сирии, Египта, Ирак-Араби и Ирак-Аджеми, Мазандерана, Гиляна, Ширвана, Азербайджана, Фарса, Хорасана, Четте, Великой Татарии, Хорезма, Хотана, Кабулистана, Бактерземина и Индостана. Все эти страны признали мою власть, и я предписал им законы.

Надевая на себя царский плащ, я тем самым отказался от покоя, какой вкушают на лоне бездействия. С 12 лет от рождения я разъезжал по разным областям, боролся с несчастьем, составлял проекты, поражал неприятельские эскадроны, свыкался с видом возмущений офицеров и солдат, привыкал выслушивать от них резкие слова, но терпением и мнимой беззаботностью, от которой я был далек, мне удавалось умиротворять их. Наконец я бросался на врагов. Таким образом, мне удавалось покорять провинции и даже целые государства и далеко распространять славу моего имени.

6) Справедливостью и беспристрастием я приобрел благосклонность созданий Божьих. Свои благодеяния я распространял и на виновного и на невиновного; мое великодушие обеспечило мне место в сердцах людей; правосудие управляло моими решениями. Мудрою политикой и строгою справедливостью я удерживал своих солдат и подданных между страхом и надеждой. Мои воины были осыпаны моими подарками. Я имел сострадание к низшим и к самым несчастным классам государства.

Я освобождал угнетенного из рук гонителя и, раз убедившись во вреде, причиненном лицу или имуществу, я произносил приговор по закону и никогда не подвергал невинного наказанию, заслуженному виновным.

Всякий, поднимавший против меня оружие для разрушения моих намерений, как только умолял меня о помощи, был принимаем мною благосклонно. Я возвышал его в чинах и зачеркивал его вину пером забвения; и если его сердце было еще озлоблено, то мое обращение с ним было таково, что я успевал наконец изгладить самый след его неудовольствия.

7) Я оказывал почтение потомкам пророка, ученым, богословам, философам и

историкам. Я уважал их и почитал. Храбрые люди были моими друзьями, потому что Всевышний любит храбрых. Я сходился с учеными и снискивал расположение тех, у которых была благородная душа.

Я прибегал к ним, и их благословение доставляло мне победу. Я покровительствовал дервишам и факирам. Я тщательно избегал причинять им малейшую печаль и ни в чем им не отказывал. Те, которые дурно отзывались о других, были удаляемы от моего двора. Их толкам не придавалось значения, и я никогда не слушал их клеветы.

8) Я был настойчив в моих предприятиях. Раз предпринятый проект, каков бы он ни был, овладевал всем моим вниманием, и я не оставлял его, пока не имел успеха. Поступки мои не противоречили моим словам, и я не поступал сурово. Я никому не досаждал из опасения, чтобы Всемогущий не поступил со мною сурово и не подавил меня тяжестью собственных моих деяний. Я расспрашивал ученых, чтобы знать, каковы были постановления древних от Адама до Магомета, «Печати Пророков»; и от этого последнего до наших дней. Образ действий, их поведение, их поступки и слова этих повелителей глубоко проникли в мое сердце. Я старался подражать самым похвальным качествам их и самым лучшим чертам их жизни. Для собственного назидания я изучал причины падения их власти и старался избегать сделанных ими ошибок. Я воздерживался от лихоимства и притеснений; мне было известно, что эти преступления относятся к тем, которыми порождаются голод и бедствия всякого рода и которые выкашивают целые народы.

9) Я знал состояние народа. Я смотрел на знатных, как на братьев, а на простых людей, как на детей. Умел приноровиться к нравам и характеру жителей каждой области и каждого города. Я заслужил уважение от новых своих подданных, тех из них, которые занимали высшие места. Я давал им правителей, свыкшихся с их нравами и обычаями и которые уже пользовались у них одобрением. Я знал состояние населения каждой отдельной области. Я посадил в каждой стране моего царства человека испытанной честности, чтобы он извещал меня о поступках и поведении народа и солдат и чтобы он давал мне знать о всех непредвиденных событиях, которые могли интересовать меня. Когда я открывал малейшую ложь в его донесениях, то строго его наказывал. Как только я узнавал о к.-н. случае притеснения или жестокости правителя, солдат или народа, то я давал виновным чувствовать всю строгость правосудия.

10) Когда к.-н. племя, к.-н. орда тюркская, арабская, персидская или чужестранная желали признать мою власть, я принимал правителя этого племени или орды с почетом, других же я принимал по достоинству: я добром воздавал добрым, а злых предоставлял собственной участи.

Кто бы ни заключил со мной дружеский союз, был уверен, что не будет раскаиваться. Я давал тому доказательства моей благосклонности и великодушия. Услуги, мне оказанные, не оставались без награды. Даже мой враг, когда он чувствовал свою вину и приходил просить моего покровительства, получал прощение и находил во мне благодетеля и друга.

Так поступил я с Шир-Бахрамом. Этот начальник племени, сопровождавший меня как союзник, покинул меня в момент сражения. Желание добычи овладело им, и он обнажил меч против меня. В конце концов он вспомнил, что ел мою соль (т. е. он почувствовал угрызение совести), и снова вымолил у меня помилование. Это был воин знаменитого происхождения, столько же опытный, сколько и неустрашимый. Я закрыл глаза на его вину, я простил ему ради его храбрости и дал ему чин выше против того, что он имел раньше, дабы тем сильнее заставить его почувствовать мое расположение к нему.

11) Дети, внуки, друзья, союзники, все те, которые со мною к.-л. связь имели, пользовались моими благодеяниями. Блеск моего счастья не заставил меня забывать кого-нибудь. Каждый получил должное. Милосердие также имело место в моем сердце. Я уважал в моих сыновьях и внуках союз крови, не посягал на их жизнь и даже на их свободу. По отношению к каждому частному лицу я вел себя, соображаясь с особенностями его характера и с представлением, какое я имел о нем. Опыт, который

я вынес из превратностей судьбы, научил меня, как нужно поступать с друзьями и с врагами.

12) Я всегда с уважением относился к солдатам, сражались ли они за или против меня. Да и не обязаны ли мы признательностью людям, которые жертвуют продолжительным счастьем преходящим благам? Они бросаются в сражения и не щадят свою жизнь среди случайностей.

Неприятельский воин, неизменно преданный своему повелителю, мог рассчитывать на мою дружбу. Когда он становился под мои знамена, я награждал его заслуги и верность, принимая его в число своих союзников. Но тот воин, который в момент сражения оставил своего полководца, чтобы перейти ко мне, был в моих глазах самым мерзким человеком.

Во время войны, которую я вел с ханом Тохтамышем, его эмиры сделали мне несколько письменных предложений. Это было вероломство с их стороны по отношению к своему князю, моему неприятелю. Я пришел в негодование от таких предложений и сказал про себя: «Они изменят и мне, как теперь изменяют своему повелителю», и вместо всякого ответа я их проклял.

Опыт доказал мне, что власть, не опирающаяся на религию и законы, не сохранит на долгое время свое положение и силу. Она подобна нагому человеку, который заставляет других при встрече с ним опускать глаза, не внушая никакого уважения к себе. Можно также сравнить его и с домом, не имеющим ни крыши, ни дверей, ни ограды, в который может проникнуть самый презренный человек.

Вот почему я основал здание моего величия на исламе, с прибавлением к нему правил и законов, которые я точно соблюдал в продолжение моего царствования.

Первое правило, которое появилось в моем сердце, клонилось к распространению религии и утверждению закона Магомета. Я распространил в мир ислам, этот кодекс превосходнейшего из смертных; я сделал из него украшение моей империи.

Чтобы иметь более верный успех в увеличении числа прозелитов Магомета, я избрал из потомков этого пророка человека самого выдающегося, которого и облек полною властью над мусульманами. Он имел в своем ведении священные имущества и назначал отдельных управляющих мечетями. Он же в городах и местечках утверждал верховного судью, первого представителя религии (муфти), назначал инспекторов рынков. Он назначал также жалование и пенсии как тем, которые, подобно ему, вели свое происхождение от Магомета, так и ученым, законоведам и всем заслуженным людям.

Я назначил судью или казия для армии; а для народа я назначил другого.

В каждую область я послал пожилого знатока ислама, чтобы предостерегать верующих от запрещенных законом дел и чтобы заботиться об их образовании. Я приказал строить мечети и монастыри в городах, караван-сараи – на дорогах и мосты – на реках.

Я поставил в каждом городе представителя религии и благочестивых людей для научения мусульман Корану и для объяснения главных оснований веры на основании комментариев ученых и священного предания.

Я повелел заведующему вакуфами (садр) и гражданскому судье доносить мне о всех делах, касающихся веры. Кроме этого, я назначил еще начальника правосудия, который доносил мне о распрях, возникавших между солдатами и между остальными моими подданными.

Когда я обнародовал мои постановления касательно религии, когда я восстановил в городах ислама закон и когда верующие знатные и простые убедились в моем усердии к истинной вере, то мусульманские ученые издали в честь меня следующее объявление:

«В каждом веке Всемогущий воздвигал защитника и распространителя религии посланника Магомета. В этом VIII веке Темур, родившись под счастливым созвездием, герой мира, должен считаться восстановителем веры».

Глава ученых, Мир-Саид-Шериф написал мне, что так как я трудился на пользу распространения ислама в областях мира, то я имею право на титул распространителя веры.

Вот содержание его письма:

«Боже! Будь помощником, поддерживающим религию Магомета, и оставь тех, которые покидают ее.

Восемь веков протекло со времени бегства величайшего посланника до наших дней и в каждом веке всевышний и всесвятой Бог воздвигал защитника и распространителя веры своего возлюбленного пророка, чтобы восстановить и укрепить святые истины. Хвала Всевышнему! Он же в этом восьмом веке возложил эту обязанность на эмира Темура, героя мира, который заставил государства и города принять истинную веру.

Известно от древних богословов, что в первом веке гиджры покровитель веры был Омар Абдул-Азиз. В то время она была подрываема проклятиями и ругательствами, которые сыпались от схизматиков против Али с кафедр мечетей. Омар положил конец этому отвратительному обычаю.

Народ ислама был добычей распрей и неурядиц. Одна партия проклинала законных халифов, тогда как другая злословила Али, главе верующих, Аббасса и Хусаина. Обе раздраженных партии готовы были дойти до битвы: Омар Абдул-Азиз удержал их и сделался опорой религии.

Во втором веке религия имела защитником Мамуна Справедливого. Этот халиф, осудив семьдесят два ложных вероучительных положения, заставил признать другие, согласные с преданиями и истинной верой. Он вызвал из Хорасана Алия, сына Мусы-Джафара (мир праху его), сделал его своим наследником и заставил согласиться взять в руки бразды правления.

В третьем веке принял веру под свое покровительство Аббассид Моктадир-Биллях. Караматы, под начальством Абутаира, овладели священным городом Меккой, и тридцать тысяч пилигримов, славных мучеников, были зарезаны на горе Арафа. Черный камень был вырван из стен Каабы: наконец, в разоренных мусульманских провинциях царствовали убийство и грабеж. Казалось, что религия готова была совершенно исчезнуть, когда появился Моктадир-Биллях. Он повел армию против разбойников, рассеял их и восстановил религию.

Азадаулет-Дилсми был защитником верующих в четвертом веке. Пороки и злоба Мотила Ахтидлаха, из рода Аббасса, притеснения его придворных и сообщников вредили истинной вере; разврат распространился повсюду; безбожие шло с поднятой головой. Азадаулет низверг этого халифа и заменил его сыном своим Тали Билляха.

Азадаулет вознамерился восстановить славу религии и исполнить это славное намерение, уничтожая новшества, противные религии, и прекратить испорченность нравов, преступления, несправедливость и притеснения.

Пятый век прославился рождением султана Санджара, сына султана Малик-Шаха. Он был современником Ахмеда-Джами и Хакима-Сенаи. Он сделался их учеником. В то время еретики и невежды нанесли сильный удар исламу. Султан Санджар обнаружил живейшее старание истребить их. Ревностно преданный религии пророка, он не совершил ни одного поступка, несогласного с законом Магомета.

В шестом веке завоевания неверных в Туркестане пошатнули ислам, но Бог воздвиг Хасан-хана и поставил его во главе ста тысяч турок, которые в долине Лар исповедали веру перед досточтимым Ибрагимом-Хамави и были приняты в число верных после произнесения слов: «Нет бога, кроме Бога, и Магомет – Его посланник». Заручившись их помощью, он стер с лица земли неверие и ересь: тотчас вера распространилась в городах и областях.

Седьмой век был ознаменован усердием к вере султана Альджайту, сына Аргун-хана, прозванного Мухамед-Худабаид. Как только этот султан наследовал престол брата, он узнал (таков был тогда упадок веры), что в общественных молитвах после исповедания веры забывали молиться Всевышнему о пророке и его потомках. Он сам отправился в мечеть, где собрал богословов и спросил их мнения о необходимости молитв за Магомета и его потомство. Они отвечали единогласно, что эта молитва установлена самим Богом.

Некоторые присовокупили даже, что имам Шафи признал недействительным общественное моление без молитвы за пророка и за его потомство; другие приводили

в пример имама Азама, который находил гнусным общественное моление без тех же молитв.

Альджайту спросил у них, почему, молясь за других лиц, кроме Магомета, они не упоминают об их потомстве, тогда как при молитвах за этого последнего из пророков должно упоминать и потомство этого последнего. Не получив на это ответа, он сказал: «Можно, мне кажется, объяснить подобную разницу двояко. Во-первых, враги Магомета, назвав его в насмешку Абтаром, т. е. беспотомственным, были наказаны Богом в свою очередь пресечением потомства. Если некоторые из потомков их и остались, то на долю им выпала полнейшая неизвестность; потомки же Магомета размножились так, что только Бог может их исчислить. Потому призывают и на них благословение Божие в молитве после благословения в честь пророка.

Вот вторая причина этого обычая. Учение и религиозные постановления других пророков подвергались изменению и уничтожению; их постановления не предназначались к вечному существованию, тогда как религия Магомета будет существовать без изменения до окончания веков.

Вот почему верные потомки пророка в своих молитвах после хвалы Богу должны упоминать и пророка и потомство его, чтобы все признали их покровителями религии Магомета и толкователями священной книги и хранителями закона пророка, наследниками его учения и учения посланников Бога. Пусть у них учатся познанию религии и обязанностей ислама и пусть каждый из нас считает своим долгом повиноваться им и почитать их.

Как только султан закончил свою речь, мусульмане, собравшиеся в мечети, произнесли молитву за Магомета и за его потомство. Альджайту продолжал: «Гнок, как Али, был первым из рода пророка и так как Магомет Махади, пришествия которого ожидают все верующие, должен быть последним, то наша обязанность – не проявлять нашу власть в царстве Магомета без согласия его потомков, иначе мы будем поступать как тираны!»

Султану, говорившему так перед народом, ученые выражали полное одобрение. Затем он повелел указом, чтоб в память пророка и его потомков возносились молитвы каждую пятницу, и приказал чеканить монету с их именем.

Богословы обнародовали постановление, что султан Альджайту есть распространитель божественного закона.

В восьмом веке эмир Темур распространяет веру в городах и между народами. Он почитает и уважает потомков пророка и богословов. С согласия первых он пользуется верховною властью в царстве Магомета».

Получив от Мир-Сеид-Шерифа это письмо, я возблагодарил Всевышнего. Я молил нашего пророка о помощи в утверждении религии и закона.

Подлинник этого письма я послал моему духовному руководителю (пиру), который написал на полях следующее: «Эмир Темур, герой века, должен знать то, что особенную милость и неоценимый дар составляет поручение ему Богом восстановления религии. Пусть он увеличивает свою верность и свои добрые дела, дабы и Бог умножил Свои милости к нему».

После того как я получил это письмо от моего духовного руководителя, я старался относиться с почетом и уважением к потомкам пророка и богословам. Я заботился о распространении ислама и приказал копию с письма поместить в моих летописях. По восстановлении религии и божественного закона я издал для гражданского управления моего государства законы и постановления, которые способствовали укреплению моего могущества.

Вот образец этих постановлений:

1) Я основал мою власть на исламе, законе «превосходнейшего из тварей», на любви к его потомкам и сподвижникам и на почитании, какое должно воздавать имени пророка. Мои приказания и правила имели такую силу, что я не имел себе соперника в управлении.

2) Я держал свой народ и своих солдат между страхом и надеждою. Полный внимания и осторожности к своим врагам и друзьям, я держался мудрой политики переносить терпеливо их речи и поступки. В числе лиц, искавших у меня убежища, те, которые были расположены ко мне, получали от меня столь хороший прием, что их

привязанность ко мне увеличивалась, а мои недруги оставались настолько довольны моею снисходительностью, что скоро в их сердцах ненависть уступала место дружбе. Тот, кто имел право на мое расположение, был убежден, что это расположение не изменится, и я никогда не отстранял от себя подданного, которого когда-либо позвал к себе. Добрые или злые, которые при заре моего счастия укрылись у меня, все те, которые оказали мне услуги, как и те, которые вредили мне, были поражены благодеяниями, когда я был возведен на трон. Я почитал ничтожным то зло, которое мне было причинено, и я провел пером забвения по записям дурных поступков, которые были мне оказаны.

3) Я никогда не поддавался мстительности. Я предоставлял своих врагов правосудию Повелителя Вселенной. Я удерживал при себе доблестных, деятельных и испытанных воинов. В моем обществе были приняты знатные, потомки пророка, ученые и богословы, но злых изменников и трусов я исключал из своего сообщества.

4) Открытое лицо, милосердие и доброта доставляли мне любовь народа Божия: я, друг правосудия, приходил в ужас от притеснений и жестокости.

Мой духовный советник (пир) написал мне тогда: «Темур, – да хранит его Бог, – должен помнить, что управление государством есть не что иное, как подобие управления Всевышнего. В этом управлении есть агенты, сотрудники, депутаты и стражи: каждый из них имеет свое ведомство и границы, которых никогда не переступает, и он соблюдает божественные законы.

Следи беспрестанно за своими эмирами, агентами, слугами и начальниками, подчиненными тебе, чтобы каждый, не выходя из границ своей власти, был всегда готов к повиновению. Назначай для каждого класса народа справедливые границы, чтобы правота и разум господствовали в твоем государстве.

Если ты пренебрежешь порядком в своих делах и между твоими подданными, то возмущение и крамола не замедлят появиться. Ты должен каждому лицу и каждой вещи указать границы и место, какие они должны занять.

Возвеличивай потомков нашего поклонника над всеми прочими подданными. Воздавай им величайшее почтение, не считай расточительностью щедроты, которые ты им окажешь; тот не расточителен, кто дает во имя Бога. Твои подданные, разделенные на двенадцать классов, будут украшением и поддержкой твоего государства. Прощай».

Как только я получил от моего духовного советника это письмо, я поспешил исполнить всё, что оно содержало; я водворил порядок в государственных делах; постановления и законы послужили управлению моего владычества, придали ему новое русло и укрепили его, разделив моих подданных на двенадцать классов».

**УЛУГБЕК** [Мирза (позже Султан) Мухаммед ибн Шахрух ибн Темур Улугбек Гураган] – правитель державы Темуридов, сын Шахруха, внук Амира Темура. Выдающийся ученый, гос. деятель, мыслитель, просветитель, астроном.

Род. в обозе армии своего деда. Воспитателем У. был поэт и ученый Ариф Азари. В 1405 г. Темур умер, и после короткой междоусобицы У. в 1409 г. был объявлен правителем Мавераннахра со столицей в Самарканде. В 1411 г. его правление становится суверенным.

В 1417-1420 гг. У. построил в Самарканде медресе, к-рое стало первым строением в архит. ансамбле Регистан. В это медресе У. пригласил мн. астрономов и математиков исламского мира. Два др. медресе были построены в Гиджуване и Бухаре. На портале последнего сохранилась надпись (хадис пророка Мухаммада): «Стремление к знанию есть обязанность каждого мусульманина и мусульманки».

Осн. интересом У. в науке была астрономия. В 1428 г было завершено стр-во обсерватории У., гл. инструментом к-рой был стенной квадрант с радиусом 40 метров и с рабочей частью от 20 ° до 80 °, к-рому не было равных в мире. Сотрудниками У. были такие выдающиеся астрономы, как Казизаде ар-Руми, ал-Каши, ал-Кушчи. В обсерватории У. к 1437 г. был составлен Гурганский зидж – каталог звездного неба, в к-ром были описаны 1018 звезд.

Труд Улугбека «Зидж» комментировали мн. ученые Ирана, Турции, Египта и

Индии в 15-18 вв. Мн. из них были учениками У. или учениками его учеников. Одним из ранних комментариев был «Сокращенный Мирзаев зидж» («Зидж-и мулаххас Мирзаи»), написанный учеником Али Кушчи Абд ал-Кадиром ибн Хасаном Руяни Лахиджем (ум. 1519), работавшим в Герате. Автором комментариев к «Зиджу» У. (рукописи находятся в Казани, Санкт-Петербурге, Махачкале, Ташкенте, Англии, Индии и Иране) был также хорасанский ученый Низам ад-Дин Абд ал-Али ибн Мухxамад ал-Бирджанди (ум. 1525). Особая ценность данного труда Бирджанди состоит в том, что, являясь одним из наиб. полных комментариев к соч. У., он включает в себя также наиб. важные с точки зрения автора результаты предшествовавших и совр. ему науч. иссл. в обл. астрономии и математики. Науч. наследие У. исследовалось мн. учеными мира; иранским ученым Гиясом ад-Дин Мансур ад-Даштаки аш-Ширази (ум. 1542), турецким ученым Мирим Челеби, индийским ученым Фаридом ад-Дин Масъуд ад-Дихлави (ум. 1929) и др.

Большое влияние «Зидж» У. оказал на развитие европ. науки. В 1638 г. Стамбул посетил англ. ученый Д. Гриве (1602–1652), проф. каф. Оксфордского ун-та. Помимо лат. и греч. он владел араб. и перс. яз. Из Стамбула он вывез «Альмагест» Птолемея, а также много вост. астрономич. трактатов, в их числе, вероятно, и «Зидж» У. Уже в 1648 г. Д. Гриве в лат. пер. опубликовал часть каталога неподвижных звезд из «Зиджа» Улугбека. В том же году он опубликовал и географич. табл. «Зиджа», а в 1650 г. – предисл. и первую главу «Зиджа». В 1652 г. географич. табл. и первая гл. вышли вторым изд. В 1665 г. хранитель Бодлеянской б-ки Оксфорда англ. востоковед Т. Хайд (1636–1703) опубликовал в лат. пер. с параллельным перс. текстом весь каталог неподвижных звезд «Зиджа» У. Польский астроном Я. Гевелий (1611–1687), продолжив работы Гривса и Хайда, сравнил звездный каталог У. с каталогами Птолемея, Тихо Браге, Риччиоли, Вильгельма IV – принца Гессенского и со своим. Его кн. была опубл. в 1690 г. В дальнейшем звездный каталог У. неоднократно издавался в Европе и Америке. Особо следует отметить кн. «Астрономич. школа Улугбека» Т. Н. Кары-Ниязова, опубл. в 1950 г. В этой кн. сделан науч. анализ «Зиджа» на основе персидских рукописей и комментариев Бирджанди. В 2014 г. исполняется 620 лет со дня рождения У. К этой дате готовится к публ. полный пер. «Зиджа» с подробными науч. комментариями, использованием перс. и араб. рукописей, хранящихся в б-ках СССР, а также изд. Э. Б. Нобла. «Трактат об определении синуса одного градуса» У. не сохранился. Он приводится в работах Мирима Челеби и Хусайна Бирджанди.

«История четырех улусов» У. сохранилась лишь в сокр. ред. Это соч. до сих пор остается не исследованным историками. Есть сведения, что ист. трудом У. пользовались как первоисточн. мн. ср.-век. историки и что в нем приведены ценнейшие сведения об истории Золотой Орды, тюрко-монгольскнх народов, в частности узбеков, казахов и т. д.

Согласно аристотелевской классификации наук, математика и астрономия являются составной частью филос. наук. У. подчеркивал значимость науч. истин, к-рые не знают ни нац., ни религ., ни врем. границ.

У. обладал и поэтич. дарованием. Его двустишия носят афористич. характер и побуждают к совершению добрых деяний во имя будущих поколений.

У. своим учителем называет Кази-заде Руми, к-рый был одним из ведущих ученых его школы, участвовал в стр-ве обсерватории и медресе. Др. ученый, о к-ром упоминает У., – Джамшид Каши, уроженец г. Катана (Хорасан). Среди его соч. особо известны «Ключ арифметики» («Мифах ал-хисаб») и «Трактат об окружности» («Рисала ал-мухития»), к-рые свидетельствуют о высоком уровне развития ср.-век. вост. математики.

Лицом из окружения У., пользовавшимся его большим уважением, был Али Кушчи («кушчи» в пер. с узб. – «сокольничий»). У. был его воспитателем и опекуном. Али Кушчи оказал большую помощь в работе над «Зиджем».

У. как ученый отличался большой скромностью, признавая собств. недостатки.

После поражения в Хорасанском походе (1427) между У. и его ст. сыном Абд ал-

Латифом возник конфликт, перешедший в воен. действия. Эта война закончилась поражением У. Вскоре после этого У был предательски убит.

Обсерватория У. вскоре после его гибели была разрушена. Астрономы исламских стран после У. уже не добивались успеха.

У. был «реабилитирован» позднее, при Бабуре, к-рый возвел его мавзолей.

Европ. астрономам звездный каталог У. стал изв. после его публ. в 1648 г. В «Каталоге звездного неба», изданном Яном Гевелием, есть гравюра, изображающая символич. собрание величайших астрономов мира, живших в разные времена в разл. странах. Они сидят за столом, расположившись по обе стороны от музы астрономии Урании. Среди них изображен и У.

В 1908 и 1914 гг. было установлено местонахождение остатков обсерватории У. и произведены их первые раскопки. Иссл. обсерватории были успешно продолжены в 1941, 1943 и 1948 гг., и в наст. время она полностью восстановлена.

**УМ** – обобщенная характеристика познават. возможностей человека; в более узком смысле – индивид.-психол. характеристика мыслит. способностей человека (быстрота, ясность, гибкость, глубина, критичность).

**УМЕНИЯ** – способность быстро, точно и сознательно выполнять определ. действия на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков. У. всегда связано с применением знаний на практике и в процессе уч.-производств. деятельности. У. формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Помимо У. непременными компонентами деятельности являются навыки. О соотношении У. и навыков высказываются разл. мнения. Одни исследователи считают, что навыки предшествуют У., др. полагают, что У. возникают раньше навыков. Причиной этих разногласий является многозначность слова «умение». По своей сути У. – это экстериоризация, т. е. воплощение знаний и навыков в реальные действия. Попадая в новые условия или взаимодействуя с новыми объектами, человек использует имеющиеся у него знания и навыки. В данном случае этот перенос навыков и рассматривается как У. У. относятся к навыкам так же, как программа действия к его реализации. У. шире навыков, они предполагают разные варианты действий.

**УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ** – формально-логич. прием, состоящий в мысленном выводе из нескольких суждений, предпосылок или посылок одного суждения – вывода; в простейшем случае У. состоит из двух посылок и вывода.

**УМСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА** – определ. манера мыслить, умение логически включать свои умств. способности в проф. деятельность.

**УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ** – общая интеллект. недостаточность, к-рая возникает в период развития и ассоциируется обычно со снижением способности ориентироваться в жизни. Последнее отражается в замедленном общем развитии, в ограниченной способности к обучению и/или недостаточной социальной приспособленности, причем эти признаки могут проявляться в отдельности или в разл. сочетаниях.

**УМСТВЕННО ОТСТАЛЫЙ** – лицо, общее интеллект. развитие к-рого значительно ниже ср. уровня, с пониженной способностью к восприятию, что является помехой для общего развития. Различают лиц с легким, умеренным, сильным и крайним отставанием в умств. развитии.

**УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ** – формирование знаний, умений, навыков и основ мировоззрения, развитие мышления и культуры умств. труда. Содержание У. в. включает основы знаний о природе и обще, о совр. произ-ве, формирование инициативности, деловитости, умение самостоятельно решать задачи, выдвигаемые жизненной практикой.

**УНИВЕРСАЛЬНАЯ ДЕСЯТИЧНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ (УДК)** – междунар., универс., наиб. распространенная в мировой практике система классификации, применяемая для систематизации док-тов. Она позволяет получить краткую, четкую и в то же время достаточно информативную формулировку осн. содержания док-та. Вместе с ББК (см. *Библиотечно-библиографическая классификация*) используется для классификации пед. лит-ры, а также канд.

и докт. дисс., защищенных в отрасли. Создана на основе «Десятичной классификации» Д. Дьюи и в 1963 г. в директивном порядке введена в нашей стране в качестве единой системы классификации публ. по точным, естеств. наукам и технике.

**УНИВЕРСИТЕТ** (нем. Universität, от лат. universitas - совокупность) – образоват. учр. высш. обр., деятельность к-рого направлена на развитие обр., науки и культуры путем проведения фундамент. науч. иссл. и обучения на всех уровнях высш., послевузовского и доп. обр. по широкому спектру естеств.-науч., гуманитарных и др. направлений науки, техники и культуры. У. является ведущим центром развития обр., способствует распространению науч. знаний и осуществляет культ.-просвет. деятельность среди нас. В рамках МСКО нет четкого определения термина «У.», т. к. по мере диверсификации образоват. учр. границы между университетским и неуниверситетским обучением становятся все более и более размытыми.

**УНИКУМ** (от лат. unicum – единственный в своем роде, необыкновенный) – 1) необыкновенный, исключит. в к.-л. отношении человек (сер. 20 в.); 2) редкий, единственный в своем роде экземпляр ч.-л.

**УНИФИКАЦИЯ** (от лат. unus – один + facere – делать) – установление единообразия, приведение к единой форме (док-тов, деталей, запасных частей, оборудования, услуг); один из методов стандартизации.

**УПОЛНОМОЧЕННЫЙ ОРГАН УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ** – Мин-во нар. обр. и Мин-во высш. и ср. спец. обр. РУз. К компетенции уполномоченных гос. органов по управлению обр. относятся:

– реализация единой гос. политики в области обр.;

– координация деятельности и осуществление метод. руководства образоват. учр.;

– обеспечение исполнения гос. образоват. стандартов, требований к уровню обр. и качеству проф. подготовки специалистов;

– внедрение в уч. процесс прогрессивных форм обучения и новых пед. технологий, техн. и информ. средств обучения;

– организация разработки и изд. уч. и уч.-метод. лит-ры;

– утверждение положений об итоговой гос. аттестации обучающихся и об экстернате в образоват. учр.;

– внесение предложений в Кабинет Министров РУз о назначении ректора гос. высш. образоват. учр.;

– организация подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. работников;

– иные полномочия в соответствии с законодательством.

**УПРАВЛЕНИЕ** – сознат. целенаправл. воздействие со стороны субъектов. органов власти на людей, образоват., экон. и др. объекты, осуществляемое с целью направить их действия и получить желаемые результаты.

**УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ** – деятельность уполномоченных гос. органов по управлению обр., направленная на обеспечение реализации целей и задач Нац. программы по подготовке кадров, гос. образоват. стандартов и функционирования системы обр на уровне гос. нормативов; осуществляется в соответствии с законодательством РУз и уставом соотв. образоват. учр.; строится на принципах гос.-обществ. управления, единоначалия и самоуправления.

Управление и руководство негос. образоват. учр. осуществляется с помощью учредителя и, по поручению последнего, попечительским советом, формируемым учредителем.

**УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ** – действия Кабинета Министров РУз и уполномоченных гос. органов по управлению обр., направленные на определение и осуществление политики в области обр., на правовое регулирование отношений в области обр., на разработку и реализацию программ развития обр. Складывается из шести блоков последовательно выполняемых задач: а) анализ и оценка сложившейся образоват. практики; б) планирование – разработка модели ее оптимального состояния и системы мер по ее воплощению; в) документирование – подготовка, принятие и оформление управленч. решений и нормативных актов, обеспечивающих их выполнение; г) организация согласованной деятельности субъектов,

причастных к выполнению поставленных задач; д) содействие успешному разрешению возникающих проблем; финанс. и иное обеспечение; е) контроль на началах обратной связи, обеспечивающий коррекцию поставленных целей и путей их достижения. Управление процессом функционирования и развития обр. осуществляется на разл. уровнях – респ., региональном, местном, учрежденческом, каждый из к-рых включает перечисл. функции в их преломлении к своей специфике.

**УПРАЖНЕНИЕ** – повторное выполнение действия с целью его усвоения. В разл. условиях У. является либо единственной процедурой, в рамках к-рой осуществляются все компоненты процесса учения – уяснение содержания действия, его закрепление, обобщение и автоматизация, – либо одной из процедур наряду с объяснением и заучиванием, к-рые предшествуют упражнениям и обеспечивают первонач. уяснение содержания действия и его предварит закрепление. У. – осн. метод проф. обучения, с помощью к-рого в процессе изучения техн. и спец. предметов у уч-ся формируются умения практич. использования полученных знаний. У. предполагают многократные повторения определ. действий и являются эффективным способом закрепления и совершенствования знаний и умений уч-ся.

**УРОВЕНЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ** – результат освоения личностью определ. образоват. программы высш. обр. с выдачей соотв. гос. док-та об обр.

**УРОВЕНЬ КВАЛИФИКАЦИИ** – степень проф. мастерства в рамках конкретной ступени квалификации. У. к. зависит от обученности индивида и характеризуется такими параметрами. как объем, диапазон и качество знаний и умений. У. к. – личностная характеристика и может учитываться при решении вопросов дифференциации оплаты труда, присвоении работникам разрядов и категорий.

**УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ** – формальный показатель, характеризующий отд. лицо или группу лиц по числу лет, проведенных в образоват учр. регулярного обр. Показателем уровня служит ступень, на к-рой останавливается индивид. и наличие док-та о получении нач., ср. или высш. обр. В Узб. в соответствии с Законом «Об обр.» устанавливаются след. 4 уровня обр.: 1) общее ср. обр.; 2) ср. спец., проф. обр.; 3) высш. обр.; 4) послевузовское обр.

**УРОВЕНЬ ОСОЗНАННОСТИ** – один из параметров качества проф. обр., характеризующий умение обосновывать используемый метод деятельности. Различают три У. о.: внутрипредметный, межпредметный, системный.

**УРОВЕНЬ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ** – совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умств. действий; свободное оперирование ими в процессах мышления, обеспечивающих усвоение в определ. объеме новых знаний и умений. Наличный У. у. р. – это состояние познават. и творч. возможностей индивида. Информация об У. у. р. может быть получена либо путем длит. психол.-пед. наблюдений, либо путем проведения диагностич. испытаний с помощью спец. методик (разного рода тесты).

**УРОВЕНЬ УСВОЕНИЯ** – степень овладения содержанием обучения, измеритель достигнутого в обучении мастерства овладения деятельностью, представленной в данном содержании обучения; характеризует трудность решаемых человеком задач. Различают 4 У. у., отличающиеся способом использования исходной информации в деятельности: 1-й уровень – ученич., узнавание, т. е. репродуктивное действие с подсказкой; 2-й уровень – алгоритмич. – репродуктивные действия по памяти; 3-й уровень – эвристич. – выполнение продуктивной деятельности на нек-ром множестве объектов, создание субъективно новой (для себя) информации.

**УРОК** – ограниченная во времени форма организации целенаправл. взаимодействия (деятельности и обучения) педагогов и уч-ся, систематически применяемая для решения задач обучения. развития и воспитания. Результатом такого взаимодействия является усвоение уч-ся знаний, передаваемых педагогом, формирование умений и навыков, развитие способностей, а также совершенствование опыта педагога.

**УРОК ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ** – занятие в уч. мастерских, на к-ром формируются первонач. проф. на-

выки, происходит усвоение знаний и их комплексное применение в процессе практич. деятельности уч-ся.

**УСВОЕНИЕ** – осн. способ приобретения индивидом обществ.-ист. опыта. В процессе У. человек овладевает спец. значениями предметов и способами обращения (действия) с ними, нравств. основами поведения и формами общения с др. людьми. У. – способность сделать свойственным, привычным для себя ч.-л. новое, а поняв, разобравшись в ч.-л., – запомнить, выучить. У. – важнейший компонент и результат уч. деятельности уч-ся, в свою очередь, включающий след. компоненты: восприятие уч. мат-ла, его осознание и осмысление, запоминание, обобщение, систематизацию и применение. Все компоненты У. тесно взаимосвязаны, переплетаются и взаимопроникают в реальном уч. процессе.

**УСКОРЕННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА** – метод обучения и переобучения рабочих в целях их подготовки к общественно полезному труду. Обычно осуществляется вне сферы труда и в условиях макс. приближенных к тем, в к-рых им предстоит работать. Эффект достигается благодаря активным методам обучения и практич. упражнениям. Продолжительность обучения сведена к минимуму, необходимому для достижения требуемого уровня при исполнении трудовых функций.

**УСЛОВИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – совокупность внеш. обстоятельств, в к-рых протекает уч. деятельность, и обстоятельств жизнедеятельности ее субъекта. Те и др. рассматриваются как факторы, способствующие или препятствующие успешности уч. деятельности.

**УСПЕВАЕМОСТЬ** – степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных уч. программой, с точки зрения их полноты, глубины и прочности; находит свое выражение в оценочных баллах. Сравнит. данные отметок по отд. предметам характеризуют У. по каждому уч. предмету, по циклу предметов, по образоват. учр. в целом. Высокая У. достигается системой дидактич. методов и средств и воспитат. мер.

**УСТАВ** – зарегистрированный и утвержденный в установл. законом порядке докт, свод положений, правил деятельности юрид. лица (орг-ции. предприятия, акционерного общ-ва), определяющий его структуру, устройство, виды деятельности, отношения с др. лицами и гос. органами, права и обязанности.

**УСТАВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – док-т гос. образца, в к-ром в обязат. порядке указываются: наим., место нахождения (юрид., фактич. адрес), статус образоват. учр.; учредитель образоват. учр.; организац.-правовая форма образоват. учр.; цели образоват. процесса; типы и виды реализуемых программ; осн. характеристики организации образоват. программ. Устав включает осн. характеристики организации образоват. процесса, в т. ч.: язык (языки), на к-ром ведутся обучение и воспитание; порядок приема обучающихся, воспитанников; продолжительность обучения на каждом этапе; порядок и основания отчисления обучающихся, воспитанников; систему оценок при промежуточной аттестации, ее формы, порядок; режим занятий обучающихся, воспитанников; наличие платных образоват. услуг и порядок их предоставления; порядок регламентации и оформления отношений образоват. учр. и обучающихся, воспитанников и/или их родителей (лиц, их замещающих); структуру финанс. и хоз. деятельности образоват. учр.; порядок управления образоват. учр.; права и обязанности участников образоват. процесса; перечень видов локальных актов (приказов, распоряжений и др.), регламентирующих деятельность образоват. учр.

**УСТАЛОСТЬ** – комплекс субъективных переживаний, сопутствующих развитию состояния утомления. Характеризуется чувствами слабости, вялости, бессилия, ощущениями физ. дискомфорта, потерей интереса к работе, преобладанием мотиваций на прекращение деятельности, негативными эмоцион. реакциями. У. может возникнуть и при длит. выполнении однообразной работы.

**УСТАНОВКА** – готовность, предрасположенность субъекта к определ. активности в определ. ситуации. Выявлены разл. свойства (возбудимость, динамичность – статичность, лабильность – стабильность, иррадиация – генерализация) и виды У. (диффузная, дифференцированная, фикси-

рованная). Сочетания отд. свойств У. образуют разл. типы У.

У. обеспечивает устойчивый и целенаправл. характер протекания деятельности, служит средством ее стабилизации и развития в заданном направлении. Это имеет и негативную сторону – У. может стать фактором сопротивления изменениям и нововведениям. Уже в дет. возрасте в соответствии с законами формирования и изменения У. у человека возникает определ. отношение к осн. жизненным ценностям, разл видам деятельности. Исходя из закономерностей формирования У., становится возможным охарактеризовать мн. психич. и личностные особенности человека. Управление У. является важной практич. проблемой и составляет одну из задач воспитания.

**УСТАНОВКА НА ОБРАЗОВАНИЕ** – устойчивая ориентация на усвоение новых знаний и умений, выражающая субъективную предрасположенность к продолжению обр.; зависит от системы ценностных ориентаций личности, ее образоват. уровня и от общей социальной направленности.

**УСТНАЯ РЕЧЬ** – слышимая, звучащая речь. В У. р. общение ограничено условиями пространства и времени. Обычно собеседники хорошо видят друг друга и находятся на таком расстоянии, что могут услышать сказанные слова, что накладывает отпечаток на характер речи. При изменении условий, напр., при разговоре по телефону, характеристики речи обычно меняются (она становится более краткой, менее обстоятельной). У. р. может быть диалогической и монологической.

**УСТНОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ** – словесный метод, сочетающий изложение уч. мат-ла в повествоват. форме с подробными пояснениями, сравнениями и сопоставлениями, обоснованиями, выводами закономерностей, решением задач (рассказ-объяснение).

**«УТЕЧКА УМОВ», «УТЕЧКА МОЗГОВ», БРЕЙН-ДРЕЙН** – одна из форм миграц. поведения, связанная с решением людей умств. труда (высококвалифициров. специалистов, ученых) мигрировать из прежней в новую социокульт. среду обитания. Феномен «У. у.» обусловлен неудовлетворенностью личности в творч. самовыражении и ожиданием ее удовлетворения в новой социокульт. среде. Термин «У. у.» введен в оборот в докл. Британского королевского общ-ва (1962) и первонач. касался феномена эмиграции англ. ученых и инж.-техн. специалистов в США. Позднее этот термин стал широко использоваться при изучении социальных и психол. причин эмиграции высококвалифициров. специалистов из т. н. развивающихся и постсоциалистич. стран в развитые гос-ва мира.

**УТИЛИТАРИЗМ** (от лат. utilitas – польза) – 1) этич. учение, согласно к-рому основой нравственности и критерием человеч. поступков является польза, понимаемая как средство достижения «наиб. счастья для наиб. числа людей». 2) Система взглядов, образ жизни, в основе к-рого лежит идея о том, что польза, понимаемая как удовлетворение к.-л. интересов, является осн. критерием нравств. оценки, а достижение успеха составляет основу человеч. счастья.

**УТОМЛЕНИЕ** – частичная или полная утрата работоспособности под влиянием длит. воздействия нагрузки. У. имеет разнообразные проявления на поведенческом (снижение скорости и точности работы, снижение производительности труда), физиол. (затруднение выработки усл. связей), психол. (нарушение внимания, памяти, интеллект. процессов) уровнях. В зависимости от специфики проявлений выделяются разные виды У.: физ. и умств., острое и хроническое.

**УЧЕБНАЯ БАЗА ДАННЫХ (УБД)** – обучающая программная система, средство представления знаний, ориентированных на нек-рую предметную область. УБД обеспечивает: формирование наборов данных; обработку имеющихся наборов данных (поиск, анализ и модернизация по заданным признакам); использование редактора текста, контроля результатов, регламента работы. УБД можно рекомендовать для самостоят. работы по обработке информации как средство самообучения.

**УЧЕБНАЯ БАЗА ЗНАНИЙ (УБЗ)** – обучающая программная система, ориентированная на нек-рую предметную область. В УБЗ предполагается наличие базы данных предметной области, содержащей описание осн. понятий, стратегию и тактику решения задач, комплекс примеров или за-

дач данной предметной области, методики обучения, базу данных возможных ошибок и информацию для их исправления, перечень метод. приемов и организац. форм обучения. Возможности УБЗ позволяют организовать диалог.

**УЧЕБНАЯ ГРУППА** – определ. число лиц с примерно одинаковым уровнем подготовки, изучающих одно и то же в одно и то же время под руководством одних и тех же преподавателей на протяжении одинакового для всех периода; обособленная часть контингента образоват. учр., являющаяся для ее членов первичным коллективом.

**УЧЕБНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА** – форма воссоздания предметного и социального содержания будущей проф. деятельности в процессе обучения и тем самым моделирование более адекватных по сравнению с традиц. обучением условий формирования личности специалиста.

**УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – целенаправл. процесс, посредством к-рого уч-ся осваивает новые знания и умения, обогащает понимание жизни и свои творч. способности. Целесообразность У. д. выражается в направленности на осмысление и разрешение разного рода проблем практич. и познават. плана, а также в ориентации на благоприятные изменения в социальном статусе, связанные с повышением образоват. уровня.

В структуре У. д. выделяются потребность, задача, мотивы, действия и операции.

Потребностью У. д. является стремление уч-ся к усвоению теоретич. знаний той или иной предметной области. Специфика уч. задачи состоит в том, что при ее решении уч-ся посредством уч. действий открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач. Поставить перед уч-ся уч. задачу – значит ввести их в проблемную ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных условиях. В мотивах уч. действий конкретизируется потребность У. д., когда стремление уч-ся к усвоению теоретич. знаний направлено на овладение определ. общим способом решения нек-рого класса частных задач по той или иной уч. дисциплине.

В состав уч. действий входят: принятие уч-ся или самостоят. постановка ими уч. задачи; преобразование условий уч. задачи с целью обнаружения нек-рого общего отношения изучаемого предмета; моделирование выделенного отношения; преобразование модели этого отношения для изучения его свойств «в чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа как результата решения уч. задачи. Уч. операции, входящие в состав действия, соответствуют конкретным условиям решения отд. предметных задач.

Исходная форма У. д. – ее коллективно-распределенное осуществление уч-ся под общим руководством учителя. Совм. решение уч. задач, проводимое в форме диалогов и дискуссий, предполагает сопоставление и критич. оценку разл., но изначально равноправных подходов к задачам. Каждый участник дискуссии в процессе интенсивного межличностного общения имеет возможность преодолеть односторонность своего подхода, ограниченность своего понимания ситуации и вместе с тем выступить соавт. поиска и формулирования решения. Совм. решение уч. задач уч-ся с привлечением к этому процессу учителя является одной из форм обнаружения ими зоны своего ближайшего развития, что пробуждает у уч-ся ряд внутр. процессов развития.

Развертывание содержания теоретич. знаний в процессе осуществления У. д. происходит согласно способу восхождения мысли уч-ся от абстрактного к конкретному. В соответствии с этим разрабатываются учебно-метод. пособия, работа с к-ыми должна удовлетворять след. осн. требованиям

Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству уч-ся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся уч-ся из общего и абстрактного как из единой основы.

Знания, составляющие данный уч. предмет или его осн. разделы, усваиваются уч-ся в процессе анализа условий их происхождения.

При выявлении предметных источн. тех или иных знаний уч-ся должны уметь прежде всего обнаруживать в уч. мат-ле генетически исходное, существ., всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

Т. о., усвоение теоретич. знаний в форме У. д. происходит при движении мысли уч-ся по принципу «от общего – к частному», в то время как усвоение эмпирич. знаний при иллюстративно-объяснит. методе обучения происходит при движении мысли «от частного – к общему». Но общее в этих случаях истолковывается по-разному. В первом случае оно является генетически исходным. существ. отношением изучаемого мат-ла (содержательно общее). Во втором случае оно является одинаковым, сходным, повторяющимся признаком нек-рой группы предметов (формально общее).

Формирование и развитие У. д. проходит неск. этапов, каждому из к-рых соответствуют определ. ступени обр. При переходе с этапа на этап видоизменяются ее осн. характеристики (конкретное содержание, формы организации взаимодействия между ее участниками, особенности их общения, характер психол. новообразований).

**УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ** – форма организации (модель) обучения и способ работы с содержанием уч. мат-ла; представляет собой организуемый педагогом обмен мнениями, в к-ром уч-ся отстаивают личные субъективные точки зрения по изучаемому вопросу. Дискуссия выполняет уч. функцию предварит. подготовки сознания уч-ся к усвоению теории, идеи, закономерностей, обобщений, истины; одновременно обеспечивается вовлечение всех уч-ся в активное взаимодействие, превращение их в субъект познават. деятельности. Дискуссия позволяет педагогу диагностировать состояние культ. кругозора, общего развития уч-ся, их интеллект. находчивость, умение слушать др., соблюдать правила спора, а также их способность интеллектуально и эмоционально воздействовать на товарищей. Ее применение помогает развитию критич. мышления, приобщению юных граждан к культуре демокр. общ-ва, что в условиях демократии и гласности приобретает глубокий смысл. На протяжении последних десяти летий дискуссия становится все более у стойчивой сост. частью пед. исследовани ряда стран. В наст. время дискуссия при знается одной из важнейших форм обра зоват. деятельности, стимулирующей ини циативность уч-ся, развитие рефлексивно го мышления.

**УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА** – систе ма знаний, умений и навыков, отобранных из определ. отрасли науки, техники, иск ва, производств. деятельности для изуче ния в образоват. учр.

**УЧЕБНАЯ ИГРА, ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА, ОБУЧАЮЩАЯ ИГРА** – игра, специально предназначенная для целей обучения; соревнование или состязание между играющими, действия к-рых ограничены определ. условиями (правилами), направленными на достижение определ. цели (выигрыша, победы, приза). В ходе У. и. уч-ся овладевают опытом деятельности, сходным с тем, к-рый они получили бы в действительности. У. и. психологически привлекательны для уч-ся, развивают наблюдательность, внимание, мышление. Они имеют также большое воспитат. значение, т. к. способствуют развитию целеустремленности, выдержки, самостоятельности, чувства коллективизма, вырабатывают умение действовать в соответствии с определ нормами поведения.

**УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА** – элемент образоват. процесса, осн. цель к-рого – интегрировать теоретич. знания и практич. умения. Достигается посредством выполнения ряда более частных задач: закрепления знаний в ходе их непосредств. применения; выработки умений и навыков в ходе систематич. упражнений; формирования умений применять знания при разрешении технол. и иных проблем.

**УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА** – док-т, в к-ром определено содержание обучения и наиб. целесообразные способы организации его усвоения уч-ся. У. п. является эскизной информ. моделью определ. пед. системы, отражающей такие элементы системы, как цели обучения и воспитания, реализуемые изучением данного уч. предмета. В У. п. раскрыто содержание предмета, указаны рекомендуемые дидактич. процес-

сы и предпочтит. организац. формы обучения данному предмету.

**УЧЕБНАЯ СТРАТЕГИЯ** – доминирующая концепция и общие процедуры обучения, принятые и одобренные субъектами преподават. и уч. деятельности как пути достижения осн. целей.

**УЧЕБНАЯ ТАБЛИЦА** – плоскостное матер. средство обучения, содержащее в наглядной и лаконичной форме адаптированную науч. информацию об изучаемых объектах и явлениях, их строении, свойствах, приемах и способах выполнения разл. действий и операций, необходимых при формировании определ. понятий, навыков, умений (плакат, схема, диаграмма, график и др.).

**УЧЕБНИК** – книга, в к-рой излагаются основы науч. знаний по определ. уч. предмету в соответствии с целями и задачами обучения, установленными программой, методикой и требованиями дидактики. Для каждого типа образоват. учр. имеются свои У., соотв. характеру этого учреждения, возрастным и иным особенностям уч-ся. К У. предъявляются жесткие требования: он должен быть краток, содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, оснащенным осн. фактич. мат-лом. Текст У., формулировки осн. положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью. Особое значение имеет научность, увлекательность изложения, способность возбуждать интерес и заставлять думать. Хороший У. информативен, энциклопедичен, лапидарен, связывает уч. материал с доп. и смежной лит-рой, побуждает к самообразованию и творчеству.

Как средство обучения У. обладает определ. матер. формой (выраженной в сложной структуре), к-рая жестко связана с содержанием образования, с процессом и результатами усвоения. Это предъявляет высокие требования к конструкторам У. (автор, художник, ред.), требует от них знания теории У. и закономерностей его создания.

Теория У. развивается на стыке педагогики, психологии, базовых наук, иск-в, книговедения и призвана установить закономерности и правила создания оптимальной формы пособия для зафиксиров. социальным заказом объема содержания обр., подлежащего усвоению в соответствии с программой.

Диалектич. единство содержания и формы У., как и место теории У., наглядно прослеживается в разработке проблемы структуры У., через к-рую реализуются его пед. функции.

Рассматривая У. как комплексную информ. модель учебно-воспитат. процесса, У. подводит любой матер. носитель, будь то книга, фильм, звукозапись или обучающая программа, заложенная в компьютер (программированный У.), к реальным условиям образоват. процесса. Как модель процесса обучения У. отображает цели и содержание обучения, дидактич. принципы и технологию обучения (ориентируя пользователя на определ. организац. формы обучения).

Осн. критерием оценки У. является его соответствие базисному инвариантному уч. плану или вариативным региональным уч. планам, а также гос. образоват. стандарту.

**УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ** – 1) формулировка задачи, требующей решения в ходе наблюдения, опытов, изучения лит-ры и др. видов познават. деятельности; 2) установленный педагогом объем работы по изучению к.-л. вопроса, к-рый обучаемым необходимо выполнить самостоятельно в аудитории, лаб., мастерской или в каких-то др. условиях; может предназначаться для уч. группы в целом, какой-то ее части или быть индивидуальным

**УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ** – непериодич. изд., к-рое включает систематизиров. сведения науч. или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для преподавания и изучения; к ним относятся уч. программы, уч.-метод. и уч.-наглядные пособия, практикумы, разл. рода учебники, дидактич. материал и т. п.

**УЧЕБНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**, исследовательская теоретико-познавательная деятельность – вид самостоят. аналитич. работы по систематизиров. изучению какого-то вопроса или практически актуальной проблемы, заключающийся в постановке проблемы, выдвижении и проверке гипотез, проведении или моделировании эксперимента. Проводится под руководством педа-

гога и выполняется как задание, порученное одному лицу или группе лиц. Подразделяется на формы, практикуемые в проф. н.-и. деятельности: а) реферат – осмысление и краткое изложение имеющихся точек зрения на проблему и пути ее решения; б) диагностика – сбор и обобщение эмпирич. данных, характеризующих состояние изучаемого объекта; в) выработка концепции – изложение и обоснование собств. понимания вопроса или проблемы и путей их решения; г) натурный эксперимент – опытная проверка истинности выдвигаемой гипотезы.

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ** – учебное изд., официально утвержденное в качестве данного вида издания, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник.

В совр. пед. классификации – все матер. средства обучения, используемые в учебно-воспитат. процессе и предназначенные для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, предусмотренных учебной программой и изложенных в учебниках. Для каждого учебного предмета разрабатывается система У. п., между к-рыми существуют связи, определяемые содержанием предмета, методикой преподавания, особенностями усвоения того или иного содержания и функцион. свойствами отд. видов У. п.

Различают 3 осн. группы У. п.: натуральные объекты; изображения и отображения предметов и явлений действительности; описания предметов и явлений мира словами и фразами естеств. и искусств. языков.

В состав первой группы входят: предметы и явления объективной действительности для непосредств. изучения (минералы, горные породы, сырье, полупродукты и продукты произ-ва, препараты растений и животных и т. д.); натуральные предметы и техн. средства для воспроизведения явлений и последующего лаб. их изучения (реактивы, приборы и т. д.); матер. и техн. средства для трудовой, изобразит. и др. деятельности уч-ся (древесина, металл, пластмассы, стекло и т. п.; измерит., контр. приборы, монтажные и отделочные инструменты; принадлежности и инструменты для черчения и рисования; машины, станки, техн. устройства и др.).

Вторая группа: объемные пособия – макеты, модели, слепки, муляжи, глобусы и т. д.; плоскостные пособия – табл., картины, фотографии, карты, схемы, чертежи; аудиовизуальные средства – кинофильмы, кинофрагменты, кинокольцовки, диафильмы, диапозитивы, транспаранты, записи на грампластинках и магнитной ленте, радио- и телепередачи и др. Аудиовизуальные средства, кино, радио и телевидение позволяют знакомить уч-ся с достижениями совр. науки, техники, произ-ва и культуры, с явлениями, недоступными непосредств. наблюдению, переноситься в самые отдаленные времена и места земного шара, в космос, проникать в недра вещества (мультисъемки), во внутр. движения в мире волн. элементарных частиц, атомов, молекул, клеток живого вещества; наглядно предъявлять и теоретически разъяснять явления природы и обществ. жизни.

Третья группа: учебно-метод. лит-ра – программно-метод. (программы и метод. указания к ним, метод. письма и руководства); обучающая (буквари, учебники, текстовые пособия, лекции, конспекты и пр.); вспомогат. (хрестоматии, практикумы, сб-ки практич. заданий, задач и упражнений, атласы, сб-ки чертежей, рабочие тетр.; изд. для чтения на иностр. яз. и др. мат-лы).

Особую группу У. п. составляют технические средства обучения: информ., контролирующие, обучающие.

К У. п. предъявляются разносторонние функцион.-пед., эргономич., эстетич., экон. требования, а также требования техники безопасности и гигиены.

Комплектование У. п. осуществляется в соответствии с типовыми перечнями учебно-наглядных пособий и уч. оборудования для образоват. учр.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС (УМК)** – совокупность всех уч.-метод. док-тов (ГОС, уч. планов, программ, методик. уч. и метод. пособий и т. д.), представляющих собой проект системного описания уч.-воспитат. процесса, к-рый впоследствии будет реализован на практике; является дидактическим средством управления подготовкой специалистов. Разрабатывается с целью системно-метод. обеспечения уч. процесса. УМК является комплек-

сной информ. моделью пед. системы, отображающей определ. образом ее элементы, задающей структуру пед. системы. Перечень док-тов, входящих в УМК: уч. программа по дисциплине; рабочая уч. программа; метод. указания по осн. видам уч. занятий, проводимым на каф.; график самостоят. работы ст-тов; перечень специализиров. аудиторий (если таковые имеются) и карта обеспеченности ст-тов уч. литрой по дисциплине.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ (УМКД)** – совокупность док-тов, содержащих метод. указания по осн. видам уч. занятий и уч. лит-ре по дисциплине. УМКД является внеш., матер. воплощением пед. деятельности преподавателей, т. е. это определ. совокупность метод. док-тов, по к-рым можно воспроизвести пед. систему (ПС). Особое значение приобретают такие доклы УМК, как метод. указания в УМКД по составлению заданий для итогового и промежуточного контроля знаний ст-тов с приложением их образцов. В УМКД центр. метод. док-том является уч. программа.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ** – 1) учебное изд., содержащее матлы по методике преподавания уч дисциплины, ее разд., части или по методике воспитания; 2) вид учебника, специально предназначенного для обучающегося, к-рому приходится выполнять письм. работы в системе дистанц. обр.

**УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – освоение знаний и способов их применения в целях познания и лучшего понимания реалий окружающей действительности.

**УЧЕБНЫЕ МАСТЕРСКИЕ**, учебно-пронзводствотвенные мастерские – структурные подразделения проф. образоват. учр., предназначенные для производств. обучения уч-ся по соотв. профессиям и осуществляющие производств. деятельность на началах хозрасчета.

**УЧЕБНЫЕ МОДЕЛИ** – уч.-наглядные изобразит. пособия, искусственно воспроизводящие натуральные объекты и передающие их структуру, существ. свойства, связи и отношения. При этом допускается условность в передаче свойств оригинала, уменьшение или увеличение размера, схематизация в передаче строений объектов, условность окраски и т. д.

**УЧЕБНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ (УЭ)** – объекты, явления и методы деятельности, взятые из науки и введенные в уч. процесс. Информация об объективно существующих предметах, явлениях и методах деятельности из определ. области окружающей нас действительности образует ту или иную отрасль науки. Объем этой информации велик, и никому не под силу полностью изучить все содержание к.-л. отрасли науки. В то же время усвоить методы мышления и деятельности в данной науч. области - задача вполне посильная для любого человека; надо лишь правильно отобрать наиб. представит. объекты из науки, обеспечивающие полноценную и разумную деятельность специалистов, соотв. их проф. обязанностям – т. е. УЭ. Из УЭ состоит любая уч. программа, и уч. предметы отличаются составом содержащихся в них УЭ.

**УЧЕБНЫЙ БЛОК** – занятия, включающие неск. уроков (как правило, 4), объединенных общей целью; он представляет собой совокупность взаимосвязанных форм организации обучения, в к-рых последовательно и единовременно осуществляется сознат. усвоение уч-ся уч. мат-ла, формирование знаний и умений, развитие творч. способностей.

**УЧЕБНЫЙ ГОД** – период деятельности образоват. учр. от начала занятий осенью (обычно с 1 сентября) до летних каникул. Начало и конец У. г., а также его деление на четверти или семестры определяются образоват. учр. самостоятельно.

**УЧЕБНЫЙ КОЛЛЕКТИВ** – часть контингента образоват. учр., члены к-рого находятся в непосредств. контакте между собой и воспринимают себя как индивиды, принадлежащие к одной социальной общности. Существ. признаками являются: совм. деятельность, не ограничивающаяся рамками выполнения уч. задач, чувство солидарности и ответственности друг за друга и за успешность общих дел.

**УЧЕБНЫЙ ОТПУСК** – освобождение от работы с полным или частичным сохранением ср. заработка, предоставляемое для прохождения курса повышения квали-

фикации, переподготовки или др. вида учебы, обычно проф. характера. В ряде стран законодательно предусмотрен ежегодный оплачиваемый отпуск для учебы по выбору самого работника, не обязательно имеющий проф. направленность.

**УЧЕБНЫЙ ПАКЕТ** – комплект дидактич. мат-лов, рассчитанный на индивид. самостоят. работу при изучении тех или иных разд. уч. предмета. В 1980–90-е гг. в связи с развитием программированного обучения У. п. получили распространение в практике обучения в ср. и высш. школах, системах заочного обучения. Охват небольших порций предметного содержания, значит. организац. гибкость позволяет включать их как в традиц., так и нетрадиц. организац. формы и приводит к значит. индивидуализации обучения.

**УЧЕБНЫЙ ПЛАН** – док-т, определяющий состав уч. предметов и курсов, изучаемых в образоват. учр. или на определ. ступени обр., и их объем в часах. Может содержать указания на содержание запланированной аудиторной и внеаудиторной работы. У. п. определяет общую цель подготовки специалиста высш. или ср. квалификации и создается экспертами на основе их представлений о необходимых условиях подготовки по той или иной специальности.

**УЧЕБНЫЙ СЕМЕСТР** – половина уч. года в высш. образоват. учр., рассчитанная на освоение определ. совокупности взаимосвязанных дисциплин и завершающаяся итоговым контролем по ним.

**УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ** – одно-, двух- или многоязычный словарь, составленный в уч. целях – помогает организовать и направить преподавание и изучение лексич. состава языка. Значит. распространение получили уч. словари по отд. шк. и вузовским предметам. Их цель – обеспечить уч-ся качеств. мат-лом для самостоят. работы. Созданы сер. словарей, напр., по узб. яз.: орфографич., фразеологич., толковые, иностр. слов.

**УЧЕБНЫЙ ЦЕНТР** – общее назв. специализиров. образоват. учр., создаваемых при орг-циях, предприятиях и их объединениях в целях повышения квалификации или переподготовки персонала, а также для обучения новых работников и др. лиц, нуждающихся в образоват. услугах данного профиля. В узком смысле понимается как учреждение, предназначенное для периодич. встреч лиц, занимающихся в системе дистанц. обучения.

**УЧЕНАЯ СТЕПЕНЬ** – науч. квалификация в определ. отрасли знания (канд., д-р наук). За рубежом существуют также ученые степени бакалавра, агреже, лиценциата, магистра.

**УЧЕНИЕ** – целенаправл. процесс усвоения уч-ся знаний, приобретения умений и навыков для последующей практич. деятельности. В широком понимании – овладение разнообр. обществ. опытом в его обобщенном виде. Т. о., осн. цель У. – это подготовка к будущей самостоят. трудовой деятельности, а осн. средство – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человека. Общая структура У. включает в себя восприятие мат-ла, его осмысление, сознат. творч. переработку, самопроверку и применение как в системе уч. упражнений, так и в решении жизненных задач.

**УЧЕНИК** – 1) лицо, посещающее общеобразоват. школу или проходящее курс проф. обучения непосредственно на рабочем месте; 2) последователь лица, добившегося особо высоких результатов в каком-то деле, ставший восприемником его мастерства.

**УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ** – устойчивая самодеят. орг-ция уч-ся, объединенная единой целью и совм. общественно полезной деятельностью, обладающая органами коллектива и органически связанная с др. коллективами (уч., производств.). Для сформированного У. к. характерны такие качества, как ответственность, контактность, открытость, организованность, информированность (см. также *Коллектив*).

**УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ** – форма организации жизнедеятельности коллектива уч-ся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

**УЧЕНИЧЕСТВО** – краткосрочная форма первичной подготовки или переподготовки работников простых видов труда, преим. ручного; подразделяется на г р у п -

повое и индивидуальное. При групповом У. теоретич. занятия в классах (группы по 15–20 чел.) чередуются с обучением на рабочем месте в ходе выполнения постепенно усложняющихся задач. Срок обучения – 3–4 мес. Индивид. У. обычно не предусматривает теоретич. занятий. Процесс обучения состоит из ознакомления с оборудованием и отработки умений и навыков обращения с ним; осуществляется под повседневным руководством инструктора в ходе выполнения оплачиваемых работ.

**УЧЕНОЕ ЗВАНИЕ** – офиц. звание, присваиваемое преподавателям образоват. учр. высш. обр. и науч. работникам в соответствии с выполняемой пед. и н.-и. работой (проф., доцент, ст. науч. сотрудник и др.).

**УЧЕНЫЙ** – 1) науч. специалист, эксперт в к.-л. области знаний; 2) относящийся к науке, научный.

**УЧЕНЫЙ СОВЕТ** – совещат. орган при ректоре, директоре образоват. учр. высш. обр. или н.-и. ин-та (НИИ), координирующий осн. направления н.-и., метод. и уч.-воспитат. работы.

**УЧИТЕЛЬ** – лицо, передающее другим освоенные им знания, умения, приобретенный опыт, свое понимание жизни и отношение к ней. В более узком смысле – должность преподавателя одного или нескольких уч. предметов в общеобразоват. школе, в задачи к-рого входят обучение и воспитание уч-ся с учетом специфики преподаваемого предмета, формирование общей культуры личности, осознанного выбора и освоения проф. программ соц.-трудовой адаптации.

Эффективность пед. процесса определяется деятельностью личностно устойчивого, внутренне целостного и профессионально реализующегося У., осознающего себя его полноправным субъектом. Формирование такого У. – задача педагогического образования. Мн. проблемы У. обусловлены консервативными системами проф. подготовки, тиражирующими укоренившиеся в практике инструмент.-нормативную рецептурность и стереотипы, лишающие деятельность У. духовно-нравств. оснований.

Вместо технократич. подхода сегодня утверждается гуманистич. парадигма пед. обр. и проф. совершенствования, реализация к-рой выдвигает ряд взаимосвязанных задач. Первая задача состоит в том, чтобы предложить будущему У. системное знание о закономерных взаимосвязях природы, культуры, общ-ва, гос-ва, о процессах становления личности, о развивающихся в мире ценностях. Образоват. пространство пед. уч. заведения ориентирует ст-та на проф. деятельность, предметом к-рой является человек. Поэтому, во-вторых, фундамент проф. подготовки У. составляет комплекс знаний о человеке, формирующих личность в биолого-психол. и социокульт. процессах. Третья задача – обеспечить становление личностной и проф. культуры педагога как «инструмента» реализации индивид. творч. сил в проф. деятельности. Четвертая задача – дать будущему У. систему фундамент. знаний в избранной предметной области. По своему содержанию подготовка У. становится непрерывным образованием, в центре к-рого комплексное человекознание, находящее практич. применение.

При массовом характере учительской профессии гос-во и общ-во объективно заинтересованы в создании надлежащих условий для подготовки У., для его полноценной проф. реализации. От успешности пед. деятельности У. зависит будущее каждой нации и, в конечном счете, судьбы мировой цивилизации. Престиж У., как правило, высок в обществ. сознании.

Забота об У. – одна из важнейших сфер социальной политики гос-ва, способная инициировать и соотв. встречные обществ. инициативы. Исходя из фундамент. права личности на обр. и роли У. в реализации идеалов, закрепленных во Всеобщей декларации прав человека, Декларации прав ребенка, Уставе ООН и др. междунар. нормативных актах, ЮНЕСКО приняла (1966) Рекомендацию о положении У. В Узб. забота об У., его социальном статусе и престиже его труда является приоритетом руководства страны. Узб. – единственная страна в мире, где установленный «День учителя и наставника» является гос. всенар. праздником и отмечается 1 октября (как выходной день).

**УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ** – пед. работник, в задачи к-рого входит проведение

уч.-коррекц. работы с обучающимися (воспитанниками), имеющими отклонения в развитии (см. также *Логопед*).

**УЧИТЕЛЬ-МЕТОДИСТ** – шк. преподаватель с высоким уровнем пед. мастерства, чьи знания, умения и опыт позволяют оказывать консультативную помощь своим менее подготовленным коллегам, а также принимать участие в обучении будущих учителей.

**УЧРЕДИТЕЛИ** – физ. и/или юрид. лица, создающие новую орг-цию, ассоциацию, акционерное общ-во, фонд по собств. инициативе и привлекающие к участию в нем вкладчиков капитала.

**УЧРЕДИТЕЛЬ (УЧРЕДИТЕЛИ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ** – организатор, создатель, спонсор образоват. учр., в качестве к-рого могут быть: органы гос. власти, органы местного самоуправления; обществ. и иностр. орг-ции всех форм собственности, их объединения (ассоциации и союзы); отеч. и иностр. обществ. и частные фонды; обществ. и религ. орг-ции (объединения), зарегистрированные на терр. РУз; граждане РУз и иностр. граждане. Допускается совм. учредительство образоват. учр. Отношения между учредителем и образоват. учр. определяются договором, заключенным между ними в соответствии с законодательством РУз.

**УЧРЕЖДЕНИЕ** – 1) орган гос. управления, выполняющий функции, возложенные на гос-во (гос. У.); 2) орг-ция, осуществляющая хоз., соц.-культ. деятельность в сфере услуг, в произ-ве духовного, информ. продукта (У. науки, культуры, обр., здравоохранения, бытовых услуг, финанс. У.).

# Ф

**ФАЙЛ** (от англ. file – подшивка, картотека) – иноф. 1) последовательность или множество однотипных записей; 2) поименованная целостная совокупность данных на внеш. носителе.

**ФАКС, ТЕЛЕФАКС** (англ. fax, fax machine) – 1) аппарат с печатающим устройством для передачи деловой корреспонденции и графич. информации (тексты, табл., чертежи, схемы, графики, фотографии и т. п.) и для осуществления междунар. факсимильной связи. В совр. деловой практике по Ф. обычно посылают: письм. запросы, прайс-листы, пресс-релизы, рекламные мат-лы, коммерч. предложения, а также осуществляют текущую переписку. По Ф. обычно не передаются важные докты (оригиналы контрактов, аккредитивы и др.); 2) результат передачи-приема на бумажном носителе; размер обычно не превышает 1 стр.

**ФАКСИМИЛЕ** (от лат. fac simile – делай подобное) - 1) точное воспроизведение рукописи, док-та, почерка; 2) печать, клише, с помощью к-рых воспроизводится собств. подпись лица, подписывающего множество док-тов, бумаг. Ф. приравнивается к подписи лица собств. рукой; факсимильные док-ты обладают, как правило, юрид. силой.

**ФАКСИМИЛЬНАЯ СВЯЗЬ** – передача по телефонным каналам с помощью телефакса изображений, писем, фотографий, док-тов на бумажных носителях.

**ФАКСИМИЛЬНОЕ ИЗДАНИЕ** – изд., к-рое в точности воспроизводит размеры, переплет, особенности текста и иллюстраций редких и ценных изд. подлинника.

**ФАКТ** (от лат. factum – сделанное) – 1) действительность, реальность, то, что объективно существует; 2) действительное, свершившееся событие, явление; твердо установленное знание, данное в опыте, служащее для к.-л. заключения, вывода, являющееся проверкой к.-л. предположения.

**ФАКТОГРАФИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ** – информация об объектах, процессах, явлениях, содержании обр., программах, методах обучения и воспитания и т. д. Следует отличать от документограф. информации, т. е. информации о доктах как таковых.

**ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ** (от лат. factor - действующий, производящий + греч. analysis – разложение, расчленение) – метод многомерной матем. статистики, применяющийся для измерения взаимосвязей между признаками пед. или социальных объектов и классификации признаков с учетом этих взаимосвязей, напр. между стажем работы пользователей, их квалификацией, возрастом и информ. потребностями.

**ФАКУЛЬТАТИВНЫЙ КУРС** (от лат. facultas - способность, возможность) – необязат. курс, изучаемый уч-ся образоват. учр. высш. и ср. спец., проф. обр. по их желанию для расширения общего кругозора или получения доп. специальности; является одной из форм уч. процесса.

**ФАКУЛЬТЕТ** (нем. Fakultät, от лат. facultas) – уч.-науч. и адм. подразделение высш. образоват. учр., осуществляющее подготовку ст-тов и аспирантов, руководство каф. по науч. дисциплинам определ. отрасли знаний, возглавляемое деканом.

**ФАКУЛЬТЕТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ** – структурное подразделе-

ние образоват. учр. высш. обр., осуществляющее повышение квалификации преподавателей в области науч.-проф. знаний на основе совр. технологий обучения и развивающих методов в образоват. процессах.

**ФАНТАЗИЯ** (от греч. phantasia – воображение) – способность к творч. воображению; Ф. изменяет облик действительности, отраженной в сознании; для нее характерна перестановка элементов реальности. Ф. позволяет найти новую точку зрения на уже изв. факты и в силу этого обладает огромной худ. и науч.-познават. ценностью (творч. Ф. ученого, художника или инженера). Творч. активность, порождающая Ф., связана с личной одаренностью и индивид. опытом человека.

**ФАРАБИ** [Абу Наср Мухаммад ибн Мухаммад Фараби (873[1]–950)] – один из крупнейших представителей вост. философии. Ф. – автор комментариев к соч. Аристотеля (отсюда его почетное прозвище «Второй учитель») и Платона. Его тр. оказали влияние на Ибн Сину, Ибн Баджу, Ибн Туфайля, Ибн Рушда, а также на философию и науку ср.-век. Зап. Европы, где он был изв. под латинизированным именем Alpharabius.

Сведения о жизни Ф. скудны. Часть сведений о Ф., как и о др. выдающихся ист. личностях, являются легендарными. Достоверно известны только годы смерти Ф. и его переезда в Дамаск, остальные даты приблизительны. Такая ситуация вызвана тем, что доступные источн., содержащие биографич. сведения о Ф., были созданы достаточно поздно, в 12–13 вв. Среди биографов Ф. можно указать Бейхаки, Кифти, Ибн Аби Усейбия, Ибн Хелликана. Позднейшие авторы опираются на биографич. сведения, сообщенные в работах указ. авторов. Существуют упоминания более ранней биографии Ф., приведенной в справочном труде о великих мудрецах прошлого, составленного Абу Саидом ибн Ахмадом, автором 11 в., но этот тр. не дошел до нашего времени и изв. только по цитатам и ссылкам в др. источн.

Считается, что Ф. род. в местности Фараб, там, где река Арысь впадает в Сырдарью. Современник Ф., Ибн Хаукаль, указывал, что к числу городов Фарабского округа принадлежит Весидж, из к-рого происходит Абу-Наср аль-Ф.

Предполагают, что первонач. обр. Ф. получил на родине. Существуют сведения о том, что до своего отъезда из Ср. Аз. он побывал в Шаше (Ташкент), Самарканде и Бухаре, где нек-рое время учился и работал.

Продолжать обр. философ отправился в Багдад, крупный культ. центр Арабского халифата. По пути он побывал во мн. городах Ирана: Исфахане, Хамадане, Рее (Тегеран). В Багдаде Ф. поселился во время правления халифа ал-Муктадира (908–932) и приступил к изучению разл. отраслей науки и языков. Относительно имен учителей Ф. не наблюдается согласия. Известно, что он изучал медицину, логику и греч. яз.

Багдад был Меккой для интеллектуалов того времени. Именно здесь работала знаменитая школа переводчиков, в к-рой значит. роль играли несториане. Они переводили и комментировали произв. Платона, Аристотеля, Галена, Евклида. Шел параллельный процесс освоения культ. достижений Индии. Такая работа стимулировала и самостоят. творч. активность. Наставниками Ф. в Багдаде оказались Юханна ибн Хайлан и знаменитый переводчик антич. текстов на араб. яз. Абу Бишр Матта. О Юханне ибн Хайлане, по сообщению Усейбиа. Ф. рассказывал как о человеке, к-рый был приобщен к живой традиции передачи наследия Аристотеля от учителя к ученикам через целый ряд поколений. Абу Бишр Матта преподавал логику. Но, как говорят ср.-век. источн., ученик довольно быстро превзошел учителя. Следует отметить одно обстоятельство из годов учения Ф. в Багдаде: он получил возможность ознакомления со «Второй аналитикой» Аристотеля, к-рую теологически настроенные несториане пытались «прикрыть», поскольку там развивались теоретико-познават. взгляды, не оставлявшие места для религ. откровения.

Вскоре Ф. стал изв. ученым. В 941 г. Ф. перебирается в Дамаск, где проводит оставшуюся часть жизни, занимаясь науч. работой. В Дамаске Ф. завершает начатый ранее «Трактат о добродетельном городе». Очевидно, что первые годы жизни Ф. в Дамаске были непростыми. В лит-ре существуют рассказы, что он был вынужден работать садовым сторожем, а науч. деятельностью занимался лишь по ночам, при све-

те купленной на заработанные днем деньги свечи. Однако вскоре он находит покровителя – халебского правителя Сайф ад-Даула Али Хамданида (943–967), к-рый покровительствовал передовым людям своего времени, в частности поэтам из разл. стран В., в числе к-рых Абу Фирас, Абул Аббас ан-Нами, Абул Фарадж ал-Вава, Абул Фатх Кушуджим, ан-Наши, ар-Раффи, Ибн Нубата, ар-Раки, Абдуллах ибн Халавейхи, Абу-т-Тайиб ал-Лугави ал-Фариса и др. Впрочем, придворным ученым Ф. не стал и не перебрался в Халеб, лишь приезжал туда из Дамаска. В 949–950 Ф. побывал в Египте.

Упоминаются ученики Ф. – Яхья ибн Ади в Багдаде и Ибрагим ибн Ади в Алеппо, к-рые после смерти учителя продолжили комментарии как его трактатов, так и работ греч. философов.

Идеи Ф. о бытии близки идеям аристотелизма и неоплатонизма. Согласно его учению, все сущее распределено по шести ступеням-началам, связанным отношениями причины и следствия.

Начала по своему характеру разделены на два типа: возможно сущие и необходимо сущие. К первому типу относятся вещи, из сущности к-рых не вытекает с необходимостью их существование. Для вещей второго типа характерно то, что из их сущности необходимо вытекает их существование. Все, что относится к возможно сущему, для своего бытия нуждается в определ. причине. Такой причиной является необходимо сущее или единосущее божество, к-рое производит в вечности мир.

Остальным причинам присуща множественность. Из первой причины образуются вторые причины – небесные тела. Третьей причиной является космический разум, к-рый заботится о космосе как «разумном животном» и стремится довести его до совершенства. Остальные причины связаны с реальными земными предметами.

К филос. соч. Ф. относятся: «Слово о субстанции», «Существо вопросов», «Кн. о законах», «Кн. о постоянстве движения вселенной», «О смысле разума», «Кн. о разуме юных», «Большая сокр. кн. по логике», «Кн. введения в логику», «Кн. доказательства», «Кн. об условиях силлогизма», «Трактат о сущности души», «Слово о сновидениях», «Кн. об определении и классификации наук», «Кн. о смысле философии», «Кн. о том, что нужно знать для изучения философии», «Прим. к философии».

Ряд соц.-этич. трактатов Ф. посв. учению об обществ. жизни («Трактат о взглядах жителей добродетельного города», «Кн. о достижении счастья», «Указание путей счастья», «Гражд. политика», «Кн. о войне и мирной жизни», «Кн. изучения общ-ва», «О добродетельных нравах»). Опираясь на политич. и этич. идеи греч. философов, прежде всего Платона и Аристотеля, и используя социальные идеи Др. В., Ф. разработал стройную теорию обществ. устройства.

Во главе добродетельных городов находятся правители-философы, выступающие одновременно и в роли предводителей религ. общины. В добродетельных городах стремятся к достижению истинного счастья для всех жителей, господствует добро и справедливость, осуждаются несправедливость и зло. Добродетельным городам Ф. противопоставляет невежественные города, правители и жители к-рых не имеют представления об истинном счастье и не стремятся к нему, а уделяют внимание только телесному здоровью, наслаждениям и богатству.

Ф. внес значит. вклад в музыковедение. Осн. его работой в этой области является «Большая кн. о музыке», к-рая является важнейшим источн. сведений о музыке В. и др.-греч. муз. системе. В этой книге Ф. дает развернутое определение музыки, раскрывает ее категории, описывает элементы, из к-рых образуется муз. произв.

В вопросе о восприятии муз. звуков Ф., в противоположность пифагорейской школе, не признававшей авторитета слуха в области звуков и принимавшей за исходную точку рассуждений лишь вычисления и измерения, считает, что только слух имеет решающее значение в деле определения звуков, примыкая в этом вопросе к гармонич. школе Аристоксена. Ф. написал также «Слово о музыке» и «Кн. о классификации ритмов».

Ф. составил комментарии к соч. Евклида и Птолемея. Ему принадлежат «Руководство по геометрич. построениям»,

«Трактат о достоверном и недостоверном в приговорах звезд», «Слово о пустоте», «Кн. высоких рассуждений об элементах науки физики», «О необходимости иск-ва химии», «Об органах животных», «Об органах человека», «Кн. об иск-ве письма», «Кн. о стихе и риторике», «О буквах и произношении», «Кн. о риторике», «Кн. о каллиграфии», «О словарях».

Согласно Ф., в духовном совершенствовании человека: в приобретении знания, опыта – важное место принадлежит обучению основам наук. При обучении необходимо создать условия для развития интеллекта, т. к. освоение основ науч. знания ускоряет познават. процесс, духовный рост молодого человека. Эффективность духовного роста зависит в какой-то степени от методов обучения, от умения учителя. Во времена Ф. на В. не было спец. учреждений, занимавшихся систематич. обучением молодежи, не имелось уч. пособий и общепринятых методов обучения. Поэтому разработка теоретич. аспектов приобретения знаний в то время имела важное значение.

При трактовке проблемы человека вообще, его духовной, психич. сущности в частности Ф. широко пользуется данными науч. знания своего времени: медицины, физики, психологии, астрономии, филологии и т. д. Он считал, что преимущества и достоинства человека заключаются в душевных силах – в том, что ему присуща совершенная душа. Его идея о способностях человеч. души выступает как бы психол. основой его пед. воззрений. Среди душевных сил ведущее место принадлежит силам, служащим познанию внеш. мира. Важное значение он придает пяти изв. чувствам, ощущениям, связывающим субъекта и объекта, психич. базе, обеспечивающей как обогащение, так и сохранение и творч. использование приобретенного знания: представлениям, памяти, воображению, интуиции, размышлению и т. д. Но гл. среди душевных сил человека являются мышление и речь, благодаря к-рым человек не только познает мир, но и созидает его. Эти силы формируют духовный мир человека. Совершенствование, как физ., так и духовное, определяется тем, как человек познает мир, что приобретает посредством познания и как использует знания. В осуществлении этих задач значит. место уделяется воспитанию и общению. Ф. считал, что духовные силы бессмертны, тогда как тело человека подвержено тлену. После смерти душа с накопленным духовным богатством уходит в космос, к космической мировой душе, обогащая ее новыми духовными ценностями.

Желая подчеркнуть мысль о том, что духовные силы человека – это истинная ценность жизни, что благодаря им осуществляется накопление духовного богатства и преемственность культуры на всем протяжении развития общ-ва, Ф. обращается к мистике. Однако, несмотря на идеалистич. форму, концепция Ф. о познании и душевных силах по существу содержит элементы науч. материализма. Вот почему взгляды Ф. оказали значит. влияние на дальнейшее развитие прогрессивных науч. идей.

Ф. был одним из лучших знатоков и пропагандистов др.-греч. науч. мысли и тр. ее ведущих представителей; у него имеется значит. кол-во трактатов, посв. комментированию и разъяснению соч. Платона, Аристотеля, Евклида, Сократа, Пифагора, Галена и др. греч. мыслителей. Изучая их, он стремился выявить возможные методы познания, формы и пути освоения бытия, соотношения общего и частного, абстрактного и конкретного с целью определения наиб. оптимальных способов обучения наукам и интеллект. воспитания. Так, напр., рассматривая вопросы о роли органов человеч. тела в тр. Аристотеля и Галена, Ф. отмечает различие между их методами в трактовке этих вопросов: если Гален подходит к ним как медик и трактует их функции с точки зрения врачебного иск-ва, то Аристотель рассматривает их как естествоиспытатель и мыслитель. В связи с этим Ф. останавливается на роли естествознания в развитии теоретич. познания и рацион. методов интеллект. воспитания и духовного роста человека.

В произв. Ф. большое место занимают систематизация и классификация науч. знания того времени. В трактате «Икса алулум» («О классификации наук») характеризуется ок. 30 отраслей наук, подробно указывается их место и роль в системе знания. В период деятельности Ф. ислам как

религия и мусульм. теология постепенно приобретал господствующее положение, широко пропагандировался и насильственно внедрялся в Арабском халифате. Но наряду с этим в результате возрастающих потребностей экон. и духовного развития общ-ва началось освоение греч. науч. наследия – наиб. прогрессивного течения обществ. мысли. Это получило отражение в разделении наук на две осн. группы – канонич., исламские, араб. – с одной стороны, и филос. – с др. В первой группе были представлены: араб. филология, история, предания пророков, Коран и т. д., во второй – науки, воспринятые от древних греков: естеств., точные и собств. филос.: математика, медицина, астрономия, механика, метафизика, логика и т. п. Ф. в своей классификации уделяет большое внимание разработке естеств., точных, филос. наук и рассматривает вопросы обучения естеств. дисциплинам, разл. мыслит. операциям, логике, следуя в этом Аристотелю.

Обучение, по Ф., – это основа не только для интеллект. развития, но и для духовного развития в целом, в т. ч. и нравственного. Обучением могут быть охвачены как отд. лица, так и нас. городов и даже народы. Так, обучением жителей городов и народов должны заниматься главы гос-в и их приближенные, т. е. гос. деятели. В данном случае психол. и пед. идеи Ф. подчинены общесоциальным воззрениям и исходят из концепции создания идеального общ-ва во главе с добродетельным правителем. Если наука постигается через обучение, то добродетель приобретается при помощи воспитания. В качестве необходимых свойств добродетели Ф. отмечает храбрость, мудрость, правдивость, рассудительность, трудолюбие, общительность, дружелюбие и т. д. Достижение всеобщего счастья жителями города или общ-ва, согласно Ф., приводит к возникновению добродетельного, счастливого общ-ва. Обучение и воспитание взаимосвязаны и являются разл. путями, приводящими к духовному совершенствованию личности. Ф. считает, что воспитание – это способ наделения народов этич. добродетелями и иск-вами, осн. на знаниях. Обучение осуществляется только словом, тогда как при воспитании народам и гражданам прививают привычку совершать действия, исходящие из свойств, осн. на знаниях. Знания должны побуждать народы к добродетельным действиям, возбуждая в них желание совершать их, делая так, чтобы эти лучшие свойства завладели душами людей. Определ. внимание Ф. уделяет и вопросам регулирования, управления обществ. воспитанием, воспитанием жителей города, перечисляя разл. виды трудовой деятельности и группы людей труда – земледельцев, скотоводов, ремесленников, рыболовов, каллиграфов и т. д. Он высказывает мысль о том, что трудовая деятельность является важным средством воспитания добродетелей. Согласно Ф., большая роль в достижении добродетелей жителями данного города принадлежит правителю города-гос-ва. Правитель должен обладать 12 добродетелями: мудростью, рассудительностью, решительностью и т. д. Филос., психол. и пед. идеи Ф. приводят его к всестороннему обоснованию социальной утопии о добродетельном человеке, добродетельном правителе, добродетельном общ-ве.

**ФАСЕТ** (от англ. facet – аспект) – группа однородных терминов, связанных общностью к.-л. признака (характеристики основания деления); служит средством построения информ.-поисковых языков фасетной структуры.

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА** – часть общей культуры общ-ва, система спец. упражнений и спорт. деятельности, направленная на укрепление здоровья, развитие физ. способностей человека. Осн. показатели состояния Ф. к. в общ-ве: уровень здоровья и физ. развития людей; степень использования Ф. к. в сфере воспитания и обр., в произ-ве, быту; спорт. достижения и др. Для молодого человека, вступающего в проф. деятельность, Ф. к. – это физ. выносливость: умение переносить физ. нагрузки, навык укреплять свои силовые качества. Приобщенность к Ф. к. достигается благодаря мотивац. зрелости, эмоцион. активности, а также с помощью широкого спектра знаний, относящихся, в первую очередь, к собств. физ. здоровью.

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИО-**

**НАЛЬНОЙ ИДЕИ.** Сфера физ. культуры и спорта является важным фактором физ. и нравств. совершенствования. Спорт укрепляет волю, стремление человека к достижению цели, учит терпеливо переносить трудности, воспитывает в человеке чувство веры в победу, гордость за достижения, к-рые возвеличивают славу Родины, народа перед мировым сообществом.

Духовно-нравств. воспитание молодого поколения на основе нац. идеологии, безусловно, предполагает охрану и укрепление физ. и психич. здоровья, формирование основ здорового образа жизни. Воспитание у молодежи активной жизненной позиции, нравственности, высоких идеалов добра и гуманизма должно стать одним из приоритетов использования средств, форм и методов физ. культуры и спорта. Глубоко осознавая суть, содержание и истинное значение процессов формирования здорового поколения, мы должны возвести эту работу в ранг гос. политики, превратить ее в поистине общенар. движение и приступить к практич. реализации целостной системы, обеспечивающей массовое занятие спортом, активные формы досуга детей и учащейся молодежи.

Реализация спец. гос. программы «Соглом авлод учун», Закона «О физ. культуре и спорте», создание физкультурно-спорт. объединений детей и учащейся молодежи, внедрение спортивно-нормативных комплексов «Кичкинтой», «Барчиной» и «Алпомыш» – вот далеко не полный перечень направлений деятельности гос-ва и общ-ва в деле воспитания здорового поколения. Еще более важным следует считать коренное изменение в сознании людей отношения к формированию здорового поколения. Становится нормой, когда ст. поколение вместе с детьми и внуками идет на спорт. сооружения. И как следствие – нарастающие успехи наших спортсменов на междунар. арене, увеличивающийся охват молодежи спортивно-физкульт. движением.

**ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ** – органичная часть общего воспитания; соц.-пед. процесс, направленный на укрепление здоровья, гармоничное развитие форм и функций организма человека. Осн. средства Ф. в. – занятия физ. упражнениями, спорт. закаливание организма, гигиена труда и быта, туризм.

**ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ** – процесс роста организма, наращивание ловкости и силы, становление физ. функций под влиянием условий жизни и видов физ. деятельности. В него входит также и спец. Ф. р., направленное на выполнение особых видов деятельности, прежде всего физкульт. и спортивных.

**ФИЛОЛОГИЯ** (от греч. phileō – люблю и logos – учение, понятие) – совокупность наук, изучающих письм. памятники, тексты, по к-рым можно описать язык и лит-ру того или иного народа.

**ФИЛОСОФИЯ** (от греч. phileō – люблю и sophia – мудрость) – наука о наиб. общих законах развития природы, человеч. общ-ва и мышления. Осн. вопросом Ф. является вопрос об отношении мышления к бытию. Развитая Ф. связана с науками, она делает своей предпосылкой то наиб. высокое состояние, к-рое достигнуто науками в соотв. эпоху. Но в противоположность наукам филос. мышлению не свойственно прогрессивное развитие. История Ф. есть история человеч. мышления, к-рое выдвигает филос. проблемы и работает над их разрешением.

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – область теории обр., исследующая сущность обр., его значение в жизни общ-ва и роль в развитии человека; обобщенная система теоретич. взглядов, аргументированных представлений и фундамент. идей, обосновывающих цели и содержание образоват. деятельности в едином контексте культ.-ист. процесса. Важная задача Ф. о. – разработка базовых принципов образоват. стратегии, рассчитанной на длит. перспективу.

**ФИЛОСОФСКИЕ, СВЕТСКИЕ И РЕЛИГИОЗНЫЕ ОСНОВЫ ИДЕОЛОГИИ.** По своему значению и сущности идеи создаются на основе филос., светских и религ. учений. Разл. обществ.-политич. силы при создании своих идеологий опираются, наряду с политич. идеями, на достижения религ. течений, филос. школ и науки, используют их в качестве теоретич. основы.

Когда речь идет о филос. корнях идеологии, имеется в виду то, что она основы-

вается, в лучшем случае, на выводах филос. науки. Здесь можно привести, в частности, пример народов Европы, каждый из к-рых, устанавливая в период Возрождения и ср. века свою нац. государственность, создал специфич. политич. идею. Эти идеи после распада Рим. империи формировались на основе нац. филос. школ и течений, возникших на базе своеобразных ценностей, менталитета народов. Поэтому итал., англ., франц., нем. Ф. того времени служили делу консолидации общ-ва.

Светские корни идеи состоят из совокупности политич., экон., социальных, культ. отношений, присущих просвещенному миру. На протяжении веков человечество стремилось к светскости. Такие общепринятые принципы, как приоритет закона, политич. плюрализм, межнац. согласие, религ. терпимость, составляют морально-духовную основу светского общ-ва. В нем права и свободы человека, в частности, свобода совести, гарантируются законом Идея такого общ-ва развивается на основе понятия «светскость не есть безбожие», т. е. она не отрицает место и значение религии в жизни общ-ва.

Говоря о религ. корнях идеологии, имеется в виду ее тесная связь с сознанием и душевным состоянием человека, приверженного религ. вере. Иными словами, во мн. идеях в определ. степени находят свое выражение благородные религ. идеи, изложенные в священных книгах: Торе, Библии, Коране и др.

В условиях взаимообогащения светских и религ. идей общ-во в своем развитии способно подняться на высокий уровень. Убедит. примером этому могут быть эпохи, когда жили и творили такие великие проницат мыслители, как Имам Бухари и Мусо Хорезми, Имам Матуриди и Абу Райхон Беруни, Имам Газзали и Ибн Сина, Имам Термизи и Абу Наср Фараби, оставившие неизгладимый след в истории человечества.

Этот процесс прослеживается также на примере таких учений, как прагматизм – практич. философия, экзистенциализм – философия существования, неопозивитизм, неотомизм и др., впитавших в себя светские и религ. идеи.

Науч. открытия оказывают большое влияние на развитие идеологии. Достижения совр. науки, напр., в области космонавтики, кибернетики, информатики, генной инженерии, успешные опыты по биоклонированию и др. открытия заметно меняют мировоззрение людей.

В то же время науч.-техн. прогресс, хотя и повышает веру в далеко не полностью используемые возможности человека, но с др. стороны – приводит к таким общепланетарным проблемам, как трагедии Хиросимы и Нагасаки, Чернобыля, угрозы применения оружия массового уничтожения и экологич. катастрофы, духовный кризис и др.

Формировавшиеся в течение веков как бесценное наследие мн. поколений обычаи, обряды и праздники также являются мощным фактором реализации идей нац. независимости. Необходимо разумно использовать новые праздники и ритуалы: Мустакиллик, Навруз, День учителя и наставника, День памяти и почестей.

Процесс реализации нац. идеи неразрывно связан с возрождением, развитием и внедрением в совр. жизнь, в уч.-воспитат. процесс системы непрерывного обр., прогрессивных нац. духовно-нравств. ценностей и норм, во многом нашедших свое отражение в нар. педагогике, обрядах, праздниках, играх и др.

Одновременно с изучением, пропагандой нац. традиций особое внимание следует уделять преодолению фактов расточительства и помпезности во время соблюдения обрядов и ритуалов.

Семья, являясь первичной ячейкой общ-ва, живет, следуя многовековым традициям, обычаям, устоям. Семья является для народа надежной опорой, очагом его духовности и нравственности.

Являясь специфич. моделью нац. самоуправления, махалля, опирающаяся на вековые традиции, обычаи и обряды, выполняет важные организац.-воспитат. функции. В махаллинском сообществе обществ. сознание обогащается через старейшин, личный пример старших, нормы колл. поведения.

Трудовые коллективы являются соц.-нравств. средой, где проходит б. ч. жизни

человека, формируются его социальные и личностные установки, взгляды на жизнь. Трудовые коллективы – место, где в людях воспитываются дух обществ. принадлежности, трудолюбие, профессионализм, чувство справедливости, сопереживание радости побед и горечи неудач.

Политические партии (движения, советы, обществ. объединения граждан и т. п.) ориентированы на построение демокр. общ-ва и правового гос-ва, осн. на свободе мнений и взглядов, проверенных жизнью критериях либерализма.

Действующие в нашей страны негос. орг-ции должны принимать активное участие в идеологич. процессе. В этом смысле велика роль Респ. совета духовности и просветительства, Нац. центра по правам человека, Просветительского общ-ва, Центра семьи, Философского науч. общ-ва, Центра обществ. мнения и др.

Средства массовой информации занимают особое место в формировании обществ. мнения, внедрении в сознание народа, в первую очередь молодого поколения, идеи нац. независимости. Они являются эффективным средством в процессе проведения духовно-просветит. реформ, оперативно освещая и поднимая возникающие в этом направлении вопросы.

Средства массовой информации, считающиеся «четвертой властью», должны вести свою деятельность, давая широкую дорогу разл. мнениям и взглядам, пробуждать осознание необходимости восприятия позитивных нововведений и внедрения их в жизнь, опираться на принципы объективности и правдивости.

Именно средства массовой информации должны развивать демокр. ценности и идеалы нашего общ-ва, вести активную работу по формированию сознания молодежи. Пропаганда идей независимости и демократии, новых социальных ценностей должна стать неотъемлемой частью их деятельности.

**ФИНАНСИРОВАНИЕ** – обеспечение необходимыми финанс. ресурсами всего х-ва страны, регионов, предприятий, предпринимателей, граждан, а также разл. программ (экон., образоват. и пр.) и видов экон. деятельности. Ф. осуществляется из собств., внутр. источн. и из внеш. источн., в виде ассигнований из средств бюджета, кредитных средств, иностр. помощи, взносов частных лиц.

**ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ** - обеспечение образоват. учр. денежными средствами из гос., местного бюджета. Финансирование обр. – основа гос. гарантий получения гражданами Узб. обр. в пределах гос. стандартов; осуществляется на основе гос. (в т. ч. ведомственных) и местных нормативов финансирования, определяемых в расчете на одного обучающегося, воспитанника по каждому типу, виду и категории образоват. учр. Образоват. учр. может функционировать на условиях самоокупаемости.

**ФИНАНСОВАЯ ПОЛИТИКА** - часть экон. политики гос-ва, пр-ва; курс, проявляющийся в использовании гос. финанс. ресурсов, регулировании доходов и расходов, формировании и исполнении гос. бюджета, в налоговом регулировании, в управлении денежным обращением, в воздействии на курс нац. валюты.

**ФИНАНСОВЫЕ ЗАТРАТЫ НА ОБРАЗОВАНИЕ** – осн. индикатор, определяемый процентом валового нац. продукта (ВНП), затраченным на обр. (осн. экон. индикатор), а также людскими ресурсами и индикатором предпочтений (приоритетов). Имеются в виду те предпочтения, к-рые оказывает общ-во системе обр. по сравнению с медициной, службой безопасности, обороной и т. д.

**ФИТРАТ**, Абдурауф (1885–1938) – историк и поэт, один из основоположников совр. лит. узб. яз. Сторонник нац.-просветит движения джадидов. Обр. получил в Турции. До революции принимал участие в движении за независимость от России, находился под наблюдением полиции.

Перу Ф. принадлежат драмы «Гробница Темура», «Огузхан»; науч. произв.: «Тилимиз», «Узбек тили сарф китоби», «Узбек тили нахв китоби», «Шеър ва шоирлик», «Адабиет коидалари», «Аруз хакида», науч. трактаты: «Девону луготит турк», «Мукаддимат ул-адаб», «Кутадгу билиг», «Хибат ул-хакоик». Ф. – автор ст. о жизни и творчестве Ахмада Яссави, Алишера Навои, Бабура, Мухаммада Солиха, Машраба,

Умархона, Турди, Фирдоуси, Омара Хайяма, Бедила, кн. об истории ислама «Мухтасар ислом тарихи», тр. по истории узб. литры. Он собрал ценнейшую коллекцию старинных вост. рукописей, к-рая в 1934 г. поступила в Гос. публичную б-ку в г. Ташкенте. В его рассказах и стихах, таких, как «Мунозоара» (Спор), «Рахбари нажат» (Путеводитель спасения), «Ойла» (Семья), «Баенати саехи хинди» (Рассказы индийского путешественника) и др. уничтожающей критике подвергалось невежество мулл, с бешеным фанатизмом выступавших против новометодных школ. В них пропагандировалось преимущество обр., светской культуры для прогресса страны.

Последние годы жизни Ф. занимался науч. деятельностью. В дальнейшем неоднократно подвергался репрессиям как «пантюркист».

В 1937 г. арестован, в 1938 г. расстрелян. В 1962 г. посмертно реабилитирован. В 1996 г. в Бухаре открыт мемориальный музей Ф.

**ФЛЕГМАТИК** (греч. phlegma – слизь) – человек (по своему темпераменту) медлительный, невозмутимый, с устойчивыми стремлениями и настроением, со слабым внеш. выражением душевных состояний, малой чувствительностью и эмоциональностью. Он ненаходчив, с трудом переключает внимание и приспосабливается к новой обстановке, медленно перестраивает навыки и привычки. При этом он энергичен и работоспособен, отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Как правило, он трудно сходится с людьми, слабо откликается на внеш. впечатления.

**ФОБИЯ** (греч. phobos – страх) – 1) психол. навязчивое состояние страха, развивающееся при нек-рых психозах; 2) фобия – сост. часть сложных слов, обозначающая «враждебность», «нетерпимость», «боязнь» ч.-л., напр., гидрофобия, сейсмофобия.

**ФОНД** (франц. fond, от лат. fondus – основание) – 1) систематизиров. собрание к.-л. док-тов, программ и др. объектов; 2) денежные и матер. средства, сосредоточенные в единую совокупность с целью использования их для определ. целей (напр., пенсионный фонд); 3) орг-ция, учреждение, созданные для оказания матер. помощи определ. социальным группам людей (напр., благотворит., науч., культ. фонды); 4) междунар., нац. ассигнования или капиталовложения (обычно составляемые частными лицами) для содержания образоват. учр., осуществления науч. открытий, изобретений, для премирования к.-л.

**ФОНД «ИСТЪЕДОД»** – Респ. фонд. Орг. в 2003 г. (правопреемник фондов «Умид» и «Устоз») в целях: подготовки высококвалифициров. специалистов для приоритетных отраслей нар. х-ва из числа одаренных юношей и девушек, к-рые, получив обр. на уровне мировых стандартов, будут самоотверженно и преданно служить Родине, заботиться о ее величии и мощи, своим талантом возвысят родной край, для осуществления в нашей стране соц.-политич., духовно-экон. реформ с учетом того, что всесторонне развитые нац. кадры внесут в это свой большой вклад; подготовки высококвалифициров. преподавателей из числа проф. и педагогов образоват. учр., в первую очередь высш. образоват. учр., поддержки изучения ими положит. опыта обр. развитых демокр. заруб. стран, ознакомления с новыми пед. технологиями, стажировки за рубежом; содействия реализации Нац. программы по подготовке кадров, утверждения в своей деятельности целей нац. идеи, высоких духовно-нравств. и культ.-ист. традиций народа, общечеловеч. ценностей.

**ФОНД ОПЛАТЫ ТРУДА** – суммарные денежные средства предприятия, орг-ции, израсходованные в течение определ. периода времени на заработную плату, премиальные выплаты, доплаты работникам.

**ФОНД РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – денежные средства, формирующиеся из гос. и негос. источн., направляемые на развитие обр.

**ФОРМАЛИЗАЦИЯ** – представление и изучение к.-л. содержат. области знания (науч. теории, рассуждения, процедур поиска и т. п.) в виде формальной системы или исчисления; связана с усилением роли формальной логики и матем. методов в науч. иссл.

**ФОРМАЛИЗМ** – предпочтение, отдаваемое форме перед содержанием, в разл. сферах человеч. деятельности. Проявляется в безукоснительном следовании прави-

лам этикета, ритуала даже в тех случаях, когда жизненная ситуация делает это бессмысленным, в преклонении перед буквой закона или пренебрежении к его духу; в искве, лит-ре – в признании «чистой» формы единственно ценным худ. элементом.

**ФОРМАЛИЗМ В ОБУЧЕНИИ** – механич. заучивание уч. мат-ла без достаточного понимания и умения применять его на практике. Гл. причинами формализма являются абстрактность в преподавании, изложение уч. мат-ла вне связи с жизнью и практикой, недостаточное использование дидактич. принципов наглядности, сознательности и активности

**ФОРМАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДЫ** – способы действий, осн. на строгом соблюдении заранее заданных правил, алгоритмов; расчеты по формулам, матем. зависимостям.

**ФОРМАЛЬНАЯ ГРУППА** – реальная или усл. социальная общность, имеющая юрид. статус, члены к-рой в условиях обществ. разделения труда объединены социально заданной деятельностью, организующей их труд. Ф. г. всегда имеет определ. нормативно закрепленную структуру, назначенное или избранное руководство, нормативно закрепленные права и обязанности ее членов (напр., разл. комиссии, группы референтов, консультантов и т. п.). Др. назв. – офиц. группа.

**ФОРМАЛЬНАЯ ЛОГИКА** – наука, изучающая формы мышления в отвлечении от конкретного содержания суждений, умозаключений, понятий.

**ФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – программа или курс, по завершении к-рых у лица возникает определ. совокупность законодательно установленных прав, в частности, право заниматься оплачиваемой проф. деятельностью по профилю пройденного курса, занимать более высокую должность, поступать в образоват. учр. более высокого ранга. Основанием для их предоставления служит диплом или иной сертификат гос. образца.

**ФОРМАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ** – обучение, осуществляемое по заранее установленным программам, уч. планам и процедурам, по завершении к-рого уч-ся получает определ. совокупность прав.

**ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ** – способ предоставления образоват. услуг, учитывающий режим жизнедеятельности обучаемого и его соц.-психол. особенности; представляет собой совм. познават. деятельность педагогов и уч-ся, для к-рой характерны систематичность и целостность, определенность ведущих дидактич. целей, постоянство состава обучающихся, наличие определ. режима проведения (установленная продолжительность, определенность места проведения и т. п.). Осн. Ф. о. о. – урок. Сопутствующие формы многообразны: лаб.-практич. занятия, семинар, лекция, диспут, защита проекта, студийные занятия, факультативы, кружки.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНТИНГЕНТА УЧАЩИХСЯ** – порядок приема уч-ся в образоват. учр., определяемый его уставом.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ** – процесс становления социально значимых качеств человека, его убеждений, взглядов, способностей, черт характера. Применительно к задачам обр. имеется в виду достижение определ. уровня социальной зрелости, позволяющего человеку успешно и ответственно выполнять разнообр. роли взрослого члена общ-ва – семьянина, работника, гражданина.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ** – науч. метод определения понятий, включающий анализ понятия, его дефиницию и формулировку. Ф. п. имеет 2 осн. фазы: на 1-й человек замечает важные характеристики, а на 2-й улавливает логич. связь характеристик. В когнитивном (познават.) развитии Ф. п. – ступень формирования мышления и соотв. ей ступень стратегий обучения, на к-рой уч-ся в процессе уч. познават. деятельности выявляют и перечисляют данные (предметы, явления, свойства), относящиеся к рассматриваемому вопросу, теме; группируют эти данные на основе нек-рой их общности, сходства; создают категории и назв. (обозначения) для этих категорий. Согласно сегодняшним представлениям Ф. п. не является монополией человека: мн. исследователи не исключают, что животные способны к абстрактному мышлению. Кроме того, соотношение информ. процессов, происходящих в компьютере, и Ф. п. у человека стало важной задачей изучения искусственного интеллекта.

**ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ** – разновидность пед. эксперимента, к-рый не ограничивается регистрацией выявленных факторов, а позволяет раскрыть закономерности процессов обучения и воспитания, определить возможности их оптимизации. Педагог-исследователь включается в эксперим. ситуацию, активно выступая инициатором создания или усовершенствования тех или иных пед. методов, средств и подходов. Он целенаправленно преобразовывает эксперим. пед. ситуацию в соответствии с предварительно выдвинутой науч. гипотезой для проверки ее эффективности. См. *Педагогический эксперимент*.

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ РУКОВОДСТВА** – система информирования руководства о наиб. важных достижениях пед. науки и практики. Мат-лы готовятся на основе сравнит. анализа фактич. данных (как правило, из нескольких источн.), а также анализа текущих поступлений в справочно-информ. органы, фактографич. карточек и мат-лов досье. Осн формы подачи информации: аналитич. справка, обзор, информ. сообщение.

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ УЧЕНЫХ** – система доведения науч.-пед. информации до ученых отрасли: проводится гл. образом с помощью библиотечно-библ. обслуживания. Специалистам по их требованию выдаются разл. рода справки. Этот вид услуг широко распространен в специализиров. б-ках. Др. вид – организация справочно-поискового аппарата б-ки и предоставление его ученым отрасли для поиска док. источн. Наконец, ученым по их запросам непосредственно выдаются док. источн. или их копии, в к-рых содержатся данные, необходимые для проведения иссл. Дальнейшее совершенствование обслуживания ученых связано с внедрением автоматизиров. системы информ. обеспечения.

**ФОРМЫ МЫШЛЕНИЯ** – способы отражения действительности посредством взаимосвязанных абстракций, ассоциаций, понятий, категорий.

**ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** – способы предоставления образоват. услуг, учитывающие потребности и возможности личности, режим ее жизнедеятельности и соц.-психол. особенности. С учетом этих факторов обр. осуществляется в след. формах: в образоват. учр. – в форме очной, очно-заочной, заочной; в форме семейного обр., самообразования и экстерната. Допускается сочетание разл. форм. Для всех Ф. п. о. в рамках конкретной осн. общеобразоват. или осн. проф. образоват. программы действует единый государственный образовательный стандарт.

**ФОРМЫ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ** – приемы организации обмена мнениями в уч. процессе. К их числу относятся: круглый стол, заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты, судебное заседание.

**ФОРУМ** (лат. forum) – 1) пл. в Др. Риме, на к-рой происходили нар. собрания, устраивались ярмарки и совершался суд; 2) широкое представит. собрание, съезд (форум молодежи); 3) одна из форм уч. дискуссии, обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе к-рого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией».

**ФОТОГРАФИРОВАНИЕ РАБОЧЕГО ДНЯ** – в проф. педагогике разновидность хронометража, когда в течение рабочего дня или урока производств. обучения измеряют и анализируют все затраты времени. Т. о. выявляют потери рабочего времени и их причины, а также состояние организации труда.

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ** – лингв. словарь, содержащий логически неделимые, устойчивые по составу и структуре словосочетания с целостным значением и их характеристику. Это могут быть словари пословиц и поговорок, фразеологич. синонимов и т. п.

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ** – общетеоретич. разработки сложных и малоизученных проблем, создающие концептуальный аппарат и методологич. основу для будущих иссл., направленные на постижение общих закономерностей развития обр. и дающие ключ к пониманию предметной области и задач науч. дисциплин, изучающих его отд. стороны, процессы, аспекты.

**ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ** – специфич. задачи обр. в системе обществ. раз-

деления труда. Осн. функция – превращение соц.-культ., ист., духовно-нравств. опыта в достояние подрастающего поколения и взрослых членов общ-ва. Производные функции: культ.-ист. – обеспечивает сохранность накопленного соц.-культ. опыта и через это преемственность между прошлым общ-ва, его наст. и будущим; посреднич. – обеспечивает связь между духовной культурой и разл. сферами обществ. практики; социально-экон. – готовит работников для разл. областей разделения труда; соц.-политич. – согласует интересы личности и общ-ва; социальная – обеспечивает развитие человека как субъекта разл. видов деятельности, как личности и индивидуальности.

**ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ** – назначение и виды управленч. деятельности. Управление включает такие функции, как анализ, планирование, организацию, контроль и регулирование производств. и др. экон. процессов.

**ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ** – управление по функциям, в процессе к-рого каждый руководитель ведает исполнением определ. круга функций, работ (технологич., информ., финанс., обеспечивающие, производств., проектные).

**ФУНКЦИЯ** (от лат. functio – исполнение) – 1) обязанность, круг деятельности, назначение, роль; 2) физиол. специфич. деятельность животного или растит. организма, его органов, тканей и клеток; 3) лог. отношение зависимости двух изменяющихся величин (переменных) или группы величин, характеризующихся тем, что изменение одной величины имеет следствием изменение др.; 4) лингв. значение к.-л. языковой формы, ее роль в системе языка, определ. соотношение с др. формами.

**ФУРКАТ** (Закирджан Халмухаммед; 1858–1909) – поэт и публицист.

Закирджан Халмухаммед, взявший себе псевд. Ф. (Разлука), род. в 1858 г. в Коканде, в семье мелкого торговца-ремесленника. Он учился в мектебе, затем в медресе. Работал приказчиком. В 1889 г. Ф. переехал в Ташкент и поселился в медресе Кукельдаш. В Ташкенте поэт прожил 2 года. Это был самый плодотворный период в творчестве Ф. Его стихи – лучшие образцы узб. лирич. поэзии кон. 19 – нач. 20 в. Мн. из газелей получили известность как нар. песни.

Ф. был первым публицистом среди узб. поэтов, писал о необходимости изучения рус. яз., рус. науки и техники. Ф. стремился к просвещению для народа, чтобы через рус. яз. приобщиться к мировой культуре. Заветной мечтой Ф. была мечта о том времени, когда все узб. дети будут учиться в школе. Подчеркивая хорошую организацию обучения в рус. гимназии, он тем самым противопоставлял ей реакционно-консервативный метод обучения в старых мусульм. школах и медресе. Однако, стремясь видеть только хорошее в системе обучения в рус. гимназии, Ф. не смог дать ей объективной оценки.

В 1891 г. Ф. выехал из Ташкента в Самарканд. Затем он побывал в Турции, Греции, Болгарии, Египте. В 1892 г. Ф. отправился в Аравию, в Мекку. Осенью 1892 г. Ф. прибыл в Бомбей. Отсюда он начал свое путешествие по Индии. Побывал в Кашмире и Кашгаре. Позже Ф. перебрался в китайскую провинцию Синьцзян и поселился в Яркенде. Ф. проповедует доброту, гуманные, благородные взаимоотношения между людьми, что соответствует нравств. идеалам поэта.

Произв.: «Гимназия», «О науке», «О т-ре», «Рояль», «Суворов», «О назначении поэта и возвышенности поэзии». В пер. Н. Гребнева: «О муз. собрании, состоявшемся в г. Ташкенте», «О выставке в г. Ташкенте», «Обращение к ветру».

**ФУТУРОЛОГИЯ** (нем. Futurologia – искусств. обр., от лат. futurum – будущее + греч. logos – учение, понятие) – в широком значении общая концепция будущего Земли и человечества; в узком – наука о будущем, занимающаяся систематизиров. изучением прогнозируемых процессов, происходящих как в практич. жизни, так и в сфере науч.-техн. прогресса, а также разработкой матем. методов обработки статистич. и иной информации для составления верифицируемых прогнозов, к-рые могли бы послужить основой для планирования не только в области экономики, науки и техники, но и в социальной и политич. сферах.

# Х

**ХАКЕР** (англ. hacker – хакер, программист-фанатик) – компьютерщик-энтузиаст, прекрасно владеющий программированием и направляющий свои знания и энергию на проникновение в чужие компьютерные программы, базы данных, защитные устройства с целью развлечения или для получения секретных сведений, что приводит к преступной деятельности междунар. масштаба, связанной с хищением денежных сумм с банковских счетов, лицензированных программ и т. п. (кон. 20 в.).

**ХАМЗА** [Хамза Хакимзаде Ниязи; 22 февраля (6 марта) 1889, Коканд – 18 марта 1929, кишлак Шахимардан] – поэт, драматург, обществ. деятель, нар. поэт УзССР (1926).

Род. в семье лекаря. Учился в мектебе, затем в медресе. Организовав бесплатную школу для бедноты, преподавал в ней. Стихи начал писать с 1899 под влиянием творчества узб. просветителей Мукими и Фурката. Осн. произв. дорев. творчества Х. рукописный стихотворный «Диван» (1905–14) на узб. и тадж. яз., был опубл. посмертно. В нек-рых газелях «Дивана» наряду с традиц. образами неразделенной любви присутствуют мотивы обличения социального неравенства, защиты науки и просвещения. Этими же мотивами проникнуты и первые опубл. произв. Х.: стих. «Рамазан» (1914), повесть «Новое счастье» (1915), пьеса «Отравленная жизнь» (1916). Стихи, включенные в сб. «Душистая роза» (1919), стали первыми образцами поэзии нового времени на узб. яз.

После 1917 Х. учительствовал в Коканде и Фергане, организовал передвижную театр. труппу, был сотрудником Политотд. Туркфронта, а позже – Облполитпросвета. В 1918 он создал пьесу «Бай и батрак», ставшую заметным произв. узб. драматургии. Популярностью пользуются пьесы Х. «Проделки Майсары» (1926) и «Тайны паранджи» (1927), в к-рых говорится о тяжелой доле узб. женщин. Ему принадлежит неск. десятков песен. Собирая в разл. р-нах Узб. нар. песни, исполнял их на нац. инструментах. Из муз. наследия Х. уцелело не все. Нек-рые его мелодии вошли в сб. «Песни Ферганы, Бухары и Хивы» (1931); часть песен записана от изв. узб. певцов. Х. вел разнообразную обществ. работу.

Он обогатил классич. поэтич. метрику (аруз) за счет форм нар. стиха (бармак). Х. оставил заметный след в истории развития культуры Узб. не только как поэт и драматург, но и как театр. деятель, композитор и музыкант.

**ХАРАКТЕР** (от греч. charaktēr – черта, особенность) – совокупность устойчивых индивид. особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обусловливая типичные для нее способы поведения. Х. проявляется в манерах человека, его поступках, складе ума; определяет все происходящие в человеке изменения, а также силу сопротивления внеш. влияниям, представляя собой основу личности и ее нравств. устоев и придавая действиям субъекта те или иные экспрессивные свойства (напористость, мягкость, импульсивность, открытость, осторожность и др.).

**ХАРАКТЕРИСТИКА** – 1) описание, определение отличит. свойств, качеств ч.-л. или к.-л.; 2) офиц. док-т с отзывом о служебной, обществ. деятельности конкретного человека.

**ХАРИЗМА** (англ. charisma – искра божья, божий дар, гениальность, от греч. charisma – подарок, дар, милость) – наделение личности свойствами, вызывающими преклонение перед ней и безоговорочную веру в ее возможности. Способности харизматич. лидера, выступающего на религ. или политич. арене, мистифицируются, для него типична функция избавителя. Х. чаще всего возникает в экстремальных ист. ситуациях, когда складывается соотв. соц.-психол. потребность (Наполеон – во Франции, Ленин – в России).

**ХАРИЗМАТИЧЕСКИЙ** – относящийся к харизме, наделенный харизмой, исключительно одаренный, следующий божественному призванию, предназначению.

**ХОББИ** (англ. hobby) – к.-л. увлечение, любимое занятие для себя, на досуге; иногда – причуда.

**ХОЛЕРИК** (от греч. cholē – желчь) – человек, отличающийся (по своему темпераменту) быстротой действий, порывистый, способный отдаваться делу с исключит. страстностью, но неуравновешенный, склонный к бурным эмоцион. вспышкам, резким сменам настроения; он несдержан, нетерпелив, вспыльчив, что отражается в действиях, речи, жестах, мимике. Отсюда – большая устойчивость стремлений и интересов, большая настойчивость, возможны затруднения в переключении внимания.

**ХРАБРОСТЬ** – черта характера, проявляющаяся в способности личности преодолевать чувство страха в ситуации опасности и рисковать собой ради достижения цели.

**ХРЕСТОМАТИЯ** – уч. пособие, представляющее собой сб. систематически подобранных худ., мемуарных, науч., уч. матлов или отрывков из них, а также разл. др. док-тов.

**ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ КАТАЛОГ** – библиотечный каталог, в к-ром библ. записи располагаются по годам изд. (или первой публ.).

**ХРОНОЛОГИЯ** (греч. chronologia, от chronos – время + logos – учение, понятие) – 1) врем. последовательность, перечень ист. событий во врем. последовательности; 2) наука, теория об измерении, исчислении времени.

**ХРОНОМЕТРАЖ** (греч. chronos – время и metreō – измеряю) – 1) измерение рабочего времени, затрачиваемого рабочим на выполнение отд. трудовых операций с целью определения трудоемкости этих операций, работ; применяется при нормировании труда на предприятиях; 2) в проф. педагогике метод иссл. результативных показателей трудовых действий (в т. ч. в процессе их освоения): замеры отрезков времени на выполнение отд. действий с целью определения оптимального времени, норм труда (в т. ч. ученич. норм времени на разных этапах производств. обучения), темпа работы, ритма труда, оценки степени тренированности уч-ся.

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ** – целенаправл. процесс формирования способности воспринимать, чувствовать, любить, оценивать иск-во, наслаждаться им и создавать худ. ценности, развитие способностей и дарований в разл. областях иск-ва.

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – процесс освоения совокупности искусствоведч. знаний, умений, навыков, формирования образного мышления.

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ШКОЛЫ** – внешк. образоват. учр. для выявления и развития у детей разных возрастов способностей к изобразит. иск-ву, для подготовки к проф. деятельности в этой области.

# Ц

**ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ** – процесс порождения новых целей в деятельности человека, одно из проявлений мышления.

**ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ** – сознат. и активная направленность личности на определ. результат деятельности. Ц. является важнейшим мотивац.-волевым свойством личности, определяющим содержание и уровень развития всех др. волевых качеств. Различают Ц. стратегическую, т. е. умение личности руководствоваться во всей своей жизнедеятельности определ. принципами и идеалами, и Ц. оперативную – умение ставить ясные цели для отд. действий и не отключаться от них в процессе выполнения. Целеустремленный человек имеет ясные личные цели, точно знает, чего хочет, куда идет.

**ЦЕЛИ ИДЕОЛОГИИ.** История свидетельствует человечество на разл. этапах развития ставило разл. цели и решало их разнообразными средствами, не в последнюю очередь идеологическими.

Избранная нац. идея приобретает важное значение в жизни млн людей, представляющих разные нации и народности, становится мощным фактором формирования обществ. сознания. Отсутствие прогрессивной идеи лишает человека, общ-во, гос-во стратегич. цели на пути прогресса.

Прогрессивная идея содержит след. осн. цели:

– Обеспечение гармонии отношений личности, гос-ва и общ-ва;

– Формирование прогрессивного обществ. сознания;

– Воспитание духовно богатой и нравственно цельной, гармонично развитой личности, обладающей независимым мировоззрением и самостоят. мышлением, опирающейся на бесценное наследие наших предков и общечеловеч. ценности;

– Формирование у граждан чувства нац. гордости и достоинства, патриотизма;

– Мобилизация общ-ва на достижение благородной нац. идеи;

– Формирование в общ-ве, у каждого гражданина убежденности и уверенности в достижении стратегич. целей развития;

– Развитие и приумножение нац.-культ. и духовно-нравств. традиций и обычаев, общечеловеч. ценностей;

– Формирование идеологич. иммунитета;

– Стать программой реальных практич. действий.

Только в случае реализации указ. осн. целей идея содействует осуществлению обществ. идеи.

**ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ** – запланированные результаты пед. деятельности, состоящие в обеспечении такого развития и таких условий, к-рые дадут уч-ся возможность раскрыть и довести до полного расцвета свои потенц. возможности (физ., духовные и интеллект.), к-рыми он обладает как член общ-ва. Подразделяются на: цели обучения – зафиксированный в уч. программе объем и уровень освоения знаний, формирования умений и навыков; воспитат. цели – формирование черт характера, ценностных ориентаций, духовно-нравств., волевых качеств, освоение нормативов социального поведения и межличностного взаимодействия; цели развития – обогащение духовного мира, познават. и интеллект.-творч. способностей, совершенствование восприятия, внимания, памяти, мышления.

Ц. о. обусловлены социальными требованиями и выступают как средства их достижения.

**ЦЕЛЬ** – осознанный образ предвосхищаемого полезного результата, на достижение к-рого направлено действие человека. Основой формирования Ц. у человека является его предметно-матер. трудовая деятельность, направленная на преобразование окружающего мира. Цель исследования – это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах науч. поиска.

**ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ** – формирование гармонично и всесторонне развитой, общественно активной личности. Всестороннее развитие личности характеризуется единством ее умств. и физ., духовно-нравств. и эстетич. развития, обеспечивающего высокий уровень общего и соц.-проф. обр., психол. и практич. подготовленности к труду, формирование разносторонних духовных потребностей и творч. способностей.

**ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ** – идеалы, обращенные в нравств. ориентиры воспитания и обучения: истина, добро, личность, польза, свобода, любовь, творчество, выбор и др. Ценности как предпочтения (или отвержения) идеалов диктуются чувствами и принимаются сознанием. Они определяют то, к чему следует стремиться, относиться с уважением, признанием, почтением. Выделяют Ц. о. – гос., обществ., личностные (см. *Образование*).

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ** – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегич. жизненных целей и общих мировоззренч. ориентиров. Существует взаимосвязь между системой фундамент. ценностей, потребностей общ-ва и деятельностью личности.

Ц. о. – это система устремлений личности, а также характер этой устремленности, высш. уровень представлений об идеалах, о смыслах жизни и деятельности, к-рые в совокупности лежат в основе активности каждого человека и составляют внутр. источн. его самоактивности.

Традиционно Ц. о. понимались как содержание социального уровня направленности личности, взаимосвязанной со значимыми для нее оценками действительности. Однако в таком виде представление о Ц. о. было лишено двух важнейших качеств – внутренне обусловленной самоценности и изменяемости во времени.

Ц. о. – предпочтения (или отвержения) определ. смыслов и построенных на их основе способов поведения. Ц. о. формируются на базе соотнесения субъектного опыта с бытующими в данном социуме моральными и культ. образцами и выражают конкретное понимание целей человеч. существования, жизненные притязания и престижные предпочтения, представления о должном и эстетич. вкус.

Проблема динамики Ц. о. личности является важной для психол.-пед. объяснения личностного развития (как молодого, так и зрелого человека), для понимания процессов конструктивного преодоления кризисных периодов в жизни индивида, в основе к-рых – переосмысление личностных ценностей.

Признание факта динамики Ц. о. важно:

– для совершенствования содержания и форм переподготовки профессионалов, для понимания механизмов самоопределения и самореализации всех субъектов образоват. систем;

– для объяснения психол. механизма выбора новых смыслов в деятельности педагогов (особенно актуального в условиях реформ в обр.);

– для создания оптимальных психол. условий освоения социальных, культ., нравств. ценностей детьми;

– наконец, для реализации принципов принятия-самопринятия, самоценности-другодоминантности, столь важных в нравств. отношении в аксиологии личностно-ориентированной педагогики.

Существ. элементом динамики Ц. о. является ценностное противоречие между разл. противоположными смыслами и значениями, когда у личности возникает противопоставление разных ценностей или рассогласование ее ценностей, старого и нового опыта и инициируемой деятельности. Ценностное противоречие переживается и осознается личностью как трудность выбора и принятия решения. Оно разрешается человеком в процессе ценностно-ори-

ентированной деятельности (переживания неудовлетворенности собой, актуализации осознания и соизмерения ценностей, нахождения средств реализации новых Ц. о. в новом опыте деятельности). Т. о., Ц. о. являются выражением степени динамизма и открытости самой личности. Иерархия Ц. о. влияет на формирование определ. соц.-культ. типа личности. По аналогии – иерархия ценностей в целом влияет и на формирование определ. типа образования (как содержания и философии обр. самого по себе, так и сознания его субъектов). Ценностный тип обр. задает то или иное понимание смыслов пед. деятельности, влияет на структуру и содержание Ц. о. педагогов.

**ЦЕННОСТЬ** – понятие введено в науч. оборот И. Кантом при противоположении сферы нравственности (свободы) и сферы природы (необходимости).

Мир должного как бы достраивает мир сущего, а значит. и достоверного до целостности и системы. поэтому действие, по Канту, невозможно без включения его в структуру должного.

Однако нормы и Ц. не только управляют действиями. Всякая Ц. – цель сама по себе, к ней стремятся ради нее самой, поскольку она – идеал, источн. к-рого является критич. сознание как конструктор всяких норм.

Познание Ц., их мысленное созерцание и переживание основаны на чувствах, прежде всего таких основополагающих, как чувства Любви и стремления к Добру, Истине и Красоте. Согласно, напр., М. Шелеру, всякое познание Ц. есть акт предпочтения, в интуитивной очевидности к-рого устанавливаются «ранги» Ц.: Ц. тем выше, чем они менее причастны «делимости» и чем глубже удовлетворение, к-рое они дают. В этом смысле наименее долговечными являются Ц. «приятного» или «матер. блага», связанных с удовлетворением преходящих склонностей и потребностей человека и к-рые наиб. «делимы».

Человек, постоянно находясь в ситуации выбора одного из альтернативных решений, критерием такого выбора полагает ценность. Если мотивы конкретной деятельности задаются часто ситуацией, то Ц. порождаются социальными и культ. условиями бытия и более глубинными факторами существования человека. В этом контексте мир Ц. есть внеличностный и надличностный, а в определ. случаях и внеист. Ц. оказываются принадлежащими сфере бытия человека.

Ц. выполняют роль смыслов человеч. жизни, выступают как смысловые универсалии и составляют три осн. класса. позволяющие сделать жизнь человека осмысленной: это – Ц. творчества (в т. ч. труда), Ц. переживания (прежде всего любви) и Ц. отношения. Источн. Ц. являются – мир «десяти тысяч уникальных ситуаций» и совесть человека как «смысловой орган», способный отыскать уникальный смысл в каждой из ситуаций.

Т. о., «Ц.» принадлежит к тем многозначным понятиям, к-рые распространены и в сфере обыденного сознания, и сфере науч., в частности, методологич. и филос. знания. Отражая все то, что осознается и переживается личностью как актуальная значимость, как смысл, как идеал. они предстают и как сущностные характеристики сознания и поведения индивида, и как целевые конструкты социальной деятельности.

**ЦЕНТР СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО. ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЦССПО).** ЦССПО Мин-ва высш. и ср. спец. обр. является органом гос. управления в области ср. спец., проф. обр. и в своей деятельности подотчетен КМ РУз.

Основными задачами ЦССПО являются:

– реализация единой гос. политики в сфере ср. спец., проф. обр., направленной на подготовку молодежи. обладающей широким спектром глубоких знаний, овладевшей конкретной профессией и навыками работы в совр. рыночных условиях;

– осуществление комплекса мер по реализации целевых задач и приоритетных направлений непрерывного обр., определ. в Нац. программе по подготовке кадров в сфере ср. спец., проф. обр.;

– внедрение в уч. процесс акад. лицеев и проф. колледжей прогрессивных форм обучения, новых пед. и информац. технологий, а также эффективных форм и методов дух.-нравств. воспитания обучающих-

ся на основе идеи нац. независимости, богатого интеллект. наследия и общечеловеч. ценностей;

– совершенствование гос. образоват. стандартов ср. спец., проф. обр. и уч. программ, направленных на повышение уровня обр. и качества проф. подготовки специалистов;

– организация разработки и издания уч. и уч.-метод. лит-ры для акад. лицеев и проф. колледжей;

– организация работ по повышению проф. уровня пед. кадров ср. спец., проф. образоват. учр. и стимулированию их труда.

**ЦИКЛ** (от греч. kyklos – круг, кругооборот) – 1) совокупность явлений, работ, процессов, совершающих законченный круг развития в течение к.-л. промежутка времени, напр., Ц. произ-ва, жизненный Ц. и др.; 2) пед. определ. группа наук, дисциплин, совокупность предметов одной образоват. направленности (гуманитарный и естеств.-науч. Ц.). Проф. подготовка включает общетехн., общепроф. (отраслевой) и проф. Ц.

**ЦИНИЗМ** – моральное качество, характеризующее презрит. отношение к культуре общ-ва, к его духовным и нравств. ценностям, форма морального зла, открыто демонстрирующая собств. аморальность. Понятие «Ц.» образовано от назв. др.-греч. филос. школы киников (циников), представители к-рой (Антисфен, Диоген Синопский, Кратет и др.) проповедовали пренебрежит. взгляды на те общепринятые нравств. запреты и правила приличия (одежда, религ. и гражд. святыни и др.), к-рые, по их мнению, не имели видимой целесообразности. Впоследствии Ц. стала называться личностная позиция, отрицающая значимость обществ. мнения и стыда. В этом аспекте Ц. близок к нигилизму. Ц. в поведении и убеждениях характерен для людей, добивающихся своих целей любым способом, в т. ч. и аморальным, а также для разочаровавшихся в к.-л. идеалах, идейно опустошенных. Ц. обнаруживается в тех ситуациях, когда субъект сознает собств. безнаказанность и не считает нужным выглядеть в глазах др. людей порядочным человеком, либо в состоянии отчаяния, когда ему больше нечего терять. В том и др. случае он является следствием нравств. варварства и тесно связан с такими пороками, как грубость, хамство, бестактность, бесстыдство и т. д. Как противоположность лицемерию Ц. может скрывать повышенную чувствительность и уязвимость. Ц. может также выражаться в форме иронии и сарказма.

Ц. чаще всего начинает проявляться в подростковом возрасте, к-рому свойственны самонадеянность, заносчивость, зазнайство, критич. отношение к поведению взрослых. Применение взрослыми некорректных приемов воздействия на подростков (демагогия, бестактность, оскорбление, унижение, безнаказанные нарушения моральных норм) может вызвать ответную негативную реакцию, выражаемую в Ц. У детей причиной циничного поведения являются разочарование в людях, к-рых они идеализировали, конфликтные семейные ситуации, в особенности разводы, и др. Чувство собств. превосходства у подростка также может перейти в Ц., когда эта позиция поддерживается взрослыми. Крайняя форма Ц. – жестокость, поэтому особо опасно общение детей с преступными элементами, создающими у подростков иллюзию вседозволенности.

# Ч

**ЧЕЛОВЕК** – существо, воплощающее высшую ступень развития жизни, субъект обществ.-ист. деятельности. Ч. является системой, в к-рой физ. и психич., генетически обусловленное и прижизненно сформированное, природное, социальное и духовное образуют нерасторжимое единство. Ч. выступает как: организм; индивид (что означает его принадлежность к роду homo sapiens); индивидуальность (характеризующая отличие одного индивида от др.); субъект (производящий изменения в окружающем мире, др. людях и в себе самом); носитель ролей (половых, проф.); Я-образ (система представлений, самооценка); личность (как системное социальное качество индивида, его персонализация, отраженная субъективность в др. людях и в самом себе как в др.). Ч. является предметом изучения ряда наук: антропологии, социологии, педагогики и др. Практически вся психология обращена к проблеме Ч. как индивида, включенного в социальные связи, его развития в процессах обучения и воспитания, его формирования в деятельности и общении. Совм. деятельность и общение являются основаниями и движущей силой развития Ч.; посредством них осуществляется движение Ч. в мире людей, приобщение его к культуре.

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР** – 1) роль, место и влияние человека как субъекта обществ.-ист. и трудовой деятельности; 2) в узком смысле – понятие, обозначающее интегральные характеристики связи человека и техн. устройства, проявляющиеся в конкретных условиях их взаимодействия.

**ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ** – устойчивые, повторяющиеся в разл. ситуациях особенности поведения индивида. Наиб. исследованы такие Ч. л., как экстраверсия, интроверсия, тревожность, ригидность, импульсивность.

**ЧЕСТОЛЮБИЕ** – социальное чувство, проявляющееся как мотив действий, совершаемых для достижения обществ. признания, престижа, почета, славы в качестве гл. жизненной ценности. Ч. особенно распространено в социальных общностях, где придается особое значение статусным различиям и создаются возможности для перехода из одного статуса в др. Здоровое, умеренное Ч. не является пороком, ибо образует один из важнейших мотивов социальной активности людей. Непомерное и не подкрепленное собств. значимостью Ч. вырождается в тщеславие – стремление обрести дешевую или выдуманную славу, внеш. символы престижа. Болезненное Ч. при незначит. способностях личности является не только нравств. пороком, но и превращается в несчастье для его обладателя. Оно порождает чувство хронич. неудовлетворенности жизнью, острую зависть к чужому успеху. Осн. условие нормального развития Ч. – это соответствие между внутр. достоинствами личности и ее обществ. признанием.

**ЧЕСТЬ** – форма самоуважения личности, обращенная в соц.-нравств. ценность (чувство собств. достоинства); это признание, к-рое окружающие добровольно выражают человеку как носителю индивид. ценностей (почтение, доверие). Пробуждение и бережное развитие тонкого и умеренного чувства собств. достоинства – одна из важнейших и наиб. трудных задач воспитания, поскольку от этого чувства в значит.

степени зависит плодотворное для самого человека и для общ-ва развитие личности.

**ЧУВСТВА** – высшая форма эмоцион. отношения человека к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относит. устойчивостью, обобщенностью, соответствием потребностям и ценностям, сформированным в его личностном развитии. Формирование устойчивых эмоцион. отношений – важнейшее условие развития человека как личности, гл. цель и конечный продукт его воспитания. Воспитание предполагает открытие человеку причин непосредственно волнующих его событий, обобщение и направление на них его эмоцион. опыта. Содержание доминирующих Ч. определяет важную характеристику человека – направленность личности.

**ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ, СЕНТИМЕНТАЛЬНОСТЬ** – склонность к трогательным ощущениям и представлениям, склонность сопровождать каждое переживание избытком чувств.

**ЧУВСТВО НЕПОЛНОЦЕННОСТИ** – ощущение (обоснованное или необоснованное) зависимости от ближнего в физ., духовном или моральном отношении; часто оно является следствием перенесенных унижений. В качестве противовеса жизненным затруднениям, создаваемым людьми, возникают такие чувства, как заносчивость, жажда власти, мечты об уничтожении и т. п., в силу чего те, кто в большей степени отягощен Ч. н., становятся опасными для общ-ва. Поэтому важной задачей воспитания является помощь в постепенном обретении уверенности в самом себе.

**ЧУВСТВО ЮМОРА** – способность человека подмечать в явлениях их комические стороны, эмоционально на них откликаясь. Ч. ю. неразрывно связано с умением субъекта обнаруживать противоречия в окружающей действительности. По отношению к объекту юмора, к-рый как бы подвергается своеобразной эмоцион. критике, сохраняется дружелюбие. Ч. ю. предполагает наличие у его субъекта положит. идеала, без к-рого оно вырождается в негативные явления (пошлость, цинизм и т. д.). Судить о наличии или отсутствии Ч. ю. можно по тому, как человек понимает шутки, анекдоты, шаржи, карикатуры, улавливает ли он комизм ситуации, способен ли смеяться не только над др., но и над собой, если сам становится объектом шутки. Отсутствие или недостаточная выраженность Ч. ю. свидетельствуют как о сниженном эмоцион. уровне, так и о недостаточном интеллект. развитии личности.

# Ш

**ШИРОТА МЫШЛЕНИЯ** – свойство мышления; способность охватить проблему в целом, привлечь большое кол-во областей действительности, а также прошлое, наст. и будущее человека. Нередко таких людей называют «люди с широким кругозором». Однако нельзя путать широкое мышление с поверхностным, разбросанным. Поэтому широкое мышление обычно является и глубоким, т. е. отражающим наиб. существ. свойства и качества, связи и отношения действительности.

**ШИФР** (от франц. chifire – цифра) – 1) система усл. знаков и их комбинаций, к-рым присваиваются определ. значения; используются при передаче сообщений в зашифрованном виде; 2) усл. регистрац. знак, наносимый на док-ты, рукописи, кн., информ. мат-лы и т. п. с тем, чтобы организовать их упорядоченное хранение и облегчить поиск в б-ках, архивах, базах данных.

**ШКАЛА** (от лат. scala – лестница) – инструмент для измерения непрерывных свойств объекта; представляет собой числовую систему, в к-рой отношения между разл. свойствами объектов выражены свойствами числового ряда. Ш. используются для изучения разл. характеристик соц.-психол. явлений; различаются матем. свойствами и разными способами сбора информации. Выделяют четыре Ш. измерения: Ш. наименований (номинальная Ш.), порядка (ординальная), интервалов (интервальная) и отношений (пропорциональная).

**ШКАЛА ОЦЕНОК** – метод. прием, позволяющий распределять совокупность изучаемых объектов по степени выраженности общего для них свойства. Такое распределение основывается на субъективных оценках данного свойства, усредненных по группе экспертов. Простейшим примером такой шкалы является обычная шк. система баллов. Ш. о. имеет от 5 до 11 интервалов, к-рые могут быть обозначены числами либо сформулированы вербально (словесно). Считается, что психол. возможности человека не позволяют ему производить классификацию объектов более чем по 11–13 позициям. Каждое суждение оценивается группой экспертов и получает свой усредненный балл.

**ШКАЛА УСТАНОВОК** – прием, позволяющий сравнивать индивидов по величине, интенсивности и устойчивости их отношения к изучаемому явлению. Объектом измерения являются личностные качества людей. Построение Ш. у. связано с подбором таких суждений, к-рые выражают весь спектр возможных отношений субъекта к определ. явлению. Если по шкале оценок каждое суждение оценивается экспертами и получает усредненный балл, то в Ш. у. входят те суждения, к-рые имеют наиб. высокую оценку. С этими суждениями знакомят лиц, чьи установки предполагается изучать; соотв. по тому, какие суждения выбирает индивид, ему присваивается суммарный балл, к-рый и является его баллом по данной установке.

**ШКОЛА** – уч.-воспитат. учреждение, осуществляющее под руководством педагогов обучение и воспитание подрастающего поколения. Содержится на средства госва, частных лиц или обществ. организаций. По характеру сообщаемых знаний Ш. делятся на общеобразоват. и специальные (коррекц.) для обучающихся с отклонениями в развитии; по уровню даваемого обр. –

на Ш. нач. и общего ср. обр.; по отношению к религии – на светские и религ. (конфессиональные).

**ШКОЛА ВЗРОСЛЕНИЯ** – термин был введен в науч. лексику В. В. Давыдовым для обозначения совокупности особых пед. технологий, обеспечивающих развитие. Совр. психология развития показала, что процесс перехода ребенка с одной возрастной ступени (стадии) на др. не сводится к развитию отд. его качеств (интеллект., физ. и т. п.).

Процессы такого перехода требуют, кроме того, особых условий, особой организации среды обр. Школу, специально обеспечивающую возрастное движение (взросление), называют Ш. в. Ее характерными чертами являются:

– введение возрастной стратификации и символизации – т. е. построение особых форм, методов, содержания и пространств. обр. для каждой возрастной ступени;

– оформление возрастных переходов и переходных периодов (учет их высокой значимости), широкая представленность образцов взрослой жизни (в т. ч. и учительской).

Пед. условия в Ш. в. изменяются с возрастом. Они включают предоставление школьнику все большей свободы, самостоятельности и ответственности, что позволяет уже на нач. ступенях раскрыть перед каждым школьником перспективу его саморазвития.

**ШКОЛА-СЕМИНАР** – кратковрем. форма обучения лиц, нуждающихся в силу проф. или иных потребностей в знаниях. Занятия проходят в лекционно-семинарской форме с использованием деловых игр и др. активных методов. Прохождение курса может быть растянуто во времени и осуществляться с установленной регулярностью - раз в нед., месяц, квартал.

**ШКОЛОВЕДЕНИЕ** – сост. часть педагогики, занимающаяся вопросами организации шк. дела в целом по стране или на отд. терр. В предмет изучения входят: размещение общеобразоват. школ, управление ими, финансирование их деятельности.

**ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА** – комплекс законодат. и адм. мер, направленных на изменение шк. системы; определяется уровнем обществ. развития и социально-экон. организацией общ-ва. Напр., реформа совр. шк. обр. в Узб. осуществляется на основе Нац. программы по подготовке кадров и Гос. общенац. программы развития шк. обр.

**ШКОЛЬНЫЙ КОНТИНГЕНТ** – число обучающихся в общеобразоват. школах. Величина Ш. к. зависит от продолжительности курса обучения, от сети школ и ее рацион. построения, от доступности для граждан общего обр. и др. факторов. Ш. к. является исходной величиной при расчетах и планировании сети общеобразоват. учр., их типов и структуры, потребности в учительских кадрах, стр-ве шк. зданий, изготовлении уч. оборудования и т. п.

**ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК** – книга, предназначенная для обучения школьников. Содержит определ. образом отобранный и систематизированный материал, подлежащий изучению на том или ином этапе обучения, адекватный уровню образоват. подготовки уч-ся, их возрастным возможностям. Учебники используются с 17 в. под влиянием тр. Я. А. Коменского, чешского педагога и философа, создавшего систему дидактики.

**ШТАМП** (от итал. stampa – печать) – 1) прямоугольная или иной формы печать, в к-рой обычно указывается назв. учреждения, его адрес, телефоны. Такая печать используется для проштамповки док-тов, исходящих из учреждений писем, справок; 2) типичное, стандартное, не отличающееся оригинальностью управленч. решение.

**ШТАТНАЯ ЕДИНИЦА** – предусмотренная штатным расписанием орг-ции должностная ед.

**ШТАТНОЕ РАСПИСАНИЕ** – утверждаемый собственником имущества предприятия, руководителем или вышестоящим органом перечень наименований должностей пост. сотрудников с указанием кол-ва одноименных должностей (вакансий) и размеров должностных окладов. В Ш. р. отражается также структура соотв. орг-ции.

# Э

**ЭВОЛЮЦИЯ** (от лат. evolutio – развертывание) – одна из форм движения, развития в природе и общ-ве; медленное постепенное количеств. изменение, приводящее при определ. условиях к новому качеству, необратимое ист. развитие живой природы.

**ЭВРИКА** (греч. heurēka – «я нашел») – 1) согласно преданию, восклицание, приписываемое Архимеду, когда во время купания он открыл осн. закон гидростатики, согласно к-рому тело, помещенное в жидкость, столько теряет в весе, сколько весит вытесненная им жидкость; 2) перен. выражение радости, восторга при решении сложной задачи, возникновении плодотворной идеи.

**ЭВРИСТИКА** (от греч. heuriskō – нахожу, отыскиваю, открываю) – 1) в антич. философии «иск-во нахождения истины», система логич. приемов и метод. правил теоретич. иссл.; 2) психол. разд. психологии, изучающий природу мыслит. операций, гл. образом продуктивное творч. мышление человека при решении разл. задач (эвристич. деятельность) 3) пед. метод обучения путем наводящих вопросов, способствующий развитию находчивости, активности; 4) экон. метод анализа экон. явлений и процессов, принятия решений, осн. на интуиции, находчивости, аналогиях, опыте, изобретательности, опирающийся на особые свойства человеч. мозга и способности человека решать задачи, для к-рых формальный матем. алгоритм, способ решения не изв.; 5) в более узком смысле – совокупность спец. методов и приемов поиска решений в процессе открытия нового (эвристич. приемы и методы).

**ЭВРИСТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА** – вопросно-ответная форма обучения, при к-рой преподаватель не сообщает уч-ся готовых знаний, а умело поставленными вопросами, иногда наводящими, но не содержащими прямого ответа, заставляет их самих, на основе уже имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым понятиям, выводам и правилам.

**ЭВРИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД** обучения – частично-поисковый метод, организация поисковой, творч. деятельности на основе теории поэлементного усвоения знаний и способов деятельности. Целостная задача требует след. умений: анализировать ее условие в соотношении с поставленным вопросом, преобразовывать осн. проблемы в ряд частных, подчиненных гл., проектировать план и этапы решения, формулировать гипотезу, синтезировать разл. направления поисков, проверять решение и т. д. Система специально разработанных уч. задач помогает школьнику овладеть умением самостоятельно выполнять каждый из этапов решения. В одном случае школьника учат видеть проблему, предлагая ставить вопросы к картине, док-ту, содержанию, изложенному учителем, в др. - строить доказательство, в третьем – делать выводы из представленных фактов, в четвертом – высказывать предположение и т. д. Наиб. выразит. формой Э. м. является эвристическая беседа, состоящая из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из к-рых служит шагом на пути к решению проблемы и большинство к-рых требует от уч-ся не только воспроизведения своих знаний, но и осуществления небольшого поиска. При эвристич. беседе учитель направляет поиск, последовательно ставит проблемы, формулирует противоречия, со-

дает конфликтные ситуации, а ученики самостоятельно ищут решение возникающих проблем или подпроблем.

Участие школьников в частичном поиске решения проблем проявляется и тогда, когда они высказывают предположение, гипотезу, а ее рассмотрение осуществляет учитель. Без этапа частичного поиска невозможно освоение опыта творч. деятельности. Э. м. может быть построен индуктивно или дедуктивно, при сочетании прямого и косвенного взаимодействия участников процесса. Гл. состоит в способе орг. познават. деятельности уч-ся. Необходимо отличать Э. м. от исследовательского метода, предполагающего поиск решения целостной проблемной задачи.

**ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ** – комплекс способностей к успешному поиску истины, к нахождению новых способов разрешения сложных проблем. Термин определяет наличие у индивида знаний, умений, творч. подхода, позволяющих успешно заниматься исследоват. деятельностью, а также познават. возможности освоенной им методологии поиска.

**ЭГОИЗМ** (от лат. ego – Я) – себялюбие; поведение, к-рое целиком определяется мыслью о собств. Я, собств. пользе, выгоде, предпочтении своих интересов интересам др. людей. Э. является порождением природного инстинкта самосохранения, и с точки зрения этики необходимость Э. обусловливается ценностью жизни. Он необходим для осознания и реализации ценностей, заложенных в личности, для исполнения морального долга, состоящего в доведении до наиб. совершенства собств. задатков и способностей. Э. становится недопустимым с этич. точки зрения, когда чужой жизни и чужой личности придается меньше значения, чем собств., когда попираются права других. Развитие Э. и превращение его в доминирующую направленность личности объясняется серьезными дефектами воспитания. В зрелом возрасте подобная концентрация на собств. Я, себялюбие и полное равнодушие к внутр. миру др. человека или социальной группы может привести к отчуждению как переживанию субъектом одиночества во враждебном ему мире. Э. необоснованно рассматривается как врожденное свойство человека. Противоположный термин – альтруизм.

**ЭГОЦЕНТРИЗМ** (от лат. ego – я + centrum – центр) – неспособность или неумение индивида встать на чужую точку зрения, восприятие своей точки зрения как единственной существующей. Термин введен в психологию Ж. Пиаже для описания особенностей мышления, характерного для детей в возрасте до 8–10 лет. По разл. причинам такая особенность мышления в разной степени выраженности может сохраняться и в более зрелом возрасте. Наиболее ярко проявляется в раннем дет. возрасте и, как правило, преодолевается к 12–14 годам; также наблюдается тенденция к усилению в старости.

Ж. Пиаже в своих книгах описывает несколько проведенных им экспериментов, демонстрирующих дет. Э, напр., эксперимент с игрушкой и горой. Ребенку тщательно, со всех сторон показывают ландшафт в миниатюре, изображающий гору с домиками, деревьями и пр. После этого его сажают на стул перед этим ландшафтом и просят описать, что он видит. Ребенок описывает ту часть «горы», которая ему видна. После этого с противоположной стороны «горы» сажают на стул игрушку, и ребенка теперь просят описать, что видит игрушка. Несмотря на очевидное взрослому различие между тем, что видно со стула ребенка, и тем, что видно со стула игрушки, ребенок повторяет описание, данное в первый раз. Результат был интерпретирован Пиаже как неспособность ребенка представить себя на месте игрушки. Др. эксперимент заключался в том, что ребенку последовательно задавалось 2 вопроса: 1-й – сколько у него братьев и сестер, 2-й – сколько сестер и братьев у его брата или сестры. Ответ на 2-й вопрос содержал на одного чел. меньше, чем ответ на 1-й. Это было интерпретировано как то, что ребенок не считает себя «братом или сестрой», т. е. не осознает, что может не быть центр. объектом.

Как следует из определения, вопреки распростран мнению, Э. не является формой или степенью эгоизма. Однако поскольку Э. мешает понять, что у окружающих могут быть свои собств. чувства, желания и потребности, это может приводить эгоцентриста к конфликтам.

**ЭЙФОРИЯ** (греч. euphoria, от eu – хорошо + pherō – переношу) – повышенное радостное, веселое настроение, состояние благодушия и беспечности, несоотв. объективным обстоятельствам, при к-ром наблюдается общее двигат. и эмоцион. оживление, психомоторное возбуждение. У людей с нормальной психикой и интеллектом Э. иногда наступает при кислородном голодании, а также в результате приема небольших доз наркотических веществ.

**ЭКВИВАЛЕНТ** (лат. aequus – равный + valens – имеющий силу, значение, цену) – 1) нечто равноценное др., полностью заменяющее его или служащее его выражением; 2) экон. товар, в к-ром выражается стоимость др. товара (товар, в к-ром все др. товары выражают свою стоимость, является всеобщим Э. – деньгами); 3) лингв. ед. речи, способная выполнять ту же функцию, что и др. речевая ед. (напр., Э. слова – словосочетание, совпадающее по функции со словом, выступающее в одинаковой синтаксич. роли: положа руку на сердце – откровенно, чистосердечно, спустя рукава – небрежно).

**ЭКВИНОЛЕНТНЫЙ** (от лат. aequipollens – в равной степени значимый) – равнозначный, имеющий одинаковый объем, но различное содержание. Э. суждениями являются, напр.: А есть сын В, В есть отец А.

**ЭКЗАМЕН** (от лат. examen – испытание) – форма заключит. проверки знаний, умений, навыков, степени развития обучающихся; экзамены по своим целям бывают выпускными, завершающими определ. этап уч. процесса, вступ., дающими право на поступление в образоват. учр. проф. обр. или на занятие определ. должности на гос. службе.

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – одно из направлений «гуманистич. психологии»; изучает: проблемы времени, жизни и смерти; проблемы свободы, ответственности и выбора; проблемы общения, любви и одиночества; проблемы поиска смысла существования. Э. п. подчеркивает уникальность несводимого к общим схемам личного опыта конкретного человека. Одной из ее целей является решение проблемы восстановления аутентичности личности – соответствия ее бытия в мире ее внутр. природе.

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ** – способность к компетентному участию в деятельности по предотвращению и устранению ущерба, причиняемого природе производств.-хоз. деятельностью. Складывается из след. компонентов: понимания природы как среды обитания человека, его дома; естеств.-науч. знаний и знания закономерностей взаимодействия природы и человека; способности к природоохранит. деятельности; умений и навыков обращения с приборами, фиксирующими состояние природной среды.

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ СРЕДЫ** – междисциплинарная область знаний о психол. аспектах взаимоотношения человека и окружающей среды (пространств.-географич., социальной, культ.), органично включенной в жизнедеятельность человека и служащей важным фактором регуляции его поведения и социального взаимодействия. Находится на стыке психологии и социальной экологии как особой дисциплины, изучающей широкий круг соц.-гуманитарных проблем взаимоотношения человека и окружающей среды. Иссл. в области Э. п. приобретают в наст. время особую актуальность в связи с поиском эффективных путей выхода из экологич. кризиса. Внедрение новых науч.-техн. проектов и разработок, так или иначе воздействующих на окружающую среду, должно подвергаться тщательной экологической экспертизе.

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА** – система комплексной оценки проектов хоз. стр-ва и использования природных ресурсов на предмет их соответствия требованиям экологич. безопасности и системе рационального землепользования. Законодательство РУз об Э. э. основывается на положениях Конституции РУз и соотв. законах.

**ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАВА ЧЕЛОВЕКА** – особая разновидность конституц. прав человека, появление к-рой вызвано обострением экологич. кризиса как в мировом, так и в нац. масштабе. К Э. п. ч. относятся, прежде всего, право на возмещение ущерба, причиненного экологич. правонарушением здоровью и имуществу.

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ** – целенаправл. систематич. пед. дея-

тельность, направленная на: развитие экологич. образованности и воспитанности детей; накопление экологич. знаний, формирование умений и навыков деятельности в природе, пробуждение высоких нравств.-эстетич. чувств, приобретение высоконравств. личностных качеств и твердой воли в осуществлении природоохранит. работы.

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – система знаний об окружающем мире как среде жизнедеятельности человека, о влиянии производств. деятельности на природную среду, а также знания и навыки природоохранит. деятельности.

**ЭКОЛОГИЯ** (от греч. oikos – дом, жилище + logos – учение, понятие) – наука об отношениях растит. и животных организмов и образуемых ими сообществ между собой и с окружающей средой. Объектами Э. могут быть популяции организмов, виды, сообщества, экосистемы и биосфера в целом. В 20 в. в связи с усилившимся воздействием человека на природу Э. приобрела особое значение как науч. основа рационального природопользования и охраны живых организмов. С 70-х гг. 20 в. складывается Э. человека, или социальная Э., изучающая закономерности взаимодействия человека с окружающей средой, а также практич. проблемы ее охраны. Задача Э. как науки – искать и предлагать такие способы воздействия на окружающую среду, к-рые бы не только предотвратили катастрофич. последствия, но и позволили существенно улучшить биол. и социальные условия развития человека и всего живого на Земле.

**ЭКОНОМИКА** (лат. economia – хозяйство, от греч. oikonomikē, букв. – искусство ведения домашнего хозяйства) – 1) совокупность производств. отношений, соотв. данной ступени развития производит. сил общ-ва; 2) нар. х-во данной страны в целом или его часть в виде соотв. отрасли и видов произ-ва; 3) науч. дисциплина, занимающаяся изучением секторов (пром-сть, сел. х-во, услуги) и отраслей (машиностроение, обр. и т. д.) х-ва, способов его ведения, закономерностей протекания хоз. процессов.

**ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ** – область экономики, изучающая матер. предпосылки функционирования и развития системы обр. и подготовки кадров. Предметом иссл. служат: природа расходов на обр. – инвестиции, потребление; финансирование – источн., их структура, оптимальная доля нац. дохода, расходуемая на обр.; вклад системы обр. в прирост нац. дохода; финанс.-хоз. деятельность образоват. учр. – их бюджет и его источн., структура затрат, мат.-техн. база, расходы на одного обучаемого и т. д.

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ** - готовность к участию в экон. деятельности, состоящая в знаниях теоретич. основ хоз. деятельности, понимании природы экон. связей и отношений, в умении анализировать конкретные экон. ситуации.

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ** – информация об обществ. процессах произ-ва, распределения, обмена и потребления матер. благ.

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА** – система ценностей и побуждений хоз. деятельности, уважит. отношение к любой форме собственности и коммерч. успеху как к большому социальному достижению, неприятие настроений «уравниловки», создание и развитие социальной среды для предпринимательства.

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психологии, изучающая психич. особенности субъекта экон. деятельности, формы отражения экон. явлений в сознании индивидов, групп, классов, народов, а также экон. поведение, осн. на них. Э. п. представляет собой междисциплинарное знание о человеке и человеч. отношениях, складывающихся в процессе хоз. деятельности, и использует методы социологии, биологии, антропологии, философии, изучая аспекты экон. поведения. Э. п. отличается от экон. наук тем, что предметом ее иссл. являются не экон. процессы сами по себе, а прежде всего люди, участвующие в них.

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЦЕЛЕСООБРАЗОСТЬ** – необходимость планирования подготовки в образоват. учр. проф. обр. рабочих и специалистов по профессиям с учетом их востребованности на рынке труда.

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** – способность к экон. анализу выполняемого трудового процесса, принятию оптимальных в экон. отношении решений в процессе выполнения работы.

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ** – результативность экон. деятельности, экон. программ и мероприятий, характеризуемая отношением полученного эффекта, результата к затратам факторов, ресурсов, обусловившим получение этого результата, достижение наиб. объема произ-ва с применением ресурсов определ. стоимости.

**ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ** – термин, отражающий роль обр. в приросте нац. дохода. Понимается как отношение всей совокупности финанс. затрат на обр. к доле прироста нац. дохода, получаемой благодаря подъему образоват. и квалификац. уровня работников сферы матер. произ-ва.

**ЭКОНОМИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ** - способы матер. стимулирования науч.-пед. кадров и уч-ся, осн. на оценке их деятельности.

**ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ** – компьютеризов. деловая игра, дающая возможность проводить оценочные расчеты эффективности управленч. действий.

**ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ** – орг. пед. деятельность, направленная на формирование экон. сознания уч-ся, в процессе осуществления к-рой они усваивают сумму понятий и представлений об орг. и эффективной экономике, развитии производит. сил, производств. отношениях, действующем хоз. механизме. Э. в. обеспечивает развитие экон. мышления, формирование нравств. и деловых качеств, таких, как обществ. активность, предприимчивость, хозяйское, бережное, честное отношение к обществ. достоянию, ответственность, стремление к высокой рентабельности, обновлению технол. процессов и оборудования, высокому качеству, личному успеху и благополучию. Э. в. осуществляется на уроках по всем осн. предметам, в процессе практич. деятельности, в беседах, посв. обсуждению конкретных проблем экономики. Большое значение в системе Э. в. имеют встречи с руководителями предприятий и х-в, представителями бригад. Все это способствует профориентации юношей и девушек.

**ЭКСКЛЮЗИВНОЕ ПРАВО** (от англ. exclusive – исключительный) – исключит. право (напр., на изд. книг, журн., на продажу того или иного товара, занятие определ. видом деятельности). Термин получил распространение во 2-й пол. 20 в.

**ЭКСКУРСИЯ** (от лат. excursio – поездка) – колл. посещение музеев, выставок, достопримечательностей, а также поездки с уч. или культ.-просвет. целями. В пед. практике – форма внеаудиторной работы, обеспечивающая наглядность обучения. Истинность знаний демонстрируется в обстановке непосредств. наблюдения явлений и процессов. Э. воспитывает любознательность, внимательность, нравств.-эстетич. отношение к действительности. По содержанию Э. подразделяются на тематич. и комплексные; по целям – на уч., производств., краеведч. и пр.

**ЭКСПЕДИЦИЯ** (от лат. expeditio – приведение в порядок, поход) – метод пед. иссл., к-рый позволяет получить информацию для глубокого и всестороннего изучения уч.-воспитат. работы с уч-ся на местах – в массовой школе, в условиях, макс. приближенных к реальным. Э. позволяет за короткий срок собрать большой и разносторонний материал, оказать непосредств. помощь учителю на месте, активно воздействовать на шк. практику с целью ее совершенствования.

**ЭКСПЕРИМЕНТ** (от лат. experimentum – проба, опыт) – научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий, напр., педагогический эксперимент. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию исследователя, регистрирующего изменения в поведении изучаемого объекта. Если изучаемая область относительно неизв., то говорят о пилотажном Э. (см. *Пилотажное исследование*), результаты к-рого помогут уточнить направление дальнейшего анализа. Особую категорию образуют формирующие (обучающие) Э. (см. *Формирующий эксперимент*). Они позволяют направленно формировать особенности таких психич. процессов, как восприятие, внимание, память, мышление.

**ЭКСПЕРИМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ** - комплексный метод иссл., к-рый обеспечивает научно объектив-

ную и доказат. проверку правильности обоснованной в начале иссл. гипотезы. Сущность П.-п. э. заключается в активном вмешательстве исследователя в психол.-пед. процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. П.-п. э. позволяет диагностировать меру выраженности изучаемого свойства у испытуемого. его психол. характеристики, а также отношения к тем или иным объектам.

**Эксперимент констатирующий** – вид психол.-пед. Э., при к-ром исследователь устанавливает только состояние изучаемой пед. системы, констатирует факты наличия причинно-следств. связей, зависимости между явлениями.

**Эксперимент перекрестный** – вид психол.-пед. Э., при к-ром контр. и эксперим. группы меняются местами в каждой последующей серии Э. Если получен позитивный результат в эксперим. группах разного состава, то это свидетельствует об эффективности используемого исследователем нововведения.

**Эксперимент сравнительный** – вид психол.-пед. Э., в ходе к-рого исследователь осуществляет выбор наиб. оптимальных условий или средств пед. деятельности, сравнивая между собой контр. и эксперим. объекты.

**Эксперимент формирующий** – вид психол.-пед. Э., при к-ром исследователь применяет спец. систему мер, направленных на формирование у испытуемых определ. личностных качеств, повышение результативности их уч. или трудовой деятельности. Осн. особенностью формирующего Э. является то, что в нем сам исследователь активно и позитивно влияет на изучаемые явления.

**Эксперимент мысленный** – вид психол.-пед. Э., при к-ром исследователь создает и превращает идеальные объекты в определ. динамич. модели, имитируя мысленно ситуации, к-рые могли бы быть в реальном экспериментировании.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА** – направление в психологии и педагогике, ставившее целью всестороннее иссл. ребенка и обоснование пед. теории эксперим. путем. Термин «Э. п.» предложен в нач. 20 в. Э. Мейманом. Изучение ребенка в целях построения пед. теории предпринималось учеными разных специальностей и велось в неск. направлениях: изучение закономерностей психич. и физ. развития подрастающих поколений, иссл. умств. работы школьника и условий ее успешного осуществления, изучение познават. процессов и формирование эмоцион. и волевой сферы ребенка и др. Объединяющим эти иссл. принципом было стремление создать целостное представление о ребенке на разл. ступенях возрастного развития и сформулировать науч. основы пед. воздействия. Наиб. значение во всех иссл. отводилось психол. данным, что определяло их зависимость от состояния психол. науки, для прогресса к-рой существ. значение имело внедрение эксперимента, создание спец. эксперим. лабораторий и ин-тов. Это, в свою очередь, породило мысль о применении эксперимента в изучении дет. развития и об использовании его для решения пед. задач.

Применение эксперимента и др. родственных методов (в частности, статистич.) содействовало быстрому накоплению данных в разл. областях иссл. дет. развития, расширению возрастных границ (первонач. изучение было сосредоточено на детях дошк. возраста), разнообразию проблематики иссл. Объект этих иссл. был один (развивающийся ребенок), состояние всех аспектов его изучения находилось на нач. стадии, и предмет иссл. каждого из науч. направлений не был четко определен. Поэтому к иссл., носившим близкий по содержанию характер, применялись разл. назв., отражавшие сферу интересов автора, – дет. психология, юношествоведение, педология, пед. психология, гигиена воспитания. Одним из назв. такого рода иссл. стала Э. п., акцентировавшая внимание на применении эксперимента как основы получения подлинно науч. фактов, на к-рых должна строиться теория педагогики.

В ходе развития науч. иссл. значение эксперимента стало очевидным и несомненным. В совр. психологии и педагогике эксперимент находит широкое применение. Эксперим. обучение – один из эффективных методов иссл. психолого-дидактич. проблем. Содержание эксперимента, его структура и форма координируются с тео-

ретич. принципами, принятыми в этих отраслях психологии.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – иссл. психич. явлений с помощью эксперим. методов наблюдения – теста и анкеты. Достижения Э. п. получили широкое распространение в разл. сферах человеч. деятельности – от дошкольной педагогики до космонавтики – при иссл. психич. процессов (памяти, мышления, ассоциаций, воли и пр.). Э. п. теснейшим образом связана с общим прогрессом теоретич. познания.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ** – образоват. учр., работающее по эксперим. уч. плану или уч. программам.

**ЭКСПЕРТ** (от лат. expertus – опытный) – квалифициров. специалист в определ. области, привлекаемый для иссл., консультирования, выработки суждений, заключений, предложений, проведения экспертизы. Для пед. экспертизы в качестве кандидатов в Э. могут привлекаться ученые, учителя, преподаватели образоват. учр. высш. и ср. проф. обр., методисты.

**ЭКСПЕРТИЗА** (франц. expertise, от лат. expertus – опытный) – 1) анализ, иссл., проверка деятельности образоват. учр. на наличие необходимых условий для реализации тех или иных образоват. программ. Осуществляется привлеченными специалистами (экспертами), экспертной комиссией, с последующим представлением мотивированного заключения (акта) о целесообразности выдачи лицензии (сертификата) на право заниматься данной образоват. деятельностью или о продлении срока лицензии (сертификата качества, соответствия); 2) установление соответствия условий осуществления образоват. процесса, предлагаемых образоват. учр., гос. и местным требованиям в части строительных норм и правил, сан. и гигиенич. норм, охраны здоровья обучающихся, оборудования, оснащенности уч. процесса и др. Содержание, организация и методики образоват. процесса предметом Э. не являются.

**ЭКСПЕРТНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА (ЭОС)** – обучающая программная система, являясь средством представления знаний, способна в рамках диалога с пользователем объяснить ход рассуждений при решении задачи в виде, понятном обучаемому. ЭОС обеспечивает: пояснения к стратегии и тактике решения задач при диалоговой поддержке процесса решения; контроль уровня знаний, умений и навыков с диагностикой ошибок по результатам обучения и оценкой достоверности контроля; автоматизацию процесса управления самой системой в целом. ЭОС ориентирует обучаемого на самостоят. работу, инициирует развитие познават. деятельности, повышает мотивацию обучения за счет самостоят. деятельности и возможности самоконтроля и самокоррекции.

**ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ** – количеств. и качеств. (обычно в баллах или порядковых номерах, рейтингах) оценки процессов и явлений, показателей, выполняемые экспертами на основе суждений. Чаще всего к таким оценкам приходится прибегать, когда анализируемая величина не поддается непосредств. измерению, учету.

**ЭКСПЕРТНЫЕ СИСТЕМЫ** – класс систем искусств. интеллекта, способных получать, накапливать, корректировать знания из нек-рой предметной области (предоставляемые в осн. экспертами), выводить новые знания, решать на основе этих знаний практич. задачи и объяснять ход решения. Э. с. моделируют поведение человека, выступающего экспертом в конкретных предметных отраслях, и используются при диагностике и лечении заболеваний, хим. анализе и синтезе, тестировании и отладке программ для ЭВМ, прогнозе погоды, проектировании в управлении, экономике, биологии, юриспруденции и т. д.

**ЭКСПЕРТНЫЙ ОПРОС** – метод сбора информации в психол.-пед. иссл., предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц (экспертов). Когда их мнение выражается количественно, то рассматриваемый метод иссл. нередко называют методом полярных баллов.

**ЭКСПРЕСС-ИНФОРМАЦИЯ** – оперативное информ.-библ. изд., содержащее гл. образом реф. публ. о важнейших открытиях, изобретениях в к.-л. области науки и техники; знакомит читателей также с опытом работы учителей, образцами пед. ситуаций, нерешенными проблемами. Матлы, собираемые для публ., должны выхо-

дить в текущем году, а для заруб. – за два последних года, отличаться оперативностью, актуальностью, оригинальностью новых идей и подходов. Издается в виде расширенных рефератов ст., описаний изобретений, сокр. пер. и др.

**ЭКСТЕРНАТ** (от лат. externus – внешний, посторонний) – самостоят., в т. ч. ускоренное, освоение образоват. программ по отд. предметам, классам, курсам с последующей аттестацией в гос. аккредитованных образоват. учр.

**ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ** (от extra – сверх меры и polio – приглаживаю, измеряю) – метод науч. иссл., заключающийся в распространении выводов, получаемых из наблюдений над одной частью явления, на др. части его или на все явление в целом; 2) в статистике и демографии распространение установленных в прошлом тенденций и пропорций на предстоящий период (напр., для перспективных расчетов численности и структурного состава нас.).

**ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – отрасль психол. науки, изучающая общие психол. закономерности жизни и деятельности человека в изменчивых (непривычных) условиях существования: во время авиац. и космического полетов, подводного плавания, пребывания в труднодоступных р-нах земного шара (Арктика, Антарктика, высокогорье, пустыня), в подземелье и т. д. Иссл. в области Э. п. имеют своей задачей совершенствование психол. отбора и психол. подготовки для работы в необычных условиях существования, а также разработку мер защиты от травмирующего воздействия психол. факторов.

**ЭЛЕКТИВНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ** (от лат. electus – избранный) – дисциплины, содержание к-рых позволяет удовлетворить проф. интересы (углубить свою квалификацию) в соответствии с личностными наклонностями (дисциплины по выбору). Выбранные ст-том дисциплины становятся обязат. для изучения. В совокупности компонент проф. обучения и Э. д. обеспечивают знания, умения и навыки в конкретной области.

**ЭЛЕКТРОННЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ** – один из видов информ. взаимодействия на основе телекоммуникац. сетей – «электронные доски объявлений»; позволяют самому широкому кругу желающих принять участие в обсуждении интересующих проблем, обеспечивая участнику возможность одноврем. «присутствия» сразу на нескольких конф., не отходя от своего компьютера.

**ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ КУРС** – термин, обозначающий круг первонач. знаний в определ. области, а также уч. руководства, в к-рых дано систематич. изложение простейших сведений из этой области.

**ЭЛИТА** (франц. elite – лучшее, избранное) – понятие в социологии, обозначающее высш. привилегированные слои общ-ва, осуществляющие функции управления, развития науки и культуры. Теория Э. развивалась еще Платоном, Ф. Ницше, но как система взглядов была сформулирована в 20 в.; причиной возникновения Э. считают природную одаренность составляющих их людей. Насчитывают пять Э.: политич., экон., адм., воен. и идеологич., к-рые уравновешивают друг друга и предотвращают возникновение тоталитаризма. К экон. Э. причисляют, напр., крупных банкиров, финанс. магнатов, несомненно, являющихся творч. личностями, наделенными прозорливостью, инициативой и предприимчивостью. По теории Э., любой человек, наделенный этими чертами, и при известном везении может войти в элиту.

**ЭЛИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** – обр., к-рое получают граждане, проявившие выдающиеся способности, в т. ч. посредством предоставления им спец. гос. стипендий, включая стипендии для обучения за рубежом.

**ЭМАНСИПАЦИЯ** (от лат. emancipare – освобождать сына из-под отцовской власти) – освобождение от зависимости, предрассудков, опеки; отмена ограничений, уравнивание в правах (напр., Э. женщин).

**ЭМОЦИИ** (франц. emotion, от лат. emovere – возбуждать, волновать) – психич. переживания, душевное волнение (гнев, страх, радость и т. д.), возникающие у человека и животного в результате воздействия на них внеш. и внутр. раздражителей. Э. служат одним из гл. механизмов психич. регуляции поведения; важную роль играют Э., возникающие при столкновении

с успехом или неуспехом (радость, огорчение) и способствующие приобретению полезных и устранению не оправдавших себя форм поведения.

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ** – память на чувства. Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются наши потребности и интересы, как осуществляются наши отношения с окружающим миром. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают в виде сигналов, либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицат. переживания. Способность сочувствовать др. человеку, сопереживать основана на Э. п.

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ** – способность педагога определять собств. состояние, давать ему оценку и умение управлять собств. эмоцион. состоянием.

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ** – способность адекватного эмоцион. отклика на явления действительности; предполагает также умение управлять спонтанными эмоцион. побуждениями и реакциями, эмоцион.-психол. состояниями.

**ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ** – свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержат. аспекты Э. отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта; они неразрывно связаны с особенностями личности, ее нравств. потенциалом, мировоззрением и пр. Э. является одной из осн. составляющих темперамента.

**ЭМПИРИЗМ** (от греч. empeiria – опыт) – филос. учение, направление в гносеологии (теории познания), к-рое все познание выводит из чувств. опыта (энергии); с методологич. точки зрения – принцип, согласно к-рому вся наука, вся жизненная практика и нравственность должны основываться на чувств. опыте. Эмпирический – осн. на опыте. Противоположность – рационализм.

**ЭМПИРИЯ** – 1) человеч. опыт, восприятие внеш. мира посредством органов чувств; 2) наблюдение, осуществляемое в обычных, естеств. условиях, в отличие от эксперимента.

**ЭНДОГЕННЫЙ** (от греч. endon – внутри + genos – род, происхождение) – возникший в результате внутр. предрасположений или причин.

**ЭНТУЗИАЗМ** (от греч. enthusiasmos – экстаз) – воодушевление, страстное восторженное увлечение идеей, идеалом; большой душевный подъем, выражающий стремление к более высоким ценностям – этич., эстетич. или религ.; напряжение сил под влиянием идеи, когда у человека «вырастают крылья».

**ЭНЦИКЛОПЕДИЯ** (от греч. enkyklios – круг и paideia – образование) – справочное изд., содержащее в обобщенном виде осн. сведения по одной или всем отраслям знаний и практич. деятельности, изложенные в виде кратких ст., расположенных в алфавитном или систематич. порядке. В зависимости от тематики Э. бывают универс. (общими) и спец. (отраслевыми и специализиров.). В Э. публикуются ст.-справки, ст.-обзоры, ст.-толкования.

**ЭПОПЕЯ** (от греч. epos – эпос, повествование и poieo – творю) – 1) обширное повествование в стихах или прозе эпич. жанра о выдающихся нац.-ист. событиях (напр., греч. «Илиада», индийская «Махабхарата»), истоки к-рых чаще всего коренятся в мифологии, 2) перен. длит. и сложная история, складывающаяся из ряда крупных событий.

**ЭРГОНОМИКА** (от греч. ergon – работа и nomos – закон) – область науч.-прикладных иссл., разрабатывающая проблемы проектирования, оценки и модернизации систем «человек – техника – среда». Э. изучает поведение человека, движение органов его тела во время выполнения работы с целью создания условий на рабочем месте, обеспечивающих удобство и комфорт, повышающих производительность, снижающих затраты энергии; изучает также взаимодействие человека и техники в сферах досуга и быта. Активное воздействие на развитие Э. оказали возросшая конкуренция в произ-ве товаров и услуг и принятие законодательства, защищающего права потребителя. Юрид. ответственность за качество и безопасность своих изделий побудила предпринимателей привлекать эргономистов к разработке новых изделий еще на стадии проектирования. Одно из осн. направлений Э. связано с изменением менталитета инженеров, конструкторов, к-

рых призывают ориентироваться на точное знание того, как человек видит, слышит, думает, как далеко он может дотянуться рукой, насколько он может согнуться. С этой целью создаются спец. справочники, проводится большая работа по стандартизации эргономич. норм и требований. Одно из важнейших направлений в Э. связано с проектированием предметного мира для людей с физ. недостатками.

**ЭРУДИЦИЯ** (от лат. eruditio – познание, ученость) – глубокие и всесторонние познания, основат. ученость, широкая начитанность, осведомленность, особенно в к.-л. области науки, культуры, политики.

**ЭСПЕРАНТО** – наиб. распространенный искусств. междунар. яз., созданный в осн. из элементов лексики и грамматики романских яз. в 1887 г. варшавским врачом Л. Заменгофом, названный по его псевд. Д-р Эсперанто («Надеющийся»).

**ЭССЕ** (франц. essai – очерк, этюд) – жанр филос., эстетич., лит.-критич., худ., публицистич. лит-ры, сочетающей свободную форму изложения с подчеркнутой индивид. позицией автора; представляет общие или предварит. соображения о к.-л. предмете или по к.-л. поводу.

**ЭСТЕТИКА** (от греч. aisthētikos – чувствующий, чувственный) – филос. учение о прекрасном, о его отношении к действительности, об особенностях эстетич. восприятия и общих принципах творчества по законам красоты.

**ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА** – определ. уровень развития вкуса, сочетающего в себе диапазон чувств, объем знаний и осмысленных или стихийных действий по удовлетворению своего интереса, своей потребности. Базовыми ориентирами являются красота и безобразие, величие и низменность, драматизм и трагизм, изящество и элегантность.

**ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ЧУВСТВА** – эмоцион. отношение человека к прекрасному в природе, жизни людей и в иск-ве. Э. ч. включают в себя чувство героического, возвышенного, трагического, комического: проявляются в соотв. оценках, худ. вкусах, внеш. реакциях.

**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ** – целенаправл. процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и иск-ве, жить и творить «по законам красоты». Э. в. включает в себя эстетическое развитие.

**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ** – процесс формирования и обогащения способности к образно-худ. восприятию жизни и эмоцион.-психол. отношения к ней; необходимое доп. к уч. деятельности, развивающей рацион.-логич. мышление. Предполагает изучение эстетич. теории, систематич. общение с худ. культурой и постижение ее языка, участие в худ. творчестве.

**ЭТАЛОН ТЕСТА** – последоват., полное и правильное описание выполнения задания, в к-ром выделены существ. операции.

**ЭТИКА** (греч. ethica от ēthos – обычай; нрав, характер) – 1) учение о морали, нравственности, о ее нормах и роли в общ-ве как филос. дисциплина и одна из форм идеологии (термин Аристотеля). Э. учит оценивать всякую ситуацию, чтобы сделать возможными этич. (нравственно правильные) поступки; исследует, что в жизни и в мире обладает ценностью, ибо этич. поведение состоит в осуществлении этич. ценностей убеждения и поведения, в том, чтобы следовать требованию, исходящему от ценности, и подчинять этому требованию повседневную жизнь, напр., честность не только признавать как добродетель, но последовательно поступать в соответствии с этой нравств. ценностью. В царстве этически значимых ценностей различаются: гл. человеч. ценности (ценность жизни, сознания, деятельности, силы, свободы, воли, целеустремленности, страдания, предвидения); добродетели (справедливость, ответственность, мудрость, смелость, самообладание, любовь к ближнему, правдивость и искренность, верность и преданность, доверие и вера, скромность и смирение); частные этич. ценности (ценность личности, любовь к самому далекому и др.); 2) совокупная система нравств. правил и норм поведения, мораль к.-л. обществ. или проф. группы (врачебная Э., пед. Э.).

**ЭТНОГРАФИЯ, ЭТНОЛОГИЯ** (от греч. ethnos – народ и graphē – пишу) – отрасль ист. науки, изучающая состав, про-

исхождение (этногенез), расселение (этногеография) и культ., ист. взаимоотношения народов мира, их матер. и духовную культуру, особенности быта; сложилась в 19 в.

**ЭТНОКРАТИЯ** – доминирующее влияние, главенство коллективных прав и интересов национальности над индивид. правами и интересами личности.

**ЭТНОС** – исторически возникший вид устойчивой социальной группы, представленный разл. общностями (племенем, народностью, нацией); термин «этнос» близок понятию «народ».

**ЭФФЕКТ БУМЕРАНГА** (англ. boomerang – метательное оружие, возвращающееся к владельцу) – эффект, наблюдающийся в психологии пропаганды и пед. психологии, заключающийся в том, что при некрых воздействиях источн. информации на аудиторию или на отд. лиц получается результат, обратный ожидаемому. Как правило, Э. б. возникает, если подорвано доверие к источн. информации, если передаваемая информация длит. время носит однообразный, не соотв. изменившимся условиям характер, если субъект, передающий информацию, вызывает неприязнь к себе у воспринимающих эту информацию.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ** (от лат. effectus – исполнение, действие) – степень соизмерения результатов с затратами. Применительно к сфере обр. различают социальную и экономическую Э. Социальная Э. проявляется в повышении уровня обр., культуры, проф. подготовки молодежи, устранении негативных явлений в жизни общ-ва, формировании полезных навыков и привычек. Экономическая Э. может быть получена за счет сокр. сроков обучения, повышения его качества, рационального размещения сети школ, снижения числа неуспевающих и т. д. в результате внедрения в практику новых методов обучения, передового пед. опыта. Подсчет экон. Э. должен быть связан с качеств. анализом.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ** – мера оценки методов обучения с точки зрения того, насколько они способствуют более полному освоению содержания обучения и достижению его социальных и пед. целей. По мере того, как усложняется содержание обучения, усиливается необходимость обновления дидактич. системы, ее переориентации на активные методы, сочетаемые с широким использованием новейших техн. средств.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ** – степень соответствия результатов образоват. деятельности поставленным целям.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – мера совпадения реально достигнутых результатов с целями, предусмотренными образоват. программой.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕСТА** – один из осн. критериев оценки тестов, наряду с надежностью, валидностью, репрезентативностью, достоверностью, объективностью и т. п. Более эффективным можно назвать тест, к-рый при равном уровне валидности измеряет заданное свойство с помощью меньшего числа заданий, быстрее, дешевле.

**ЭФФЕКТ «МЫ» И «ОНИ»** – явление бессознат. консолидации человека с определ. социальной общностью, отделения ее от др., к к-рой данный человек не относится; это субъективная сторона существования реальных общностей людей (коллективов, групп, наций и т. п.). Эффект обычно возникает при столкновении интересов разл. общностей, актуализации потребности принадлежать к определ. группе.

**ЭФФЕКТ ОРЕОЛА** – восприятие поступков и личностных качеств человека на основе общего оценочного впечатления о нем (в условиях дефицита информации). При формировании первого впечатления о человеке Э. о. может выступать в форме позитивной оценочной пристрастности («положит. ореол») и негативной оценочной пристрастности («отрицат. ореол»). Так, если первое впечатление о человеке в целом благоприятное, то в дальнейшем все его поведение, черты характера и поступки начинают переоцениваться в положит. сторону. Если общее первое впечатление оказалось отрицат., то даже положит. его качества и поступки в последующем или не замечаются вовсе, или недооцениваются на фоне гипертрофированного внимания к недостаткам.

# Ю

**ЮГНАКИ**, Ахмад (полное имя Ахмад ибн Махмуд Югнаки; года рождения и смерти неизвестны) – узб. поэт 12 в. Его поэма «Подарок истин» дошла в двух рукописях, написанных двумя шрифтами – уйгур. и араб. Впервые издана в Стамбуле в 1915–16. Состоит из 506 стихотв. строк дидактич. характера, написана размером аруза. Поэма «Дары правдивых» – одно из первых дидактич. произведений Ю., в к-ром рассматриваются проблемы воспитания человека. Нравств. качества человека поэт считает гл. в процессе воспитания. Однако в своих представлениях Ю. не поднялся выше господствующих взглядов своего времени, считая, что, воспитывая высокие нравств. качества в людях, можно добиться всеобщего благоденствия. Поучения изобилуют образными сравнениями и метафорами, содержат притчи и поговорки. Особенно высоко ценит Ю. лит-ру и науку.

**ЮНЕСКО** – сокр. назв. Организации Объединенных Наций по вопросам обр., науки и культуры, межправительств. специализиров. учреждение системы ООН (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Создана 16 февр. 1945 г. в Лондоне; ставит своей задачей борьбу с невежеством. выступает за свободный обмен мыслями независимо от гос. границ, за создание во всем мире таких предпосылок, к-рые дали бы возможность каждому в равной мере пользоваться достижениями науки, культуры и просвещения. Секретариат ЮНЕСКО находится в Париже; офиц. орган ЮНЕСКО – журн. «Курьер».

**ЮНОШЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ** – учение о психич. особенностях подрастающего человека (см. *Психология развития*). Ю. п. имеет дело преим. с молодыми людьми, находящимися в состоянии физ. и духовного созревания; в европ. условиях это возраст от 12 до 21 г. Это прежде всего период развития человека, предшествующий половой зрелости, время наступления половой зрелости и вступления в мир взрослых. Ю. п. оказала (и оказывает) большое влияние на методы воспитания; в наст. время находится под влиянием индивид. психологии.

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ** – правовая культура человека, хорошее знание своих прав и обязанностей и нормативно-правовых актов, регулирующих отношения между людьми, социальными общностями, орг-циями; умение применять правовые знания при анализе конфликтных ситуаций, давать правовую оценку действиям социальных субъектов.

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ** – ответственность юрид. и физ. лиц за соблюдение законов и норм гос. регулирования действий и взаимоотношений.

**ЮРИДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА** – подразделение, служба предприятия, орг-ции. учреждения, компании, ведающая юрид., правовой стороной выпуска док-тов, заключения договоров, регулирования экон. отношений, предъявления претензий, возбуждения исков. Такая служба юридически обосновывает и контролирует юрид. правомочность, грамотность действий, связанных как с отношениями данной орг-ции с др. орг-циями, так и внутри самой орг-ции.

**ЮСУФ ХАС-ХАДЖИБ** [Юсуф Хас Хаджиб Баласагуни (Баласагунский)] – ср.-аз. писатель. Жил в 11 в. в гос-ве Караханидов.

Род. в столице гос-ва Караханидов городе Баласагун. В возрасте 50 лет завершил поэму «Кутадгу Билиг» («Знание о Благодати» или «Наука о Счастье»), представил ее правителю Кашгара и был удостоен звания «Хас Хаджиб».

Ю. Х.-Х. писал на уйгур. яз. караханидской эпохи. «Кутадгу Билиг» – первое произв., написанное на языке древних тюрков и полностью сохранившееся. Мн. тюркоязычные народы по праву могут считать это произв. истоком или первым шедевром своей письм. лит-ры.

Тр. «Благодатное знание» посв. обществ.-политич., этич. и в изв. мере пед. проблемам того времени (11 в.). Он является своеобразным кодексом моральных правил и норм поведения в общ-ве. Важной особенностью произв. Ю. Х.-Х. является отчетливое рационалистич. начало. Первостеп. значение он придает человеч. разуму, науке и культуре. Как высокообразованный человек своей эпохи, он призывает людей к овладению разл. областями знаний. Знания, по его мнению, даются от бога. Владеющий знаниями достигает совершенства и тем самым разрешает все сложные проблемы жизни. Продолжая традицию своих предшественников – Фараби и Ибн Сины, – Ю. Х.-Х. создал своеобразную утопич. теорию идеального гос-ва, в к-ром каждому человеку отводится свое определ. место. При этом он придерживался взглядов абсолютистского просветительства при оценке роли и значения людей, стоящих у власти. В поэме «Кутадгу Билиг» («Благодатное Знание») действуют четыре осн. героя: правитель Кюнтогды как символ справедливости, везирь Айтолды как символ счастья, сын везиря Огдюльмиш как символ рассудка, Одгурмыш – отшельник, уединившийся от людей и посвятивший себя богу, человек, неспособный вести активную борьбу за справедливость. Осн. идея поэмы раскрывается в процессе беседы: вопросов и ответов, в наставлениях и дискуссиях. В полемике между героями автор излагает свои идеи о воспитании и обр., о высоконравств. человеке и его роли в общ-ве. Так, по его мнению, велик тот человек, к-рый творит добрые дела. Такой человек думает о процветании народа. Взамен он не ждет матер. вознаграждения и не требует особой благодарности за свои добрые деяния. Поэт задает вопросы: «Что такое честность?», «Какова ее основа?» – и отвечает, что в мире существует два вида добра и зла: добро и зло врожденные и добро и зло приобретенные. Соотв. этому существует и два вида людей: добрые и злые от природы, среды и воспитания. В подобной концепции заключается осн. недостаток идеалистич. воззрений, к-рые складывались под влиянием представлений о том, что человек может быть злым или добрым от природы. Отсюда и ошибочные взгляды поэта на то, что если человек злой от природы, то он не поддается воспитанию. Из этих его представлений и вытекают «наставления» сильным мира сего: процветание народа будет обеспечено, если сам правитель и окружающие его люди будут добродетельны в самом высоком значении этого слова.

# Я

**ЯЗЫК** – 1) система знаков, служащая средством человеч. общения, мышления и выражения. С помощью Я. осуществляется познание мира, в Я. объективизируется самосознание личности. Я. является специфич. социальным средством хранения и передачи информации, а также управления человеч. поведением; 2) инф. совокупность символов, правил и соглашений, используемых для общения, отображения и передачи информации, средство описания данных и алгоритмов решения задач.

**ЯЗЫКИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ** – формальные языки общения человека с ЭВМ, предназначенные для описания совокупности инструкций, выполнение к-рых обеспечивает правильное решение требуемой задачи, т. е. для описания подлежащих обработке данных (информации) и алгоритмов (программ) их обработки с помощью ЭВМ.

**ЯРМАРКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ** (от нем. Jahrmarkt – ежегодный рынок) – агитационно-рекламное мероприятие, периодически организуемое с целью пропаганды обр. и активизации нас. Осуществляется в форме открытого информирования о разл. образоват. учреждениях, образоват. услугах, имеющихся на определ. терр., и о том, как ими можно воспользоваться для удовлетворения своих потребностей.

# ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ


*Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: Словарь, Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999.

*Голиш Л. В.* Технологии обучения в экономическом образовании. – Т.: Молия, 2005, кн. 1 и 2.

Жемчужина мысли народной: Афоризмы, изречения, пословицы // Сост.: А. Халмухамедов. – Т.: «Еш гвардия», 1972.

*Комлев Н. Г.* Словарь иностранных слов. – М.: МГУ, 1995.

*Курбанов Ш., Сейтхалилов Э.* Национальная программа по подготовке кадров – достижение и результат независимости Узбекистана. – Т.: Шарк. – 2000.

*Курбанов Ш., Сейтхалилов Э., Мажидов И. и др.* Формирование идеи национальной независимости в сознании молодежи. – Т.: Академия, 2002 (на узб. яз.), 2003 (на рус. яз.) – Ч. 2 (Тезаурус).

Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО. // Пер. И. Е. Волковой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.

Основы педагогических технологий. Краткий толковый словарь // Под ред. А. С. Белкина. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995.

*Полонский В. М.* Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. – М.: Новая школа, 1995.

Профессионально-педагогическая подготовка: Глоссарий избранных терминов. – Женева: МОТ, 1986.

Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений // В. А. Мижериков; Под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов-н-Д.: Феникс, 1998.

*Райзберг Б. А. и др.* Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997.

Российский педагогический словарь. – М.: Изд-во «БЭС», 1997. – В 2-х т.

Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988.

Тезаурус ЮНЕСКО-МБП по образованию. – ЮНЕСКО, 1983.

UNESCO: IBE Education Thesaurus. – IBEDATA, 1991.

# СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

абс. – абсолютный
авт. – автономный
адм. – административный
азиат. – азиатский
акад. – академик, академический
альм. – альманах
антич. – античный
арх. – архивный, архитектор
архит. – архитектурный
асс. – ассистент
б. ч. – большая часть, большей частью
библ. – библиография, библиографический
биол. – биологический
б-ка – библиотека
Бл. Восток – Ближний Восток
ботан. – ботанический
букв. – буквально
быв. – бывший
бюл. – бюллетень
В. – восток
в. – век, выпуск
вв. – века
вкл. – включительно
внеш. – внешний
внешк. – внешкольный
внутр. – внутренний
воен. – военный
вост. – восточный
врем. – временный, временной
вступ. – вступительный
в т. ч. – в том числе
высш. – высший
г. – год, город
газ. – газета
гг. – годы, города
геогр. – географический
геол. – геологический
гл. – главный, глава
гл. обр. – главным образом
гор. – городской
гос. – государственный
гос-во – государство
гражд. – гражданский
Д. Восток – Дальний Восток
д. ч. – действительный член
демокр. – демократический
деп. – депутат
дет. – детский
дисс. – диссертация
док. – документальный
докл. – доклад(ы)
док-т(ы) – документ(ы)
доп. – дополнительный, дополнение
дошк. – дошкольный
д-р – доктор
Др. – Древний
др. – другой
европ. – европейский
ед. – единица
ежемес. – ежемесячный
ж. д. – железная дорога
ж.-д. – железнодорожный
жен. – женский
журн. – журнал
З. – запад
зав. – заведующий
зам. – заместитель
зап. – западный
заруб. – зарубежный
засл. деят. – заслуженный деятель
зоол. – зоологический
избр. – избранное
изв. – известен, известный
изд. – издание
изд-во – издательство
илл. – иллюстрации
им. – имени
имп. – император, императорский
индивид. – индивидуальный
индустр. – индустриальный
инж. – инженерный
иностр. – иностранный
инсп. – инспектор
ин-т – институт
инф. – информатика
информ. – информационный
иск-во – искусство
искусств. – искусственный

иссл. – исследование
исследоват. – исследовательский
ист. – исторический
источн. – источник(и)
канд. – кандидат, кандидатский
каф. – кафедра
кл. – класс
к.-л. – какой-либо
кн. – книга
к.-н. – какой-нибудь
кол-во – количество
количеств. – количественный
колл. – коллективный
колон. – колониальный
кон. – конец, конца
конф. – конференция
к-рый – который
к-т – комитет
культ. – культурный
культ.-просвет. – культурно-просветительный(ский)
лаб. – лаборатория, лабораторный
леч. – лечебный
лингв. – лингвистический
лит. – литературный
лит-ра – литература
макс. – максимально(ый)
матем. – математический
мат-л(ы) – материал(ы)
матер. – материальный
мат.-техн. – материально-технический
маш.-строит. – машиностроительный
мед. – медицинский, медаль
междунар. – международный
мес. – месяц
метод. – методический
мин. – минута
мин-во – министерство
миним. – минимально(ый)
мл. – младший
млн – миллион
млрд – миллиард
мн. – многие
мор. – морской
муж. – мужской
муз. – музыкальный
мусульм. – мусульманский
н. э. – наша эра
наз. – называется
назв. – название
наиб. – наиболее, наибольший
наим. – наименование, наименьший
напр. – например
нар. – народный
нас. – население
наст. – настоящий
науч. – научный
нац. – национальный
нач. – начало, начальный, начальник
нед. – неделя
неизв. – неизвестно, неизвестный
нек-рый – некоторый
неск. – несколько
н.-и. – научно-исследовательский
о. – остров
общ-во – общество
обществ. – общественный
обл. – область, областной
образоват. учр. – образовательное учреждение
обр. – образование, относящийся к образованию
ок. – около
окр. – округ
опубл. – опубликован, опубликованный
орг. – организован, организованный
орг-ция – организация
ориг. – оригинальный
осн. – основан(ный), основной
ответств. – ответственный
отд. – отдельный, отдел
отеч. – отечественный
офиц. – официальный
парт. – партийный
пед. – педагогический
пер. – перевод
первонач. – первоначально, первоначальный
переим. – переименован(ный)
пл. – площадь
пол. – половина
полиграф. – полиграфический
политехн. – политехнический
пом. – помощник
пос. – поселок
посв. – посвящен(ный)
пост. – постановление, постоянно(ый)
поч. ч. – почетный член
пр. – прочее
пр-во – правительство
пред. – председатель
предисл. – предисловие
през. – президент, Президиум
преим. – преимущественно(ый)
прибл. – приблизительно(ый)
прил. – приложение
прим. – примечание
пров. – провинция
произв. – произведение
произ-во – производство
пром. – промышленный
пром-сть – промышленность
проф. – профессор, профессиональный
проф.-техн. – профессионально-технический
псевд. – псевдоним
психол. – психологический
публ. – публикация
р. – река
разд. – раздел
разл. – различный
рев. – революционный
ред. – редактор, редакция

реж. – режиссер
религ. – религиозный
респ. – республиканский
РУз – Республика Узбекистан
реф. – реферат
рец. – рецензия
рим. – римский
рис. – рисунок
р-н – район
род. – родился
рос. – российский
рр. – реки
С. – север
с – секунда
с. – село, страница
сан. – санитарный
с. х-во – сельское хозяйство
сб. (сб-ки) – сборник (сборники)
св. – свыше
с.-д. – социал-демократ, социал-демократический
сев. – северный
сел. – сельский, селение
сер. – середина, серия
след. – следующий
см. – смотри
соавт. – соавтор
собр. – собрание
собр. соч. – собрание сочинений
собств. – собственно(ый)
сов. – советский
совм. – совместно(ый)
совр. – современный
сокр. – сокращение, сокращенный
соц. – социальный
соч. – сочинение
соотв. – соответственно, соответствующий
спец. – специальный
спорт. – спортивный
ср. – сравни, средний
ср.-век. – средневековый
Ср. Аз. – Средняя Азия
ср.-аз. – среднеазиатский
ст. – статья, станция, старший
стлб. – столбец
стих. – стихотворение
стр-во – строительство
ст-т(ы) – студент(ы)
с.-х. – сельскохозяйственный
т. – том
т. е. – то есть
т. к. – так как
т. н. – так называемый
т. о. – таким образом
табл. – таблица
текст. – текстильный
терр. – территориальный, территория
тетр. – тетрадь
техн. – технический
технол. – технологический
т-р – театр
т-во – товарищество
тр. – труд(ы)
тт. – тома
тыс. – тысяча, тысячелетие
Узб. – Узбекистан
ун-т – университет
усл. – условно(ый)
устар. – устаревший
уч. – учебный
уч-ся – учащиеся
уч-ще – училище
фам. – фамилия
фаш. – фашистский
феод. – феодальный
физ. – физический
физ.-мат. – физико-математический
физиол. – физиологический
филол. – филологический
филос. – философский
финанс. – финансовый
ф-т – факультет
х-во – хозяйство
хим. – химический
хоз. – хозяйственный
христ. – христианский
худ. – художественный
церк. – церковный
ч – час
ч. – часть
чел. – человек
четв. – четверть
чл. – член
ч.-к. – член-корреспондент
шк. – школьный
шт. – штат, штука
экз. – экземпляр
экон. – экономический
эксперим. – экспериментальный
этногр. – этнографический
Ю. – юг
юж. – южный
юрид. – юридический
яз. – язык

Примечания:

1. В словаре применяются сокращения слов, обозначающих государственную, языковую или национальную принадлежность (напр., англ. – английский, узб. – узбекский), название месяцев (напр., апр. – апрель, апрельский).

2. В прилагательных и причастиях допускается отсечение окончаний и суффиксов. «альный», «анный», «ельный», «ельский», «енный», «еский», «иальный», «ионный», «ованный» и др. (напр., центр., иностр., значит., издат., естеств., дистанц., механизир.).

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК

Издание 2-е,
переработанное и дополненное

Под общей редакцией проф. Ходиева Б. Ю.

Авторы-составители:
проф. Сейтхалилов Э. А., проф. Рахимов Б. Х.,
д. т. и. Маджидов И. У.

Редактор *Клюева О.*
Дизайнер *Кудряшова М.*
Компьютерная верстка *Киселева Н.*
Корректор *Николаева О.*

Подписано в печать 25.05.2011. Формат 70x100$^{1}/_{16}$.
Печать офсетная. Усл.-печ. л.56,76.
Изд. л. 44,0. Заказ № 60-11. Тираж 1090.

Отпечатано в Издательско-полиграфическом творческом доме "O'qituvchi" Узбекского агенства по печати и информации. Ташкент. массив Юнусабад, ул. Янгишахар, дом 1.

ISBN 978-9943-323-20-9